



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Teresa Cristina Salles Santos

**Educação Quilombola e Contemporaneidade: um estudo em diálogo com a  
Escola Municipal do Quilombo do Campinho**

Rio de Janeiro

2017

Teresa Cristina Salles Santos

**Educação Quilombola e Contemporaneidade: um estudo em diálogo com a Escola  
Municipal do Quilombo do Campinho**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidiano, Redes Educativas e Processos Culturais.

Orientadora : Prof.<sup>a</sup> Dra. Mailsa Carla Pinto Passos

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S237 Santos, Teresa Cristina Salles.  
Educação Quilombola e Contemporaneidade: um estudo em diálogo com a Escola Municipal do Quilombo do Campinho / Teresa Cristina Salles Santos. – 2017.  
80 f.

Orientadora: Mailsa Carla Pinto Passos  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Quilombos – Teses. 3. Escola Municipal do Quilombo do Campinho da Independência– Teses. I. Passos, Mailsa Carla Pinto. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Teresa Cristina Salles Santos

**Educação Quilombola e Contemporaneidade: um estudo em diálogo com a Escola  
Municipal do Quilombo do Campinho**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidiano, Redes Educativas e Processos Culturais..

Aprovada em 31 de agosto de 2017.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mailsa Carla Pinto Passos  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Carlos Roberto de Carvalho  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

---

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. José Carlos Teixeira Júnior  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Faetec

Rio de Janeiro

2017

## DEDICATÓRIA

A toda a comunidade do Quilombo do Campinho da Independência, ao acolhimento, as conversas e vivências nessa região maravilhosa. Principalmente, a minha amiga e companheira de luta, Ana Maria Santana, que sempre me recebeu em sua casa com muito carinho, por nossas longas conversas na varanda, permeadas pelos conflitos que envolvem o território de Paraty.

À minha mãe Didimar, pelo incansável incentivo aos estudos, e ao meu pai Antônio Carlos (in memoriam), quem também muito se orgulharia da minha caminhada acadêmica e conquistas. Aos meus grandes amigos e amigas, a esses encontros que são presentes da vida: Soninha, Ana Sylvia, Jefferson, Maria Fernanda, Frederico, Aline, e a todas as pessoas que participaram direta e indiretamente deste processo de reflexão.

## AGRADECIMENTOS

Certa de que não fazemos nada sozinhos, quero fazer alguns agradecimentos, já me desculpando se esqueci de alguém: A Deus e aos orixás, a que dedico fé e esperança por me dar forças para realizar esse trabalho. A minha amada mãe, Didimar, por seu amor incondicional, apoio e suporte emocional e muitas vezes financeiro, para me manter no Rio de Janeiro, por todo o tempo da pesquisa.

À minha família de São Paulo e Rio de Janeiro: minha irmã Helena, prima Fabiane, aos meus sobrinhos Leonardo, Luiza e Nicolas. Agradeço pelo apoio à minha forma de ver o mundo e com ele me relacionar. À professora Rita Ribes, pelo apoio e conversas. Registro aqui meus sinceros agradecimentos: às amigas Lygia, Soninha, Francilene, Claudinha, Luana e ao amigo Geoesley, pela incomparável atenção, pelas dicas sempre sinceras, e pelas conversas que tivemos. À minha querida professora e orientadora Mailsa Passos, pelo incansável suporte emocional e acadêmico e espero que nossos diálogos continuem por mais uma boa temporada. Obrigado a todos envolvidos direta e indiretamente na pesquisa, pelas conversas, pelos incentivos e pelos desafios lançados! Serei sempre agradecida! Ao grupo de pesquisa Culturas e Identidades no Cotidiano: Francilene Brito (Fran), Roberto Chauá, Cláudia Queiroz (Claudinha), José Carlos (Zeca), Danielle Oliveira (Dani), Sonia Vinco (Soninha), Sonia Santos (Soninha), Luíz Rufino (Luís), Cleuma Almeida (Cleuma) Lygia Fernandes (Lygia), Lucio Sanfilippo (Lúcio), Ludmilla Almeida (Lud), Estella Saraiva (Stela), pelos encontros, pelas tensões, pelas conversas, pelas risadas, pelos cafés. Aos encontros da pesquisa que possibilitou conhecer pessoas batalhadoras: Laura Santos, Ronaldo Santos e Danielle Costa gente imprescindível que ressignifica a cada dia a importância de se lutar pelo respeito aos quilombos e ao Quilombo do Campinho.

Ao amigo, D'ollynda Brasil, quilombola nato!

Obrigada pelo carinho e pela amizade que não se acabaram com o tempo, nem com as decisões diferentes que tomamos nos percursos da vida! Por fim, não menos significativo, meu agradecimento a Faperj, pelo apoio financeiro, que mesmo com atrasos, me possibilitou dedicação a esta pesquisa de mestrado.

Asè, Mutumba!

## RESUMO

SANTOS, Teresa Cristina Salles **Educação Quilombola e Contemporaneidade**: um estudo em diálogo com a Escola Municipal do Quilombo do Campinho. 2017. 80 f. Dissertação (ou Tese) (Mestrado (ou Doutorado) em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Esta pesquisa tem como propósito fornecer dados sobre a temática emergente quilombola, em especial, a educação escolar quilombola no Quilombo do Campinho da Independência, Paraty-RJ. Partindo de uma leitura sobre o significado de quilombo na atualidade, os conflitos que envolvem a questão da Terra e da identidade quilombola. A partir das legislações oficiais vigentes, a saber: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases, a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012). A intenção foi desenvolver uma pesquisa sobre as disputas e tensionamentos percebidos no cotidiano da comunidade do Quilombo do Campinho. Considerando que uma das principais características das comunidades tradicionais quilombolas é que sua existência está historicamente vinculada à luta pela defesa de seus direitos, repetidamente negados ao longo da história do Brasil. A afirmação da identidade quilombola, resgatada e titulada pela comunidade do quilombo em questão, trouxe garantias de acesso a equipamentos públicos, e proporcionou formas legítimas de exigir uma educação pública que contemple as suas especificidades. Afirmado pela Lei 10.639/03, a qual alterou a LDB 9.394/96. Trabalhar nas escolas as desigualdades construídas historicamente, que beneficiam brancos em detrimento de negros, e tratá-las como agentes causadores do racismo, significa considerar que as desigualdades raciais devem ser combatidas, principalmente por meio de ações afirmativas aplicadas. Esse processo deve considerar o que a comunidade envolvida tem a dizer a respeito de sua própria história.

Palavras-chave: Educação. Quilombo. Identidade. Disputa. Terra.

## ABSTRACT

SANTOS, Teresa Cristina Salles. **Quilombola and Contemporaneity education: a study in dialogue with the municipal school of the Campinho** 2017. 80 f. Dissertação (ou Tese) (Mestrado (ou Doutorado) em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

This research aims to provide data on emerging quilombola issues, especially quilombola school education in Quilombo do Campinho da Independência, Paraty-RJ. Starting from a reading about the meaning of quilombo in the present time, the conflicts that surround the question of the Earth and the quilombola identity. Based on the current official legislation, namely: Federal Constitution of 1988, Law of Guidelines and Bases, Law 10.639 / 03 and the National Curricular Guidelines for Quilombola School Education (Brazil, 2012). The intention was to develop a research on the disputes and tensions perceived in the daily life of the Quilombo do Campinho community. Considering that one of the main characteristics of traditional quilombola communities is that their existence is historically linked to the struggle for the defense of their rights, repeatedly denied throughout the history of Brazil. The affirmation of the quilombola identity, rescued and titled by the community of the quilombo in question, brought guarantees of access to public equipment, and provided legitimate ways of demanding a public education that contemplates its specificities. Affirmed by Law 10.639 / 03, which amended LDB 9.394 / 96. Working in schools for historically constructed inequalities that benefit whites at the expense of blacks, and treating them as causative agents of racism, means that racial inequalities must be tackled, especially through affirmative action. This process should consider what the community involved has to say about its own history.

Keywords: Education. Quilombo. Identity. Disput. Earth.



## LISTA DE FIGURA

Figura 1 - Mapa atual da Comissão Pró-Índio, sobre os territórios quilombolas no Brasil.....	30
Figura 2 - Igreja de São Benedito e a escola do Quilombo do Campinho .....	34
Figura 3 - Construções típicas do quilombo do Campinho, AMOCQ (associação dos moradores do Quilombo do Campinho). .....	34
Figura 4 - Vegetação e estradinha de terra no Quilombo do Campinho .....	35
Figura 5 - placa oficial do governo titulando o quilombo do Campinho em 1999. ....	37
Figura 6 - Eu e o artista plástico, D'ollynda Brasil, em seu ateliê. ....	45
Figura 7 - Objetos usados .....	60
Figura 8 - Hora da história: circularidade.....	62
Figura 9 - Tambor.....	64
Figura 10 - As contadoras de história.....	66
Figura 11 - Desenho e interação .....	70
Figura 12 - Apresentação dos desenhos .....	71
Figura 13 - Grupo de pesquisa: da esquerda para a direita: Lygia, Teresa, Beto, Mailsa, Luana, Claudinha e Soninha. ....	73

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
1 O QUILOMBO .....	13
1.1 O conceito de Quilombo em disputa .....	13
1.2 Disputa pela Terra.....	20
1.3 Legislação em Disputa.....	27
2 O QUILOMBO DO CAMPINHO .....	34
2.1 Trajetória Histórica .....	34
2.2 Trajetória Moderna .....	43
3 EDUCAÇÃO .....	47
3.1 O que é uma escola quilombola? .....	47
3.2 “Aqui não é uma escola quilombola!” .....	52
3.3 Roda de conversa: Memória e identidade no Quilombo do Campinho da Independência, Paraty-RJ. ....	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	744
REFERÊNCIAS .....	76

## INTRODUÇÃO

### Apresentação

Em 2010, tive a oportunidade de conhecer o quilombo do Campinho da Independência, levada por um grande amigo e artista plástico, Jorge Luiz Gomes da Silva, mais conhecido como D'ollynda Brasil. Nesta ocasião, ficamos hospedados na pousada de Seu Amâncio, onde fomos muito bem recebidos. Passamos três dias por lá e pude sentir nessa breve experiência a importância de manter e preservar as tradições de um povo que vem sendo sistematicamente negado e anulado na versão da história contada pelos colonizadores.

Fiquei encantada com o lugar e confesso que nunca tinha pensado sobre a ideia de quilombo na atualidade, o que me trouxe muitas questões e curiosidades sobre a organização e a vida cotidiana dessas pessoas, suas lutas e conquistas e, principalmente, sobre o que é ser um quilombola nos dias de hoje.

Procurei conhecer um pouco mais sobre a história desse povo, a começar pela trajetória de vida do amigo, D'ollynda, órfão de pai e mãe, nasceu em Olinda- PE, mas aos 14 anos foi morar em Salvador-BA, onde descobriu seu talento artístico, com o mestre Roberto Oswaldo Griot e o escultor e mestre Palito Bahia.

Em paralelo à história do artista vem a minha trajetória de inserção no Quilombo do Campinho e na vida profissional, atuando como professora de sociologia da rede estadual de ensino do estado de São Paulo desde 2004. Como dizem alguns amigos e amigas para mim: “Teresa, você é a paulista mais carioca que nós conhecemos”. Provável que eles tenham alguma razão, se considerarmos que uma boa parte da minha família é carioca e a outra paulista, que minha mãe é carioca nascida em Madureira e que vivi parte da infância e da adolescência indo visitar minha bisavó no município de Duque de Caxias, na baixada fluminense.

Em 1999, vim morar na cidade do Rio de Janeiro para cursar graduação em ciências sociais, na PUC-RJ, até me formar em 2004. Trabalhei com projetos sociais de urbanização e moradia nas favelas cariocas. Por isso, tal experiência me proporcionou conhecer geograficamente melhor a cidade e também uma realidade carioca pautada em desigualdades, violência e graves problemas em equipamentos e dispositivos públicos.

Em 2005, retornei para São Paulo e dei início a minha carreira docente nas escolas públicas: primeiro comecei como professora eventual e depois passei a ser professora de

sociologia. Muitas vezes, por falta de professores, lecionei filosofia, história e geografia, consideradas disciplinas correlatas. Em minha monografia, desenvolvida sob orientação da professora doutora Angela Randolpho Paiva, do departamento de ciências sócias da PUC-RJ versava sobre a desigualdade educacional brasileira. Posso afirmar que, desde então, meu interesse pela temática educacional só vem aumentando.

Essa trajetória se ressignificou quando me deparei com a realidade quilombola, em especial, a realidade do quilombo do Campinho. Construí um pré-projeto de pesquisa sobre educação quilombola e a lei 10.639/03 para me candidatar à vaga de mestrado na faculdade de Educação da UERJ, no grupo: Cotidianos, Redes educativas e Processos Culturais. Passei por todo processo seletivo e fui contemplada. Retornei novamente para o Rio de Janeiro, em 2015, agora para realizar minha pesquisa de mestrado. Durante esse período do mestrado realizei algumas visitas ao campo e achei que seria interessante conhecer a escola e conversar com a direção e a comunidade escolar.

Para minha surpresa assim que cheguei à Escola do Quilombo do Campinho da Independência, ouvi de uma funcionária que “ali não era uma escola quilombola”. Esta expressão causou-me certo espanto e também a convicção de que havia ali um conflito iminente. A partir dessa afirmativa, busquei investigar as legislações específicas que amparam as comunidades quilombolas numa tentativa de compreender as questões tocantes à realidade local.

Elaboramos, em conjunto, eu e alguns integrantes do grupo de pesquisa; Identidade e Cultura no Cotidiano, Proped-UERJ, uma roda de conversa intitulada, “Memórias e identidades”. Foi realizada com cerca de 30 crianças da Escola Municipal do Quilombo do Campinho. Durante esta experiência, tivemos a rica oportunidade de conviver e conhecer um pouco mais o cotidiano de uma comunidade quilombola rural na Costa Verde do Estado do Rio de Janeiro.

Assim, ressaltamos que os territórios quilombolas, mesmo na atualidade, contam a histórias das raízes da formação do povo brasileiro e que buscam seguir preservando valores herdados de uma ancestralidade escravocrata e afro-brasileira de suma importância. Entretanto, essas realidades são permeadas por diversos conflitos que envolvem inúmeras questões, entre elas, as questões agrárias e de propriedade das terras no Brasil, temática que trabalhada no Capítulo 1.

No Capítulo 2, serão abordadas as particularidades do reconhecimento e titulação das terras do Quilombo do Campinho. Já no Capítulo 3, busco trabalhar com a afirmação de uma identidade quilombola em uma comunidade que vem lutando pela construção de um currículo

específico que reconheça as particularidades de escolas de matriz quilombola. Este currículo segue em fase de elaboração contando com a colaboração e parceria de algumas Universidades do Estado do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação de Paraty-RJ e comunidade escolar e quilombola do Campinho.

Ainda neste capítulo há uma tentativa de compreender o que é uma escola quilombola, a partir da afirmação ouvida na Escola Municipal do Quilombo do Campinho: “Aqui não é uma escola quilombola!”. Em seguida é apresentada a Roda de Conversa: memória e identidade, realizada em parceria com alguns integrantes do grupo de pesquisa: Culturas e identidades no Cotidiano, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Proped – UERJ.

Ao longo da pesquisa foi possível perceber os efeitos do golpe em curso, que tirou a presidenta eleita democraticamente, Dilma Rousseff, do poder. Sob o manto disfarçado de legalidade, este golpe vem desferindo um desmonte na jovem democracia brasileira. O foco do atual governo ilegítimo é restringir ao máximo os direitos conquistados pelas classes sociais mais baixas, em especial, as comunidades quilombolas do Brasil, que correm o risco de perderem a titulação dos quilombos reconhecidos. Através da ação direta no STF, promovida pelo partido dos democratas (DEM), que questiona a legalidade do decreto nº 4.887/2003, que regulamenta a titulação dos quilombos, como inconstitucional. Até o momento é observado forte mobilização dos movimentos sociais, da sociedade civil e espera-se que o STF tenha bom senso para barrar esse retrocesso.

# 1 O QUILOMBO

## 1.1 O conceito de Quilombo em disputa

Para iniciar o entendimento sobre o quilombo em questão e a importância dos quilombos nos dias de hoje, precisamos voltar a sua origem e representação no passado iniciando pelo seu significado. Ao fenômeno de *aquilombamento*, isto é a formação de grupos de escravo fugidos nas Américas, encontramos algumas denominações diferentes:

Na América espanhola, palenque, cumbes etc.; na Inglesa, marrons; na francesa grand marronage (para diferenciar de petit marronage, a fuga individual, em geral temporária). No Brasil esses grupos eram chamados principalmente quilombos e mocambos e seus membros, quilombolas, calhambolas ou mocambeiros. (REIS e GOMES, 1998, p.10)

Além das denominações diferentes para o mesmo termo, há também uma forma clássica de definição para Quilombo e outra mais contemporânea. A definição clássica compreende a ideia de resistência escrava e de luta contra a opressão sofrida: segundo, FIABANI, “Os quilombos foram se constituindo em comunidades agrárias para se viver o ideal da liberdade, exercendo papel determinante para o processo de interiorização da colônia” (2015, p.17). O ideal de fuga para a liberdade levou muitos negros cativos para as áreas mais ermas e distantes, que muitas vezes também era local onde seus alcoses seguiam em seus encaixos.

Quase todos os autores tanto do presente como do passado trabalharam com um mesmo conceito jurídico-formal de quilombo, resultando, segundo, ALMEIDA, em;

Um conceito que ficou por assim dizer, frigidificado. Esse conceito, composto por elementos descritivos, foi formulado como uma “resposta ao Rei de Portugal” em virtude de uma consulta feita ao Conselho Ultramarino, em 1740. Quilombo foi formalmente definido como “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele.” (1996, p. 47)

Através dessa definição de quilombo do século XVIII, é possível perceber alguns aspectos pontuados: a situação dos quilombos está vinculada a escravos fugidos, independente do número de fugitivos, neste documento faz-se referência a cinco negros, mas este número vai ter variação conforme o tempo. Outro fator considerado é a localização, sempre marcada pelo isolamento geográfico, “em lugares de difícil acesso e mais perto de um mundo natural e

selvagem do que da chamada “civilização”[...]conferiu ênfase aos denominados “isolados negros rurais” (Ibid, p.47) . É preciso perceber ainda que a noção “frigorificada” de quilombo explorada por Almeida (1996) desconsidera a relação dessa população negra com a terra. Tais definições trazem um caráter que determina os quilombos fora do mundo da produção e do trabalho, fora do mercado e conseqüentemente à marginalidade e para além do domínio físico das *plantations*<sup>1</sup>. Outro elemento “refere-se ao chamado “rancho”, ou seja, se há moradia habitual, consolidada ou não, enfatizando as benfeitorias porventura existentes”. Por fim é mencionado o termo “pilão”;

O pilão enquanto instrumento que transforma o arroz colhido em alimento, representa o símbolo do autoconsumo e da capacidade de reprodução. [...]. O pilão traduz a esfera do consumo e contribui para explicar tanto as relações do grupo com os comerciantes que atuam nos mercados rurais quanto sua contradição com a grande plantação monocultora. (Ibid, p. 48).

Esses elementos por muito tempo definiram a ideia clássica de quilombo e ficaram no imaginário dos operadores das leis e do direito e até mesmo nos meios científicos. Por isso se faz importante compreender o termo quilombo, realizar uma leitura mais crítica das “representações jurídicas que sempre se mostraram inclinadas a interpretar o quilombo como algo que estava fora, isolado, para além da civilização e cultura, confinado numa suposta auto-suficiência e negando a disciplina do trabalho.” (Ibid, p.49).

A ideia clássica ou histórica é a mais conhecida e foi também a mais usada nos meios políticos, sociais e educacionais – até a promulgação da chamada “constituição cidadã”, em 1988, quando se passa a dar mais importância à luta contra o racismo e discute-se a questão da terra e dos territórios quilombolas no Brasil. Essa “reparação”, se assim podemos chamar, veio acontecer 100 anos depois da Abolição da escravatura.

O quadro conservador que se desenha diante das interpretações são pautados muitas vezes em teorias clássicas da História e da Sociologia, como, por exemplo, a elaborada por Gilberto Freyre (1995), na sua obra clássica *Casa Grande e Senzala*, quando afirma não haver conflito racial no Brasil, vendo na mestiçagem e no branqueamento racial um modelo de harmonização social que contribuiu para fomentar a ideia de democracia racial no país. Dessa maneira, o desdobramento dessa teoria delegava ao povo negro a marginalidade, a invisibilidade e o preconceito, conforme também aponta Fernandes:

---

<sup>1</sup>*Plantation*: foi o modelo adotado para explorar as colônias. São grandes propriedades monocultoras, voltadas para a produção de gêneros tropicais destinados ao mercado externo e com a utilização da escravidão negra. <https://educacao.uol.com.br/disciplina/geografia/concentracao-fundiaria-raizes-historicas-da-questao-da-terra-no-brasil.htm> Acesso: 01/07/2017

O “cadinho das raças” aparecia como uma versão otimista do mito das três raças, que seria por aqui mais evidente do que em qualquer outro lugar. “Todo brasileiro, mesmo alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo, a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena e ou do negro”, afirmava Freyre fazendo da mestiçagem uma questão de ordem geral. Era o cruzamento de raças que passava a singularizar a nação, nesse processo que fazia com que miscigenação surgisse como sinônimo de tolerância e hábitos sexuais da intimidade se transformassem em modelos de sociabilidade. (2007, p.13).

Mediante esse entendimento é que o autor vai ao cerne da questão racial, na tentativa de buscar compreender o processo de exclusão existente na sociedade brasileira. O autor aponta para o fato de que essas questões se tornam mais evidentes a partir da construção de uma nova ordem capitalista e competitiva. Desmistificar o mito da democracia racial torna-se fator chave em sua obra, tanto no que diz respeito ao enfrentamento das ambiguidades criadas por uma sociedade recém-egressa da escravidão, quanto a sua passagem da ordem patriarcal, para a ordem competitiva e supostamente democrática.

Ao enfrentar as ambiguidades criadas por essa sociedade recém-egressa da escravidão, o sociólogo problematizava a noção de “tolerância racial”, contrapondo-a a um certo código de decore que, na prática, funcionava como um fosso a separar diferentes grupos sociais. O autor notava, ainda, a existência de uma forma particular de racismo: “um preconceito de não ter preconceito”. Ou seja, a tendência do brasileiro seria continuar discriminando, apesar de considerar tal atitude ultrajante (para quem sofre) e degradante (para quem pratica). (FERNANDES, 2007, P.18).

Nessa tentativa de problematizar a noção de “tolerância racial” de Gilberto Freyre, Florestan Fernandes contrapõe a ordem vigente ao separar os diferentes grupos sociais para mostrar a existência de uma forma particular de racismo “um preconceito de não ter preconceito”, em outras palavras: a tendência do brasileiro em continuar discriminando, apesar de considerar essa atitude ultrajante (para quem sofre) e degradante (para quem pratica). Um racismo dissimulado (velado) e pouco sistêmico era, então, diagnosticado por ele.

Considerando a evidência de que é um mito a ideia de democracia racial, fica mais nítido compreender que o período que antecedeu a “constituição cidadã” foi pautado pela ausência de políticas públicas de inserção e igualdade de direitos que corroborou para exacerbar o racismo iminente, ao qual metade da população do Brasil está sujeita. Apesar da conquista e amparo legal do artigo nº68 do ADCT, num primeiro momento, não foi aplicado imediatamente, permanecendo a definição “remanescentes das comunidades de quilombo”, o que dividiu opiniões. Setores do governo mais resistentes insistiram em considerar apenas o sentido histórico do termo, onde quilombo significa as comunidades autônomas formadas por cativos



fugidos durante o período da escravidão. Enquanto antropólogos, cientistas sociais, ativistas e líderes das comunidades negras e setores do movimento negro esforçaram-se para ampliar e efetivar o conceito de quilombo contemporâneo que engloba toda a comunidade rural com afro-descendência e com raízes territoriais, culturais, sociais, econômicas e história ligada à escravidão e a falta de políticas de inserção no pós-Abolição.

A teoria racial no século XIX, no Brasil, tinha uma motivação claramente imperialista;

Os nossos cientistas introduziram à teoria das raças uma motivação política própria: a nova nação, como ensinara von Martius, seria o resultado do entrecruzamento de três raças (a caucasóide, a africana e a americana) mas tal produto resultaria num povo homogêneo, de cultura latina. Tal processo de miscigenação, potencializado pelo estímulo à novas ondas imigratórias de povos europeus, ficou conhecido como **embranquecimento**. (Ibid, p.02), (grifo do autor).

O embranquecimento da população em conjunto a com miscigenação dão início a um processo de formação de uma base demográfica homogênea que se firma como verdadeiras políticas raciais no Brasil. Mesmo quando essas teorias caem em descrédito no mundo científico e intelectual. O desenvolvimento capitalista brasileiro, depois de 1930, tem como objetivo homogeneizar mercados nacionais (de capitais, de circulação de mercadorias e de trabalho), o que vai facilitar também a homogeneização cultural e racial. Principalmente, quando adota-se uma política cultural baseada em dois pilares: “- mestiçagem e hegemonia da língua e das tradições portuguesas e latinas.”( Ibid, p.02).

Ainda segundo, Guimaraes, o termo raça cai em desuso muito por conta das tragédias ocorridas pelo racismo em termos mundiais, e suas expressões foram o holocausto, na segunda guerra mundial, a segregação racial nos Estados Unidos e o apartheid, na África do Sul. O retorno do termo raça a nossa linguagem é tão presente, inclusive no nosso cotidiano;

Que o IBGE o introduziu nos censos demográficos em 1991, transformando a antiga pergunta “Qual é a sua cor” em “Qual é a sua cor/raça? Temos que reconhecer primeiro, que o termo não havia desaparecido de todo, passando mais por uma submersão que um desaparecimento. (2011, p.03).

Dessa forma, o que passa a definir o nosso hibridismo demográfico e o ideal de homogeneidade nacional e respeito aos povos e culturas que participaram da formação do povo brasileiro é o da democracia racial. Tanto é perceptível esse aspecto que o termo cor substituiu o de raça; “cor, no Brasil, é mais que cor de pele: nossa classificação, a textura do cabelo e o formato do nariz e lábios, além de traços culturais, são elementos importantes na definição de cor (preto, pardo, amarelo e branco).” (2011, p.03).

O retorno do termo raça deixa de ser mote do imperialismo colonial brasileiro para adquirir contornos de representação ao modo inferiorizado e desigual que costumeiramente são incluídos e tratados os negros, as pessoas de cor e os pardos.

Para os cientistas sociais, assim como para os ativistas políticos, a noção de raça tem vantagens estratégicas visíveis sobre aquela de etnia: remete imediatamente a uma história de opressão, desumanização e opróbrio a que estiveram sujeitos os povos conquistados; ademais, no processo de mestiçagem e hibridismo que sofreram ao longo dos anos, identidade étnica dos negros (sua origem, seus marcadores culturais, etc.) era relativamente fraca ante os marcadores físicos utilizados pelo discurso racial. (GUIMARAES, 2011, p. 04).

Os homens cativos que “tingiram” a população do território do Quilombo do Campinho, por terem cabelos de textura crespa “carapinha” e pele escura. A esse tipo de visão muitas vezes entranhada de senso comum, encontra explicação no embranquecimento, onde nesta teoria diz;

Cor não é reduzível “cor da pele” a simples tonalidade. Cor é apenas um, o principal certamente, dos traços físicos – junto com o cabelo, nariz e lábios – que junto com traços culturais – “boas maneiras”, domínio da cultura europeia, formavam um gradiente evolutivo em embranquecimento. (Ibid, p.04)

Podemos considerar que hoje em dia, de acordo com Guimarães, este sistema de embranquecimento vem perdendo a força. Por um lado, há a organização política dos negros, que rejeita o embranquecimento, e tenta impor uma noção histórica, política ou étnica de raça. Por outro lado, quando nos remetemos a história nos reportarmos aos que vivenciaram uma experiência comum de opressão. Que desencadeia a criação de associações que reivindicam seus direitos políticos e no campo da etnia busca-se construir um sentimento de comunidade a partir da cultura. (2011, p.05). Que é o caso das leis de apoio ao regaste e valorização das comunidades remanescentes de quilombo.

A noção de quilombo se modificou: antes era o que estava fora e precisava vir necessariamente para dentro das grandes propriedades; mas, numa situação como a de hoje, trata-se de retirar as famílias de dentro das fazendas e áreas ocupadas, ou seja, expulsa-las da terra. No período colonial era trazer para dentro do domínio senhorial, seguindo a lógica que o escravo era peça, mercadoria, e deveria permanecer sob o alcance de seus donos. Hoje a lógica é expulsar, a terra tem imenso valor e vida humana tem valor como força de trabalho, portanto, seguindo a lógica cruel do capitalismo é necessário botar para fora ou tirar dos limites físicos da grande propriedade todo aquele que não é bem vindo.

Apesar da conquista e amparo legal do artigo nº68 do ADCT, num primeiro momento, não foi aplicado imediatamente, permanecendo a definição “remanescentes das comunidades

de quilombo”, o que dividiu opiniões. Setores do governo mais resistentes insistiram em considerar apenas o sentido histórico do termo, onde quilombo significa as comunidades autônomas formadas por cativos fugidos durante o período da escravidão. Enquanto antropólogos, cientistas sociais, ativistas e líderes das comunidades negras e setores do movimento negro esforçaram-se para ampliar e efetivar o conceito de quilombo contemporâneo que engloba toda a comunidade rural com afro-descendência e com raízes territoriais, culturais, sociais, econômicas e história ligada à escravidão e a falta de políticas de inserção no pós-Abolição.

Nesse processo de ressignificação, segundo Fiabani, o passado é visto com outra perspectiva e utilizado para a construção da nova identidade –“remanescente de quilombo. Essa ressignificação possibilitou a inclusão de mais comunidades ao preceito constitucional, uma vez que muitos bairros rurais com essas características sociais passaram a reivindicar o reconhecimento institucional quilombola”.(2015, p. 63)

Antes de 1988, a constituição não reconhecia as especificidades das comunidades negras no Brasil, os habitantes desses núcleos não se identificavam como quilombolas e muitos nem sabiam o que era um quilombo.

Com a ressignificação do termo na constituição de 1988 e intensos debates sobre o conceito de quilombo e em seguida o contato com representantes do movimento quilombola, movimento negro, antropólogos e historiadores, é que essas comunidades passaram a se identificar como remanescentes de quilombo<sup>2</sup>. O quilombo passa a significar, de forma mais abrangente, comunidade negra que reivindica o direito a propriedade da terra, apoiada no fortalecimento da identidade étnica, aparada pela Lei e parecer antropológico. (ARRUTI, 2006, p 13).

Sabendo dessa lógica cruel o fato do Quilombo do Campinho ter sido reconhecido e titulado pelos órgãos governamentais competentes não o torna regra, pois a realidade da maioria dos territórios de remanescentes dos antigos quilombos, as comunidades negras e mestiças, formadas antes e após a Abolição ainda enfrentam muitas dificuldades para conquistarem sua identificação e titulação quilombola. As razões para essa dificuldade vêm desde a questão fundiária ligada ao mercado especulativo a questões políticas e ideológicas.

Os quilombos são percebidos como símbolos da luta pela terra e pela liberdade: *são terras de preto*<sup>3</sup>. Porém, nem todos os quilombos, como é o caso do quilombo do Campinho,

<sup>2</sup> ARRUTI, j. M.A. Mocambo: Antropologia e historia do processo de formação quilombola. Bauru: Edusc, 2006.

<sup>3</sup> As denominadas terras de preto compreendem domínios doados, entregues ou adquiridos, com ou sem formalização jurídica, às famílias de ex-escravos, a partir da desagregação de grandes propriedades

são remanescentes de quilombo, suas terras foram doadas por um fazendeiro que não se interessava mais em produzir na região, por não ser economicamente mais rentável, a seus antigos cativos.

Segundo Moura, o quilombo do Campinho “se fundou na ideia e na prática da terra comum”<sup>4</sup>. O conceito de quilombo é preservado considerando o uso comum da terra. Estudos recentes apontam que a maioria das comunidades negras ou “terras de preto” não é descendente de quilombos antigos, por isso também, que o termo quilombo vem sofrendo profunda revisão, motivada por essa realidade trazida por essas novas situações sociais adaptadas aos novos contextos legais e regionais, “sustentada por laços comunais ou em compromissos precários com aqueles que eram os próprios expropriadores”<sup>5</sup>.

Moura salienta que, atualmente, podem-se conceituar os quilombos contemporâneos:

Como comunidades negras rurais habitadas por descendentes de africanos escravizados, que mantêm laços de parentesco e vivem, em sua maioria, de culturas de subsistência, em terra doada, comprada ou ocupada secularmente pelo grupo. Os habitantes dessas comunidades valorizam as tradições culturais dos antepassados, religiosas ou não, recriando-as no presente. Possuem uma história comum e têm normas de pertencimento explícitas, com consciência de sua identidade. São também chamadas de comunidades remanescentes de quilombos, terras de preto, terras de santo ou santíssimo. (2007, p 12)

Essa ideia é confirmada pelo antropólogo, José Maurício Andion Arruti, “a noção de quilombo tem sofrido profunda revisão, motivada ainda pela realidade trazida por essas novas situações sociais”, afirma:

[...] a realidade das atuais comunidades “remanescentes” vem chamar nossa atenção é justamente o fato de o desaparecimento legal não ter representado sempre o desaparecimento real daquelas formas de posse e de organização social”. (1998, p.17)

Com movimento de ressemantização do conceito de quilombo muitas comunidades em territórios rurais passaram a incorporar uma identidade quilombola reconstruída, dando margem a milhares de comunidades negras no campo tornarem-se aptas à titulação de suas terras<sup>6</sup>. Essa

---

monocultoras. Os descendentes de tais famílias permanecem nessas terras há várias gerações sem proceder ao formal de partilha e sem delas se apoderar individualmente (Censo Agropecuário, IBGE, 1980).

<sup>4</sup> MOURA, Margarida Maria. A diversidade dos modos de vida no meio rural brasileiro. In: SILVA LUZ; HELM. p. 101.

<sup>5</sup> ARRUTI, José MAURICIO Andion. “Comunidades negras rurais: entre a memória e o desejo”. In.: *Suplemento Especial de Tempo e Presença. Março/Abril de 1998. P.17.*

<sup>6</sup> Há cerca de 3.000 comunidades demandaram o processo de reconhecimento de territórios quilombolas, segundo dados da Fundação Palmares, 2015.

complexa ideia de quilombo na atualidade e seus desdobramentos nas políticas de reconhecimento e amparo a essas comunidades, assim como, a realidade rural que envolve os grandes latifúndios serão trabalhados no próximo capítulo.

## 1.2 Disputa pela Terra

De acordo com Martins (2017), no período de vigência do trabalho escravo, a terra era praticamente destituída de valor. “Mais valioso que a terra eram os escravos. Isso porque “antes do seu aparecimento ali o valor venal da terra era nulo”. Assim, a fazenda nada mais representava senão o trabalho escravo acumulado. Considera que:

A Coroa era arrecadadora de tributos do tráfico negreiro e nessa condição consolidou um senhorio rentista que a fez sócia maior da escravidão negra e assegurou por longo tempo o caráter meramente residual das determinações capitalistas dos negócios coloniais.(2017, p.41).

Com isso, o uso da terra não dependia de compra e sim de cessão de uso, aos posseiros brancos, do domínio do que de fato pertencia a Coroa. O rentismo estava na propriedade do escravo, carecendo o fazendeiro de capital adicional para fazê-lo produzir. “O fazendeiro comprava a capacidade de o escravo criar riqueza, mas para que a criasse tinha que comprar também a pessoa perecível do cativo”. (Ibid, p.42.) A terra sem trabalhadores nada representava e pouco valia em termos econômicos. “Os financistas e bancos preferiam ter como garantia principal a hipoteca dos escravos e não a hipoteca das fazendas”. (Ibid, p.42.)

Assim, a ocupação de terras seguia dois caminhos distintos: de um lado, o pequeno lavrador que ocupava terras presumivelmente devolutas<sup>7</sup>; de outro o senhor de escravos e grande fazendeiro que por via legal, obtinha cartas de Sesmarias<sup>8</sup>. A carta de Sesmarias tinha

---

<sup>7</sup>*Devolutas*: adj. Que não está ocupado; sem habitantes; vazio ou desabitado. Sobre o que se pode abrir mão; livre: no orçamento havia um valor... In Dicionário online de Português. <https://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=devolutas> Acesso dia 18/07/2017.

<sup>8</sup> “A Carta de Sesmarias foi utilizada sobretudo no período colonial brasileiro, instituído em 1534 na constituição das capitanias hereditárias, sendo abolida na independência em 1822. O termo teria alguns significados: derivado de sesmo, o vocábulo sesmaria poderia significar 1/6 do valor estipulado pelo terreno; ou era decorrente do sesmar, cujo significado era avaliar, estimular, calcular; ou ainda da divisão de um território que era repartido em seis partes, trabalhados seis dias por semana, por seis sesmeiros. A origem do regime de sesmarias se relaciona com as terras comunais existentes no reino português e a maneira como foi distribuída entre os habitantes das comunidades rurais. No caso da colonização portuguesa na América tinha como objetivo criar condições para o cultivo das terras conquistadas, no intuito de povoar o novo território. Na prática as sesmarias,

precedência sobre a posse, razão que fazia com que ou “o sesmeiro comprasse a roça do ocupante, ou simplesmente o expulsava ou ainda, como regra mais geral, o incorporava como agregado de suas terras.” (Ibid, p 38.). Muitas vezes quando a presença de posseiros era muito grande, a desocupação da terra se tornava muito onerosa, não compensando a confirmação da Sesmaria obtida.

Na Sesmarias a concessão de terras devolutas, de domínio da Coroa, a particulares, baseava-se em requisitos estamentais que dificultavam a legalização da ocupação indiscriminada dos terrenos **a quem não fosse branco, puro de fé e senhor de escravos**. Com a suspensão desse regime, em 1822, e a falta de legislação fundiária, os obstáculos deixaram de existir. Somente em 1850 é que o governo legislou sobre o assunto, estipulando que a terra devoluta não poderia ser ocupada por outros título que não fosse de compra. (MARTINS, 2017, p.44), (grifo nosso)

A concessão de terra era negada “a quem não fosse branco, puro de fé e senhor de escravo.” Com o fim desta norma para evitar que negros também pudessem se tornar donos de terras, buscou-se organizar tanto as terras doadas, desde o início da colonização, como as terras que foram ocupadas depois da Independência. Ademais havia ainda a pretensão do governo imperial em arrecadar mais impostos e taxas com as demarcações e registros. Dificultava-se a posse da terra aos mais pobres e negros e ao favorecer a produção agrícola dos grandes fazendeiros e políticos latifundiários.

A Lei de Terras estabeleceu que as terras só poderiam ser adquiridas por compra e venda ou por doação do Estado. As terras não seriam mais adquiridas por meio de posse, o chamado *usucapião*. Aqueles que já ocupavam algum lote receberam o título de proprietário: a única exigência era residir e produzir nessa localidade. Desta forma, regulamentou-se, a propriedade privada, a terra passa a ser uma mercadoria de alto custo.

Não sendo comum antes de vigorar a Lei de Terras, a aplicação de dinheiro na compra de terras envolvia um grande risco por falta de mercado imobiliário, mesmo as terras devolutas sendo abundantes após a extinção do regime de Sesmarias, com a Independência. “Uma parte dessas terras existentes transformaram-se em comunidades negras rurais e urbanas” (FIABANI,

---

assim como, as capitânicas hereditárias não garantiam a propriedade da terra, mas o direito de usufruir da terra para o seu cultivo. A distribuição de sesmarias incluía ainda deveres de cultivo durante certo período, estipulado através das cartas de Sesmarias — os documentos emitidos pelas autoridades que permitiam a doação das terras. No caso dos colonos portugueses na América, estes tinham o prazo de cinco anos para cultivá-las e pagar os tributos devidos à Coroa Portuguesa. Porém, essa obrigação era raramente cumprida. A questão é que nem sempre eram os sesmeiros que cultivavam as terras, mesmo não podendo alugar, arrendar ou vender eles assim o faziam aos chamados posseiros. A existência de posseiros dificultava o controle da Coroa sobre a distribuição de terras. Uma regularização efetiva da situação fundiária somente ocorreria durante o império, através da Lei de Terras de 1850. Que passa a reconhecer o direito de posse das terras e de seu cultivo.” (PINTO, Tales Dos Santos. "O que é sesmaria?"; Brasil Escola. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-e-sesmaria.htm>>. Acesso em 02 de julho de 2017.

2015, P.45). Apesar da maioria dessas comunidades não apresentar escritura de seus territórios e ter diversas origens, foi possível preservar algumas características em comum: as raízes afro-brasileiras, além da resistência por longas décadas em territórios onde se procurou preservar a natureza e o ecossistema, mantendo tradições como a pesca, a caça e agricultura de subsistência. (Ibid, p.46)

O Império passava por profundas transformações sociais e políticas na metade do século XIX. No mesmo ano da Lei de Terras, 1850, apenas duas semanas antes da sua instituição, o tráfico negreiro passa a ser criminalizado no Brasil, por meio da aprovação da Lei Euzébio de Queiroz. Essas leis estavam intimamente relacionadas, uma vez que a pressão para arrecadação de impostos na forma de tributos monetários exigia a ampliação de sujeitos inseridos nas formas capitalistas de produção, mercado e consumo. O escravo estava, em sua forma de renda capitalizada e mercadoria (MARTINS, p.13, 2017), institucionalmente privado de relações comerciais e acesso à monetarização. Diante de tais questões, o governo imperial incentivou historicamente a imigração de colonos brancos europeus, reforçando políticas institucionalmente racistas e de branqueamento (Ibid).

Martins analisa esse momento como o primórdio do desenvolvimento capitalista no Brasil encontrando no *Cativeiro da Terra* a matriz estrutural e histórica da sociedade que somos hoje: “Se a terra fosse livre, o trabalho tinha que ser escravo; se o trabalho fosse livre, a terra tinha que ser escrava.” (2017, p.10). A transição de um modo de produção ao outro representou a passagem de um modelo de sociedade fundada no modelo escravo para uma sociedade fundada no trabalho livre. Em outras palavras, uma sociedade fundada a partir de relações não capitalistas (trabalho escravo) passa a promover relações capitalistas de produção (trabalho livre).

O trabalho livre gerado pela crise da escravidão negra incutia a separação do trabalhador de sua força de trabalho ao se sujeitar ao capital personificado do proprietário da terra. O trabalhador livre se distinguia do trabalhador escravo, na medida, que o escravo já entra nessa relação comercial como forma mercadoria e o trabalhador livre ao ser expropriado da sua terra oferta sua força de trabalho. Definia-se uma nova relação de produção, pois o trabalhador livre, ou colono, substitui o escravo, só que ele é juridicamente igual ao seu patrão e não mercadoria: ele vende sua força de trabalho, num regime que Martins vai definir como *regime de colonato* que durou até fins dos anos 1950;

No Brasil, o estabelecimento de novas relações de produção combinou-se com a imigração de trabalhadores europeus, como recurso não só para constituir a força de trabalho necessária à cultura do café, mas também como recurso para por no lugar do

trabalhador cativo um trabalhador livre cuja herança não fosse a escravidão. Mais de 1 milhão e 600 mil imigrantes vieram para o país num período de pouco mais de 30 anos, entre 1881 e 1913, a maioria dos quais para trabalhar como colonos nas fazendas de café. (2017, p. 38)

Com a Abolição e o fim do trabalho escravo, e com o advento do trabalho livre, a situação do escravo recém-liberto pressupõe o ganho à propriedade da sua força de trabalho, como o colono, em que ambos foram expulsos da terra ou dela desprovidos, liberado da propriedade, sendo livres: “Para um, a força de trabalho era o que ganhará com a libertação; para o outro, era o que lhe restara”. Para o escravo a liberdade era o contrário de trabalho, “ele passava a ser livre para recusar a outrem a força de trabalho que agora era sua”. Para o trabalhador livre, despojado dos meios de produção, “o seu trabalho era condição de liberdade” (2017, p.34).

Outra característica apontada por Martins é a “dupla função da escravatura, como fonte de capital para o fazendeiro, suscitava, na conjuntura da expansão dos créditos dos cafezais, o problema de como resolver a contradição que nela se encerrava”(Ibid, p.43): a demanda pelo trabalho nas lavouras só aumentava e o preço do cativo também aumentava fazendo com que os fazendeiros destinassem parcelas crescentes de seus rendimentos monetários aos traficantes de negros. Esse tributo crescia muito mais do que a produtividade do trabalho. A solução inevitável para esse impasse foi a Abolição da escravatura.

“O capital se emancipou, e não o homem” Ibid, p.35). Com essa afirmação Martins define que a emancipação do negro cativo “não reintegra-o como homem livre na economia de exportação, a abolição o descartou e minimizou, reintegrando residual e marginalmente na nova economia capitalista que resultou do fim da escravidão. ” (Ibid, p.35). Não havia espaço nessa atual conjuntura econômica para o trabalhador que considerava a “liberdade como negação do trabalho, tento espaço apenas para o trabalhador que considerasse o trabalho como virtude da liberdade. ” (Ibid, p.35) Entretanto, Gaudemar (1977) “descreveu muito bem o que seria essa liberdade do trabalhador: Segundo o autor, o trabalhador como portador da mercadoria força de trabalho detém uma dupla liberdade”(RIBEIRO, 2015, p. 98):

Liberdade positiva: a força de trabalho é uma mercadoria que pertence, como bem particular, ao trabalhador, que pode dela dispor à sua vontade: o trabalhador é então considerado como ator da sua própria liberdade. Liberdade negativa: o trabalhador não tem diante de si outra hipótese que não seja vender ou não a sua força de trabalho; não tem mais nada para vender, e na prática ou vende sua força de trabalho para viver, ou não a vende e morre. (GAUDEMAR, 1977, p. 189-190. *Apud*. RIBEIRO, 2015, p. 98)



Nesse sentido, é importante salientar como o processo de modernização do Estado territorial brasileiro constituía-se segundo os termos de reprodução do capitalismo mundial promovendo a separação entre a terra e o trabalho, expropriando os indivíduos das condições de sua sobrevivência, colocando-os na posição de sujeitos da troca (RIBEIRO, p.35, 2015). Podemos pensar que as condições de expropriação foram impostas sobre o povo negro, mas a sua condição de reprodução na forma de trabalhadores livres não foi de modo algum imediatamente posta a ele, sendo preterida em favor dos colonos brancos.

Outro fator importante é que com a abolição da escravatura imaginava-se, nos debates institucionais, que os quilombos automaticamente desapareceriam ou não teria mais razão de existir. Aconteceu exatamente o inverso no pós Abolição, os quilombos se fortaleceram e resistiram. “Quando é mencionado na legislação de 1988, 100 anos depois, o quilombo aparece como sobrevivência, como “remanescente”. É reconhecido sua existência e papel social, mas é visto como algo residual, algo que “sobrou”, aquilo que restou, “ou seja, aceita-se o que já foi”. (ALMEIDA, 1996, p.53).

Não há contestação, entre os pesquisadores, no fato de que as maiorias dos remanescentes dos antigos quilombos e as comunidades negras e mestiças, formadas antes e após a Abolição, constituem um importante segmento camponês que depende da terra para sobreviver. (FIABANI, 2015, p.34).

Os remanescentes dos antigos quilombos ou camponeses que dependem da terra para sobreviver, como prefere o autor, no pós a Abolição, foram abandonados a própria sorte buscando meios de sobrevivência. Como não houve reformas que os integrasse socialmente, a margem do sistema permaneceram. Por trás disso, havia “um projeto de modernização conservadora que não tocou no regime do latifúndio e exacerbou o racismo como forma de discriminação” (Ibid, p.34). O legado destinado aos negros recém-libertos foi o da discriminação pela cor. O aumento do número de desocupados, trabalhadores temporários, lumpens, mendigos e crianças abandonadas nas ruas redundam também em aumento da violência. (MARIGONI, 2011). Esses desdobramentos são perceptíveis na lógica desigual da nossa sociedade.

A concentração de terra que teve origem no século XVI, com um modelo de ocupação territorial imprimido pela Coroa portuguesa, durante o período colonial, contribuiu para a concentração fundiária. Com a lei de Terras de 1850 manteve-se o privilégio aos ricos latifundiários; “As maiores e melhores terras ficaram concentradas nas mãos dos antigos proprietários e passaram às outras gerações como herança de família”. (Ibid, 2005). Por meio desta, a terra se transforma em uma mercadoria de alto custo, acessível a uma pequena parte da

população. Deixando excluída grande parcela da população menos favorecida do país, como: os escravos, imigrantes e trabalhadores livres. Essa concentração de terras tem sido motivo para os diversos conflitos fundiários que, no decorrer da história do país, adquiriram diferentes contornos.

É de suma importância compreender que os conflitos muitas vezes envolvem divisões territoriais administrativas, construção de limites e de fronteiras;

Tal discussão é atravessada pela questão da disputa entre terras latifundiárias. A expansão – ou não- de uma fronteira explora diferentes aspectos e interesses, de diferentes grupos envolvidos em um mesmo processo (fazendeiros, moradores, grupos indígenas, agentes do governo, representantes da igreja etc.). (MANFREDO, 2011).

A concentração de terra e a construção da propriedade privada trouxe o significado de “terra como reserva de valor. Onde boa parte dos ditos ‘proprietários’ vivem da renda que ela pode lhes auferir, mesmo sendo improdutiva”. (Ibid, 2011). Alguns movimentos sociais e populares tentam superar esse arcaico traço de nossa história ao defender uma reforma agrária capaz de facilitar o acesso às terras as famílias, em geral camponesas, que almejam uma condição de vida mais digna.

A década de 1960 foi marcada por uma profunda discussão sobre a necessidade de uma reforma agrária no país. Principalmente, nas regiões Norte e Nordeste onde a concentração fundiária era maior. Nesse período surgem também organizações como a das Ligas Camponesas e a discussão sobre terras devolutas – “um tipo de terra pública que deveria estar sob o domínio do Estado, mas que está na esfera privada, seja ligada a proprietários, ou então, a grandes empreendimentos, como bancos ou indústrias”. E, segue dizendo:

A solução para esse impasse é a realização de uma reforma agrária ampla, baseada em critérios legais melhor definidos. Só assim o Estado cumpriria o que a Constituição Federal estabelece como função social da propriedade: ser produtiva, respeitar as leis trabalhistas, ambientais, gerando desenvolvimento para a região a que pertence. (FELICIANO, apud, MANFREDO 2011).

Apenas no ano de 1963 foi aprovado o Estatuto do Trabalhador Rural, regulando as relações de trabalho no campo, que até então viviam a margem da legislação trabalhista. Em 1964, ano do golpe militar, ocorreu uma “reforma agrária que foi concentrada na fronteira agrícola das regiões Centro-Oeste visando, sobretudo a ocupação do território.” (Ibid, 2011). Depois, começam a surgir varias organizações em defesa da reforma agrária como o Movimento dos Trabalhadores Sem-terra (MST), Ligas Camponesas e a Comissão Pastoral da Terra. Este último surge em 1975, foi um movimento muito importante para se discutir as injustiças atreladas à questão da terra no Brasil;

A CPT teve um importante papel. Ajudou a defender as pessoas da crueldade deste sistema de governo, que só fazia o jogo dos interesses capitalistas nacionais e transnacionais, e abriu caminhos para que ele fosse superado. Ela nasceu ligada à Igreja Católica porque a repressão estava atingindo muitos agentes pastorais e lideranças populares, e também, porque a igreja possuía uma certa influência política e cultural. Na verdade, a instituição eclesial não havia sido molestada. (CPT Nacional).<sup>9</sup>

A Comissão Pastoral da Terra (CPT) foi fundada em junho de 1975 sob o patrocínio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) para tratar da situação dos trabalhadores rurais e dos conflitos no campo, sobretudo na Amazônia;

Estava-se em plena ditadura militar. Ao mesmo tempo, um grupo informal de bispos começou a se reunir, provocado pela necessidade de criar laços de solidariedade entre as igrejas em tempos de repressão. Desta articulação foram produzidos três documentos que mostravam a realidade do povo, sentida e compartilhada pela igreja. Os documentos: Oví os Clamores do meu Povo; Marginalização de um Povo – Grito das Igrejas e Y-Juca-Pirama – o Índio, aquele que deve morrer, desnudavam a situação em que viviam os trabalhadores no Nordeste, no Centro-Oeste e a espoliação dos povos indígenas. [...] A esta Comissão foram apontadas algumas tarefas concretas: - Traduzir em linguagem popular o Estatuto da Terra e a Legislação Trabalhista Rural para que o trabalhador tivesse consciência dos direitos que a lei lhes garantia; - Promover campanha em favor dos direitos dos sem terra; As dioceses e prelazias foram incitadas a assumir este trabalho criando equipes que se dedicassem a conhecer em profundidade a problemática da terra, e a promover campanhas de conscientização dos trabalhadores, além de organizar assessoria jurídica adequada. (CANUTO, 2015)<sup>10</sup>.

A CPT foi pioneira em fortalecer as ações de agentes pastorais que desenvolviam seu trabalho no meio rural. “Atua geralmente em áreas de conflito de terra através de intermediações entre a luta pela terra e a sociedade.” Exerce papel importante tanto na luta como no fortalecimento de movimentos sociais como o MST (movimento dos trabalhadores sem terra), que surge 1984, tendo como objetivo central é a realização de uma verdadeira reforma agrária no Brasil. (Ibid, 2005)

A reforma agrária é um assunto muito sério que deveria obter maior atenção dos nossos governantes. Até porque, a reforma agrária não é apenas um processo de distribuição de terras é muito além. O seu sucesso depende do apoio técnico e financeiro aos novos pequenos proprietários que por ela são beneficiados;

<sup>9</sup>Site oficial da CPT: <http://cptms.org/site/institucional/quem-somos/> . Acesso dia 17/07/2017.

<sup>10</sup>CANUTO, A. Há 40 anos nascia a Comissão Pastoral da terra. In <http://www.mst.org.br/2015/06/08/ha-40-anos-nascia-a-cpt.html> . Acesso dia 17/07/2017.

Os assentados precisam de ferramentas, sementes e dinheiro para instalação das edificações necessárias a uma pequena propriedade e de uma pequena residência. Assentados muito distantes dos centros de comercialização dependem de sistemas de transporte e armazenagem, para serem viáveis.

Os pequenos agricultores precisam de um sistema especial de crédito agrícola que permita investimentos na propriedade e na produção e de assessoria técnica, essenciais para que o acesso à propriedade esteja vinculado ao progresso social. (MENDONÇA, 2005)<sup>11</sup>

A reforma agrária não está restrita ao pagamento das terras desapropriadas a serem transferidas ao trabalhador sem terra. Ela depende de um sistema de apoio ao pequeno proprietário para que com o tempo ele possa caminhar de forma autônoma. Por essas questões os conflitos no campo são observados no dia a dia. A Comissão Pastoral da Terra, desde 1985 publica um relatório anual sobre os conflitos no campo. No relatório de 2016, apontava que:

Das 1295 ocorrências de conflitos em 2016 por terra – soma de ocorrências, ocupações/retomadas, acampamentos – média 3,8 conflitos por dia. Mais da metade desses conflitos se refere a posseiros (antigos donos de pequenas áreas sem título da propriedade) e a povos e comunidades tradicionais (indígenas, quilombolas, extrativistas e etc.). A maioria tem sua causa ligada a grandes projetos, como barragens, ferrovias, rodovias, parques eólicos e mineração. O crescimento do número de assassinatos em conflito no campo, soma 61 assassinatos, mais que 05 por mês (entre vítimas, 16 jovens de 15 a 29 anos, 01 adolescente e 06 mulheres). Se incluirmos os conflitos pela água, chegamos a 172, número mais elevado desde quando a CPT iniciou o registro em separado destes conflitos em 2002. Soma total de 1536 conflitos no campo (soma de conflitos por terra, pela água e trabalhistas) – média de 4,2 conflitos por dia. Número mais elevado desde 2008.

De acordo com Leonardo Boff (2016); “Somos herdeiros de quatro sombras que pesam sobre nós e que originaram e originam a violência.” São elas: “o nosso passado colonial violento, o genocídio indígena, a escravidão, a mais nefasta de todas, e a lei de terras que excluiu os pobres e afrodescendentes do acesso à terra.” Delegando ao grande latifúndio a expansão do capital através de medidas que nada contribuem para a diminuição dos conflitos no campo, na verdade, pelos números apresentados concluímos que esta realidade só vem avançando.

### 1.3 Legislação em Disputa

---

<sup>11</sup>MENDONÇA, Cláudio. Concentração fundiária: raízes históricas da questão da terra no Brasil. Artigo de 01/12/2005. <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/geografia/concentracao-fundiaria-raizes-historicas-da-questao-da-terra-no-brasil.htm?mobile>. Acesso dia 01/07/2017.

Num primeiro momento, foi reconhecida, na constituição de 1988, a existência de populações quilombolas, porém, cerca de quinze anos depois, considerando o desenvolvimento da complexidade do debate, os quilombos ganharam um novo significado, com a promulgação do Decreto Lei de nº 4.887 em 20 de novembro de 2003, que trata do artigo nº 68 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias. O artigo 2º do Decreto Lei estabelece que:

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para fim deste decreto, os grupos étnicos-raciais, segundo critérios de auto-atribuição com trajetória própria, **dotados de relações territoriais específicas**, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência á opressão histórica sofrida (grifo nosso).

É preciso lembrar que a interpretação do art. 68 trouxe muitas polêmicas e foi durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, que instituiu o Decreto nº 3.912, de 10 de setembro de 2001, o qual rompia com o Art. n °68 e indicava a Fundação Palmares<sup>12</sup> como órgão competente para iniciar, dar segmento e concluir o processo administrativo de identificação dos remanescentes de quilombos. Nesse sentido, o Art. nº 68 passa a servir apenas para regularizar eventuais situações agrárias aos grupos que haviam sido identificados ao ato abolicionista, como exemplo, o Quilombo dos Palmares: só teriam direito a terra às comunidades que comprovassem a ocupação desde 1888 até 1988, ou seja, com até 100 anos de posse. Embora reconhecesse a relação existente entre os chamados quilombolas e a terra, Fernando Henrique Cardoso e sua equipe optaram em trabalhar com o conceito histórico de quilombo, mantendo o caráter restritivo do dispositivo constitucional. Essa concepção rompe, assim, com a nova interpretação do termo quilombo mas, ao mesmo tempo, mantém entraves ao acesso à terra por parte dessa população.

Para chegar a esta nova significação é pontual compreender a trajetória da formação dos quilombos no Brasil, entendendo a sua origem e a relação com sua territorialidade, sobretudo após a Abolição da escravatura, em 13 de maio de 1888. Nesta ocasião de pós Abolição – e da escravidão ser dada como acabada e qualquer ato análogo a essa condição passar a ser considerado crime – a grande maioria dos quilombos que ainda existiam eram recém-formados e muitos deles se juntaram, posteriormente, às populações de seu entorno. Devido à diversidade

---

<sup>12</sup>Fundação Cultural Palmares: Foi fundada no dia 22 de agosto de 1988, o Governo Federal fundou a primeira instituição pública voltada para promoção e preservação da arte e da cultura afro-brasileira: a Fundação Cultural Palmares, entidade vinculada ao Ministério da Cultura (MinC). A FCP comemora meio quarto de século de trabalho por uma política cultural igualitária e inclusiva, que busca contribuir para a valorização das manifestações culturais e artísticas negras brasileiras como patrimônios nacionais.[http://www.palmares.gov.br/?page\\_id=95](http://www.palmares.gov.br/?page_id=95) Acesso dia 07/07/2017.

de situações que a população marginalizada da época sofria, fica impossível falar certamente das origens territoriais destas, no entanto, concordamos com a posição de Fiabani, ao afirmar: “Há indícios que a maioria das comunidades negras formou-se no pós-Abolição, na ocupação de terras devolutas, doadas, herdadas ou adquiridas por afrodescendentes e mestiços nas primeiras décadas do século XX.” (2015, p. 17).

É de profunda relevância compreender que a titulação das terras das comunidades remanescentes de quilombos, a partir da formulação da ADCT artigo nº68, surge como inovação na legislação. Parte desta conquista é decorrente a luta e importância do Movimento Negro, que a partir da década de 1970, “iniciou um movimento negando o sentido da Abolição e passou a glorificar Zumbi do Palmares.” Esse empenho em desvelar toda forma de violência à população negra imposta, por séculos, produziu um contexto de profunda reflexão sobre as raízes afro-brasileiras contemporâneas. Principalmente ao considerar que o Art. nº68 do ADCT, não atenderia a maioria das comunidades negras, é que foi conveniente optar pela ressignificação do termo quilombo, “comunidade autônoma livre formada por trabalhadores escravos fugidos durante o período escravista – transformando-o em sinônimo de comunidade negra contemporânea”. (FIABANI, 2015, p 20)

Essa mudança alterou profundamente o significado de quilombo, na tentativa de buscar trazer inclusão e respeito à população brasileira, em especial, a nossa ancestralidade que sofreu demasiadamente nos cativeiros durante a escravidão e a toda uma população remanescente que viveu a margem de garantias legais sobre sua identidade e território. Todo esse movimento ocorreu só após 100 anos da abolição sendo através de muita luta é que surge a primeira Lei que assegura o direito a propriedade às comunidades negras rurais e contemporâneas.

O Ministério da Cultura, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) tornou-se o órgão responsável pela titulação das terras reivindicadas pelas comunidades negras através da Fundação Palmares. Por meio da Medida Provisória nº. 111, transformada na Lei nº 10.683, de 23 de maio de 2003 é criada a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), a qual passa a ter como objetivo coordenar as políticas de promoção da igualdade racial (BRASIL, 2003, apud FIABANI, 2015, P. 109).

Nesse mesmo período, o Decreto nº 3.912, que exigia que as comunidades negras tivessem conexão com os quilombos que existiram em 1888, a pedido da Comissão Pró-Índio de São Paulo, teve a sua anulação, passando ao INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) a competência da titulação desses territórios. Em resposta a Comissão Pró-Índio de São Paulo institui-se um Grupo de Trabalho com a finalidade de “propor nova regulamentação ao reconhecimento, delimitação, demarcação, titulação, registro imobiliário

das terras remanescentes de quilombos”. (FIABANI, 2015, p.110). O Grupo de Trabalho contou com representantes de quatorze ministérios e de três representantes das comunidades de quilombos, escolhidos pela SEPPIR. Após refletir sobre diversos aspectos da realidade quilombola, O Grupo elaborou projetos que instituíram-se através dos Decretos nº. 4.883, 4.885 e 4.887<sup>13</sup>. A emissão destes carregou grande importância simbólica para seus representantes, segundo Fiabani:

Decretos nº. 4.883, 4.885 e 4.887. A data escolhida para edição dos decretos foi 20 de novembro de 2003, dia Nacional da Consciência Negra. O local escolhido foi a Serra da Barriga, no município de União dos Palmares, tido como último reduto da grande epopeia dos cativos pernambucanos, liderada por Zumbi. (2015, p.110)

Após a anulação do decreto nº 3.912, a Fundação Palmares permanece com a tarefa de reconhecer as comunidades remanescentes quilombolas e o INCRA passa incumbir-se do processo de titulação das terras, a partir do Decreto nº 4.887/03 que:

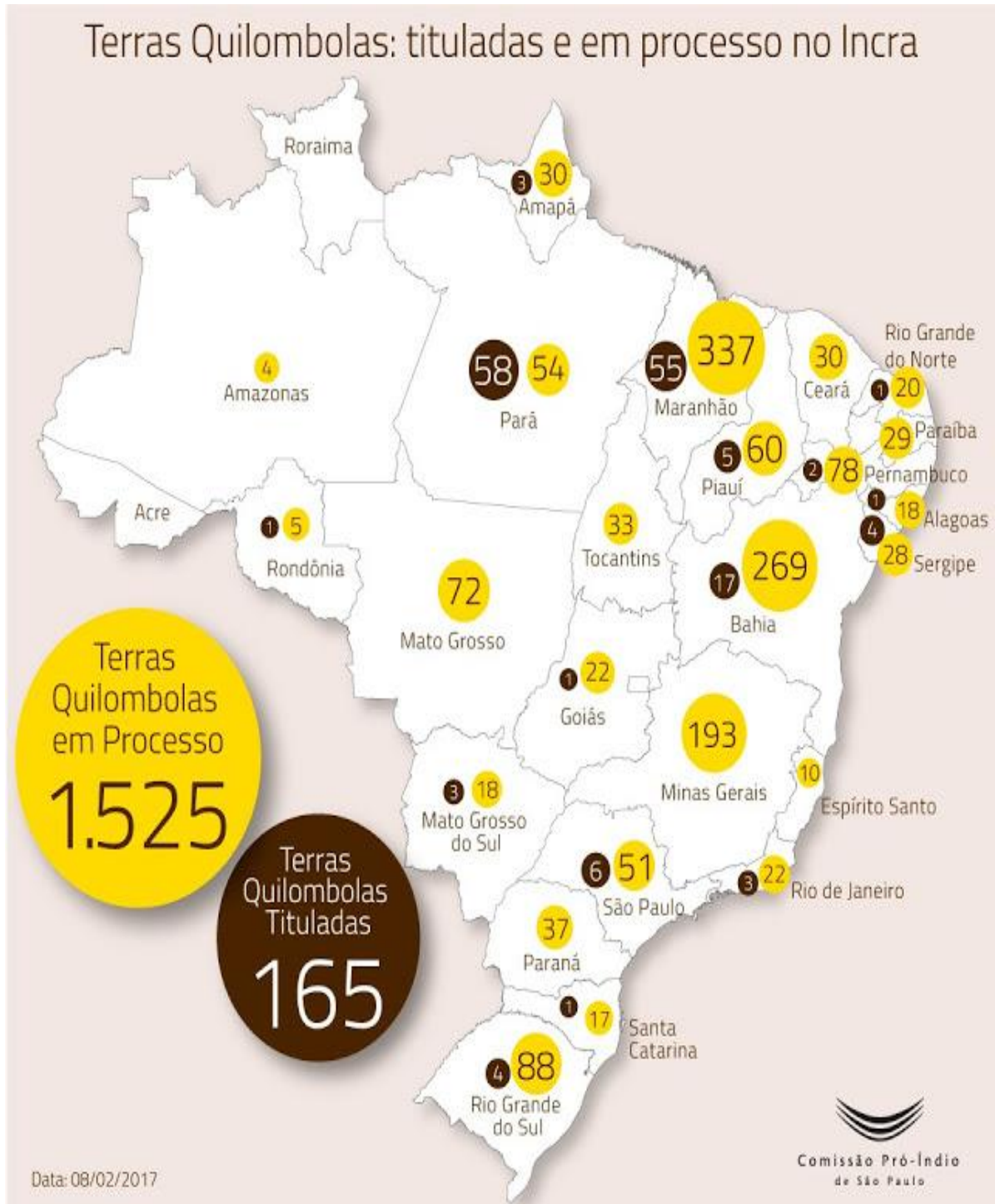
regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. (Brasil, 2003).

Assim, vigorando o artigo nº68 do ADCT, as comunidades quilombolas passam a ser definidas através de critérios de auto definição identitária e reconhecimento de suas heranças ancestrais na escravidão. O critério de auto definição passa a ter grande relevância na identificação destas comunidades “é nesse ponto que a reconsideração da experiência dos atores sociais adquire toda sua significação” (FIABANI, 2015, p.106).

Figura 1 - Mapa atual da Comissão Pró-Índio, sobre os territórios quilombolas no Brasil.

---

<sup>13</sup> Descrição dos decretos.



Fonte: <http://comissaoproindio.blogspot.com.br/2017/08/direitos-quilombolas-confira-o-balanco.html>.

Embora a possibilidade de titulação tenha sido posta a diferentes comunidades negras rurais pelo Brasil, a sua concretização limitou-se a extensos processos de regulamentação, que resultou em pouco mais de uma dezena de terras tituladas pelo território nacional. Segundo a Comissão Pró-Índio,

O número de terras tituladas é, porém, ainda muito limitado. O que se observa é que a concretização do artigo 68 tem sido difícil. A primeira titulação de uma terra quilombola deu-se somente sete anos após a promulgação da Constituição, em



novembro de 1995. Nos últimos anos, o placar das titulações não melhorou. Atualmente, apenas 253 comunidades quilombolas -em 168 terras - contam com o título de propriedade. Esse número representa 8% da totalidade estimada de 3.000 comunidades no Brasil, indicando que a atuação governamental ainda está muito aquém do necessário para garantir o direito à terra previsto na Constituição Brasileira e na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho.<sup>14</sup>(Comissão Pro-Índio de São Paulo, 2017)

A disputa pela terra se requalifica frente ao agronegócio latifundiário e sua representatividade política, mantendo a concentração desequilibrada de terras como cerne do problema histórico territorial brasileiro<sup>15</sup>.

A trajetória de titulação além de passar pelo crivo da auto-refêndia, conta com todo um processo burocrático a ser cumprido. De acordo com o mapa da Comissão Pro-Índio, de São Paulo, na atualidade há 1525 terras quilombolas em processo de titulação e 165 terras tituladas. Mesmo após os impasses na legislação e a garantia conquistada pelo artigo nº 68 da ADCT, a sua concretização vem se dando de forma bastante difícil, os resultados foram muito limitados. Durante o governo Lula foram tituladas 12 terras em 8 anos. Já no governo Dilma, foram tituladas 16 terras, sendo que 15 dessas terras foi de forma parcial;

Os obstáculos para a concretização das titulações são muitos e diversos. A titulação das terras quilombolas envolve, em muitos casos, contrariar interesses de setores do agronegócio e mesmo do governo. O orçamento do Incra para encaminhar os processos vem sendo reduzido a cada ano - em 2016, o Incra contou com um orçamento 73% inferior ao de 2015. E o Serviço Quilombola, embora tenha crescido e se consolidado nos últimos anos, ainda é insuficiente para dar conta da enorme demanda. (Ibid, 2017).

A modernização do campo também contribuiu para agravar a concentração de terras. Na falta de emprego nos zonas rurais, a população do campo, migra em buscar de melhores condições de vida, para os grandes centros urbanos, ou para outras regiões do Brasil em busca de terras ou de emprego para recomeçar uma nova vida. Segundo Mendonça (2005):

O Brasil convive com milhões de trabalhadores sem terra numa situação em que cerca de 40% da área das grandes propriedades agropecuárias não são aproveitadas para o cultivo, para a criação de animais ou qualquer atividade econômica.

<sup>14</sup>[http://www.cpisp.org.br/terras/html/por\\_que\\_as\\_titulacoes\\_ao\\_acontecem.aspx](http://www.cpisp.org.br/terras/html/por_que_as_titulacoes_ao_acontecem.aspx) Acesso 06/07/2017.

<sup>15</sup>“A concentração desequilibrada de terras está na raiz da história brasileira. O antigo latifúndio, responsável pelas extensas propriedades rurais, "se renovou e hoje gerencia um moderno sistema chamado agronegócio", constata Inácio Werner, em entrevista concedida à IHU On-Line por e-mail. Segundo ele, apenas no Mato Grosso, um dos principais polos do agronegócio no país, a má distribuição da terra é evidente e tem se tornado uma das principais causas de conflitos sociais. No total, "3,35% dos estabelecimentos, todos acima de 2.500 hectares, detém 61,57% das terras. Na outra ponta, 68,55% dos estabelecimentos, todos até 100 hectares, somente ficam com 5,53% das terras” MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Do latifúndio ao agronegócio. A concentração de terras no Brasil. **Disponível em** <http://www.mst.org.br/2015/07/31/do-latifundio-ao-agronegocio-a-concentracao-de-terras-no-brasil.html>. Acesso 02/05/2017.

Partimos agora, no próximo capítulo, para uma observação mais detalhada sobre a trajetória histórica e a construção de uma identidade moderna no Quilombo do Campinho.

## 2 O QUILOMBO DO CAMPINHO

### 2.1 Trajetória Histórica

O quilombo do Campinho enquanto comunidade recebeu, no dia 21 de março de 1999, pela Fundação Cultural Palmares e Secretaria de Assuntos Fundiários do Estado do Rio de Janeiro o título definitivo de seu território com 287,9461 hectares<sup>16</sup>. Tal comunidade<sup>17</sup> foi a primeira a receber a titulação no Estado do Rio de Janeiro. Seu território localiza-se às margens da Rodovia Rio-Santos (mais precisamente, no quilometro 119 da BR-101), no município de Paraty, RJ. Possui aproximadamente 100 famílias e 295 habitantes na atualidade.

Figura 2 - Igreja de São Benedito e a escola do Quilombo do Campinho



Fonte: acervo pessoal

Figura 3 - construções típicas do quilombo do Campinho, AMOCQ (associação dos moradores do Quilombo do Campinho).

<sup>16</sup> 1 hectare equivale a aproximadamente 1 campo de futebol, cuja medida máxima (90 X 120 metros) totaliza 10.800 metros quadrados, ou 1,08 hectare. Então podemos considerar que a área do quilombo do Campinho da Independência equivale a aproximadamente 266 campos de futebol.

<sup>17</sup> Escolhemos o termo comunidade quilombo do campinho porque assim é auto referenciada entre seus moradores e órgãos do governo.





Fonte: acervo pessoal

Figura 4 - Vegetação e estradinha de terra no Quilombo do Campinho



Fonte: acervo pessoal

Seguindo a trajetória de identificação cabe-nos observar como ocorreu o reconhecimento do Quilombo do Campinho, enquanto comunidade quilombola. Essa

identificação veio via legal, por meio do aparato disponível no artigo nº68, diante do documento registrado em cartório o qual falava da doação feita às três mulheres negras: Antônia, Marcelina e Luiza. “Segundo as histórias contadas pelos mais velhos, as três não eram escravas comuns, pois possuíam cultura, posses e habitavam a casa grande.”<sup>18</sup>. Após a abolição, os fazendeiros abandonaram suas propriedades, que foram depois divididas entre aqueles que ali trabalharam. Segundo Gusmão:

As terras de Campinho foram terras doadas a três mulheres, escravas da Casa Grande, sede da antiga Fazenda da Independência, e, que, transformadas em **terra de pretos**, são terras de gerações que delas descendem. (1995, p.22, grifo da autora).

Na década de 70, os netos e bisnetos das três mulheres deram início à luta na justiça, através da propositura de ações individuais de *usucapião* – que é o direito de um cidadão adquirir a posse de um imóvel em decorrência do uso deste por um determinado tempo. Acharam por bem que deveriam lutar para garantir a posse das terras, amparados pelo artigo nº68. A pedido da Fundação Palmares foi realizada a pesquisa antropológica e a demarcação das terras. Nesta ocasião, ainda não tinha o nome de Quilombo, o nome original era Fazenda Independência.

Os moradores, principalmente os mais jovens, resolveram limpar e fazer um campinho de futebol separado do campo em que os adultos jogavam bola, passando a ser conhecido como Quilombo do Campinho da Independência. O limite estipulado ficou sendo: a cachoeira da Limeira, pelo sudeste e a localidade de Patrimônio (bairro vizinho), que fica como divisa entre o Quilombo do Campinho. Ao lado leste fica o Morro do Erasmo e para o oeste Morro do Pau Barbado. O limite da região noroeste é o Córrego dos Micos e para nordeste, o Rio Carapitanga. (FIABANI, 2015, p.35).

Em relação à trajetória de titulação do quilombo do Campinho é possível perceber características que remetem a sua particularidade neste processo institucional. Cada quilombo possui uma trajetória histórica própria, cuja origem se refere a diferentes situações. Entretanto, em todos os casos, o território é a base da reprodução física, social, econômica e cultural da coletividade, estando este em áreas urbanas ou rurais. “A territorialidade também está associada a relação de pertencimento ao grupo tornando-se expressão do processo identitário. Representa formas específicas de luta histórica e cultural vividos pela comunidade” (MOURA, 2007, p. 10).

---

<sup>18</sup> Informação obtida no site: <https://saidadeestudos.wordpress.com/2013/10/18/a-historia-do-quilombo-do-campinho-da-independencia/> acesso dia 13/02/2017



Figura 5 - placa oficial do governo titulando o quilombo do Campinho em 1999.



Fonte: acervo pessoal

Ao considerar que a terra é a base das atividades econômicas e sociais, principalmente, quando se assemelha à condição de território étnico, torna-se também a base de diversos conflitos. Especialmente quando a terra é responsável por assegurar o sentimento de pertencer ao lugar e ao grupo. Para evitar disputa e estabelecer acordos de convivência no território, os moradores do Quilombo do Campinho, consideram que “todos parentes entre si, tem na posse da terra e no trabalho familiar, as garantias seculares da existência do grupo”. (GUSMÃO, 2003, p. 40). A luta pela terra no Quilombo do Campinho:

É anterior á Abolição, a própria localidade propiciava o isolamento causado pela estagnação que permitiu a constituição da localidade como uma localidade de pretos e instaurou como prática o casamento endógamico. Através da endogamia, estabeleceram-se alianças, deveres e obrigações entre famílias, constituindo uma estrutura presente até hoje no interior do grupo (Ibid, p.41).

Ainda na pesquisa realizada por Gusmão, no Quilombo do Campinho, revela que:

Três mulheres, cuja a realidade transcende o tempo cronológico e histórico, sendo a um só tempo: presente, passado e futuro”. Tal como os mitos, são elas a base que exprime, salienta e codifica as práticas sociais e nesse sentido, de Antonica, Marcelina e Luiza, surge a possibilidade de compreender o grupo negro de Campinho da Independência. (1993, p. 45)

Vovó Antonica é o elo mais importante é o elemento fundador do grupo e da terra, torna-se a ascendente principal do processo de descendência que através de gerações “privilegia a mulher” (Ibid, p.45). De acordo com Paulina (moradora do quilombo) em entrevista a GUSMÃO;

“Vovó Antonica, minha bisavó, viveu mais que a filha e a neta. Morreu em 1932, na Revolução, com 132 anos. Velhinha, velhinha, capinando com enxada de cabo curto. Vovó Tonica era uma pessoa esclarecida, uma pessoa que contava história...”. (Ibid, p.45).

Através desse relato observamos a importância de se “contar a história”, ficando a sensação de que por ser Antonica pessoa “esclarecida”, mesmo pegando na “enxada de cabo curto” percebia a importância de relatar os fatos para não se perder a memória. Memória que funda todo o entendimento de resistência que constitui a formação identitária desse território remanescente da cultura afro-diaspórica brasileira.

Um dos aspectos que caracteriza, em certa parte, a constituição do Quilombo do Campinho está no perfil das três mulheres originárias: Antonica, Luiza e Marcelina, que eram escravas de *dentro* da Casa Grande, “não são escravas como outra qualquer”, eram dotadas de ofício: teciam, bordavam, penteavam para os brancos, tinham saber, posses e, no caso de Marcelina, o dom de “rezar os outros”, de fazer benzeduras, remédios e curas.” (Ibid, p.46). Existe uma delimitação do grupo que antecede a Abolição e pode-se dizer que desde o século XVIII, o grupo tem procurado manter unido um número significativo de seus membros.

Outro fator que consta nos relatos sobre a origem do povo do Quilombo do Campinho é a diferenciação entre os de “dentro” e os de “fora” da Casa Grande. Isto pode ser percebido na importância ao dizer que elas (as três) eram mulheres “esclarecidas” e sabiam ofícios, portanto, segundo os mais antigos elas não eram de “raça cativa” de “fora”. Também não se sabe quem eram os pais das três mulheres, o que se sabe são alguns fragmentos dispersos na memória coletiva.

Meus avós vinham de uma mistura [...] todos eram de cor, que vieram do Rio Grande do Sul. Os intercâmbios de mão-de-obra escrava entre regiões prósperas podem ter sido responsáveis pela vinda de Antonica, Luiza e Marcelina. Klein, afirma que “após 1850, um grande tráfico interno de escravos removeu homens e mulheres jovens das populações locais (...) e ainda das regiões sulinas do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina”. Esse mesmo autor aponta para o elevado número de alforrias de mulheres

jovens. Por outro lado, sabe-se que a zona rural pouco permitia como opção de vida e trabalho para o negro e negra alforriado. Nesse sentido, mesmo libertos, muitos continuavam a prestar serviços ao seu antigo senhor. Pode ser essa a razão reinterada de afirmação de liberdade e da ênfase na condição de libertos, de não escravos. (GUSMÃO, 1993, P.46, apud, KLEIN, 1987, p. 176).

Os que antecederam genealogicamente as três mulheres são desconhecidos, não se sabe deles, só se sabe delas e, de que, as terras do atual Quilombo do Campinho foram doadas a elas pelo patrão. São terras que se consideram “dos troncos... dos mais velhos...” Terras dadas à elas para criarem”... seus filhos, seus netos, seus bisnetos...” os de agora. (GUSMÃO, 1993, p. 47). Não se sabe quem eram os genitores, mas sabemos que vieram do Rio Grande do Sul e que todos eram “de cor”. No relato de Paulina, nota-se que o fator “ser de cor” interfere na relação estabelecida entre ser cativo e não cativo, para ela;

Não era pretinha, que esta raça, esse bolo que veio com minha avó (bisavó) misturou com outros negros aqui, entendeu? O cabelo carapinha que hoje temos, veio dos homens que elas tiveram... Eles deveriam ser bem negros... porque foram tingindo tudo... Deveriam ser aquele sangue forte. Eles é que eram cativos. (Ibid, p. 44).

Os homens, segundo relatos da pesquisa antropológica de Neusa Gusmão, “deveriam ser bem negros... foram tingindo tudo”. Parece que na memória dos mais antigos do Quilombo do Campinho, os homens é que são os “pretos”, as mulheres não, o motivo apontado é o aspecto do cabelo, que não tinha cabelo “carapinha”, fator que, de acordo com a entrevistada, determina a negritude. Portanto, teriam sido os homens responsáveis por “tingir” o povo do Campinho.

Essa visão estereotipada dos padrões fenotípicos dos indivíduos pode ser entendida pelo conceito de raça utilizado pela biologia no século XIX. Esse conceito “era empregado para diferenciar os aspectos culturais entre os povos e modo subordinado com que foram incorporados ao sistema mercantil global pela expansão e conquistas europeias”. (GUIMARÃES, 2011, p. 01). Abstraíam-se os aspectos, econômicos, sociais e culturais para reduzir a desigualdade de situação entre os povos a caracteres físicos e biológicos.

Considerando que os homens negros durante boa parte da história não podiam adquirir terras, devido aos impasses das leis proibitivas, e também devido ao racismo entranhado na sociedade, onde cativo é sinônimo de mercadoria, algo ultrajante, nos traz a perspectiva da negação da condição de escravo no passado. Assim, a razão que justifica as três mulheres terem recebido as terras em forma de doação e não seus maridos está associado a ideia de que elas “não eram escravas”. As mulheres, segundo, a memória local, são sempre lembradas em todas as gerações, como mulheres que ocupavam posições definidas no quadro das descendências, “todas lembradas em razão dos bens e dons herdados”. (GUSMÃO, 1993, p.49);



Nesse caso, a tendência a negar a condição escrava do passado, não diz respeito apenas ao que representa como categoria econômica, mas também, ao que representa quanto aos direitos, entre os quais, o de propriedade. O escravo é ele próprio uma mercadoria, propriedade de outrem, o senhor, nunca um proprietário. Desprovido de personalidade jurídica, não pode dispor de si mesmo. Não pode, dir-se-ia, dispor de bens e direitos, coisas fundamentais na história do grupo. (1993, p.48).

No entanto, houve muitas razões para que os antigos senhores de escravo mostrassem sua “gratidão” aos negros que lhes serviam. “Entre todas, a existência de filhos, não reconhecidos, com escravas, que dessa forma receberam benesses para si ou para seus filhos, tem sido relatada por muitos historiadores”. Há indícios, segundo a autora, de uma versão pouco conhecida e falada no grupo, de que um dos filhos de Antonica era filho do senhor. Fica a dúvida: “seria esta a razão de ter ela recebido a maior parte das terras e dos bens da fazenda, como expressa a memória oral?”(1995, p.49). Parece que a razão não importa muito, o que importa é o fato dela ser figura central dessa matrilinearidade, que está na base de sustentação e da representatividade do grupo sobre sua origem.

Não é simplesmente a mulher sendo o centro, mas sendo fundamental em dois processos: “na aquisição e manutenção de bens essenciais, terra e trabalho e, na condição essencial de continuidade grupal, em termos de terra e trabalho, a maternidade e a descendência”. (1993, p. 103). O homem aparece como o de fora, estando submetidos ao mundo exterior, no pós Abolição, o homem, ex-cativo, participava de forma bastante precária da vida social e material, não sendo incluído no mercado de trabalho.No Quilombo do Campinho a tradição foi pontuada na ausência sistemática dos homens – “os que vinham, faziam filhos e iam embora”, ou ainda, “a gente forte da senzala”, os que, como mercadoria, tinham a vida em transito. Portanto, “cabe às mulheres organizar a vida e são elas que herdaram as terras, e transmitem por herança o direito a terra coletiva”. (1993, p.104).

Ainda segundo, Gusmão, há registros de uniões poliândricas, de uma mulher e vários homens. Por se tratar do homem negro trabalhador escravo, mercadoria, cuja venda e transferência eram feitas a despeito da família. Um outro fator que explica esta tendência é que os homens geralmente vinham de outras fazendas ou localidades. Os homens que ficavam que eram poucos, tornavam-se “companheiros circulantes de várias mulheres”;

Assim, quando a mulher tem vários companheiros, em geral, são homens de fora. São companheiros circulantes, que “vem, fazem filhos e vão embora.” Quando muito um deles permanece, mas o muito que se sabe dele é que foi companheiro de uma mulher e pai da maioria de seus filhos. Ainda que permaneça por toda a vida no grupo, a lembrança dele é rápida e fugaz. Deles não se lembra porque “não são daqui, (...) é que não são de linhagem.” (1993, p.55)

De acordo com os dados recolhidos pela autora essa característica permaneceu: “até hoje! Até hoje! ”

A matrilinearidade que enforma a prática social, faz com que o marido que venha de outro grupo, de fora, seja sempre um estrangeiro. Por mais que participe socialmente e seja reconhecido como marido de uma mulher, os de Campinho a ele se referem por um designativo que indica a procedência. (Ibid, p.52).

Cabe-nos investigar se este fenômeno é comum nos dias de hoje, lembrando que a pesquisa foi realizada em 1993. Provavelmente os desdobramentos dessas uniões devem ser percebidos até o momento. Na verdade, o casamento no interior do grupo, no passado, ocorreu por ser a comunidade isolada do convívio com centros comerciais; “o povo não saía pra fora, então o povo tinha que conhecer era mesmo a pessoa do lugar”. (Ibid, p.60). O casamento entre primos era algo comum tornavam-se todos parentes.

Esses laços familiares determinaram os direitos, entre eles, o direito à terra, o mais importante para a manutenção e organização da comunidade quilombola. Foram as uniões consanguíneas que trouxeram o controle parental, ao se coligar com gente de fora traria certa disputa e distribuição da terra a outros que não os de dentro daquele grupo, cuja raiz vem das três mulheres fundadoras. “A figura materna e feminina é a emissora e transmissora de bens e direitos, por excelência. Não é, pois, por acaso que a mulher é que permanece no grupo” (Ibid, 68).

É importante contextualizar que no período em que foram doadas as terras as três mulheres, a região de Paraty, que fazia parte do “ciclo do ouro” era considerada polo produtor e exportador, entreposto comercial, devido a sua posição estratégica, no fundo da baía da Ilha Grande e Angra do Reis. Por via terrestre, partindo de Paraty, seguia-se por Guaratinguetá, passava pela Freguesia da Piedade (atual Lorena), vencia a Garganta do Embu e chegava a Minas Gerais: era o chamado "Caminho do Ouro da Piedade"; e ao seu porto, que chegou a ser o segundo mais importante do país<sup>19</sup>. Decaindo a extração e exportação do ouro, em meados do século XVIII, Paraty vai perdendo importância. Tomando folego com o Ciclo do Café, a partir do século XIX.

Durante o período em que as três mulheres herdaram as terras do Quilombo do Campinho, na época Fazenda Independência, ocorria um processo de transformação econômico

---

<sup>19</sup>Informações obtidas no site oficial da Prefeitura de Paraty. [http://www.paraty.com.br/cidade\\_historica.asp](http://www.paraty.com.br/cidade_historica.asp)  
Acesso dia 17/7/2017.

e político da sociedade branca dominante, que acarreta na desvalorização regional de Paraty como centro produtor e exportador. A mão-de-obra escrava, mercadoria essencial, torna-se desprovida de valor. Junta-se a decadência do comércio e a Abolição, em 1888, o resultando em “um êxodo tal que, dos 16.000 habitantes existentes em 1851, restaram, no final do século XIX, apenas 600 velhos, mulheres e crianças” isolando Paraty definitivamente do país por décadas”.<sup>20</sup>

Os fatores externos e a realidade negra da fazenda independência no pós Abolição, propiciaram, compulsoriamente, a formação de **terras de preto**. “Sem a estrutura da fazenda como unidade produtiva, o negro não teve alternativa: sobreviver ali, onde a “terra era nossa”, significou ter que organizar a própria vida.” (GUSMÃO, 1993, p.98).

De acordo com informações obtidas pela líder comunitária e membro da AMOQC, Laura Maria dos Santos, em mensagem de áudio (whatsapp), enviada dia 21 de julho. Sobre a origem e as atividades desenvolvidas na fazenda independência nos seus primórdios, relata:

As pessoas plantavam cana de açúcar para fazer cachaça, que era muito comum e café. Depois no tempo da fazenda das três mulheres era o que se chama hoje de agricultura familiar é um pouco de cada coisa, muitas raízes, feijão, farinha que era a base, junto vem o inhame, a batata doce e outras raízes, essa era a base alimentar. O peixe que era do rio e às vezes quando queriam mudar o sabor pegavam os peixes dos caiçaras e a caça, a carne que era caça. A plantação era basicamente para manter a família, não se vendia na época, ou melhor, se vendia, vendia a farinha. As outras coisas eram tanto para manutenção da família quanto dos animais. Criava-se porcos, criava galinhas as outras coisas se plantavam. Na mesma panela que se cozinhava o inhame para os porcos, o inhame ia para mesa do quilombola. Plantava muito inhame e outras raízes e as sobras iam para os animais. (2017).

Após o declínio econômico e êxodo populacional da região de Paraty, mais especificamente, no final do século XIX, abandonada no seu isolamento e excluída do usufruto das políticas públicas do país. A duras penas, manteve sua população. Apenas, no início da década de 1950 que houve uma procura pelo mercado imobiliário, que visualizou uma fonte de riqueza na região e investiu forte na expulsão das populações tradicionais de suas terras. O investimento imobiliário trouxe para a região revalorização do território e a supervalorização dos imóveis rurais e urbanos, a alta de preços e a pressão pela venda a baixo custo dos terrenos dessa região, conhecida como Costa Verde<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> Idem.

<sup>21</sup> Informações colhidas através da Organização Caritas, em seu site oficial, <http://caritas.org.br/quilombo-campinho-da-independencia-conquistou-a-propriedade-da-terra/1113> Acesso: 17/07/2017.

O auge da exploração imobiliária ocorreu na década 1970, em decorrência da construção da rodovia Rio–Santos. Nesse momento, a população do Quilombo do Campinho, viu-se diante da disputa fundiária. De acordo com Ronaldo dos Santos, liderança comunitária do Quilombo do Campinho, “Iniciou-se, para nós, a luta pela terra. Foram três décadas de confrontos intensos que culminaram com nossa vitória, na Justiça, e com a aquisição, em 1999, do título de posse da terra”. Depois de conquistar o registro fundiário, a comunidade teve de enfrentar a especulação e lutar para conter o avanço imobiliário “a comunidade só conseguiu, na Justiça, o título de propriedade da terra porque ela estava situada em terras públicas estaduais e o governo do Estado do Rio transferiu o domínio para a comunidade e encerrou, com isso, o ciclo de luta pela terra”, conta<sup>22</sup>.

## 2.2 Trajetória Moderna

Partindo da perspectiva de que nem todo quilombo hoje é um remanescente histórico do conceito clássico de quilombo, é possível compreender sua importância e desdobramento na atualidade. No caso do Quilombo do Campinho, a população local, antes da titulação, não se identificava quilombola: essa identidade foi construída após sua titulação quando foi reconhecido e aplicado o conceito atual de quilombo pautado na autodeclaração étnica<sup>23</sup>.

Um bom exemplo do desdobramento da auto-atribuição étnica pode ser percebido na narrativa do artista plástico, D’ollynda Brasil. Seu reconhecimento se deu de forma particular pela comunidade do Quilombo do Campinho que o recebeu. Segundo o artista:

Minha inserção no quilombo foi através da arte é não pelo fato de eu ser negro. Tanto que a gente acha que o fato de ser negro faz com que você possa ficar no quilombo, só que não é assim, é como aldeias, se você vem de outra tribo, você não pode ficar em qualquer tribo. Para ficar naquele quilombo existe uma regra: você tem que casar com alguém do quilombo e ter filhos e família, aí você pode ficar lá. Mesmo você sendo professor ou pesquisador só pode ficar três meses no quilombo, depois é obrigado a sair. Eles não deixam perpetuar sua estadia. No meu caso eu passei três meses, seis meses e dizia: to pintando!

As pessoas sabiam que eu era órfão, contava minha história, que eu tinha vindo de Recife. Eu fiquei sabendo que muitos negros para formar aquele quilombo vieram de Pernambuco. Como eu sou órfão de pai e mãe, conversando com o pai de Silvio<sup>24</sup>, fiquei sabendo que a família dele era do mesmo bairro em Recife que eu nasci. E, daí

---

<sup>22</sup> Idem.

<sup>23</sup> Temática discutida no art nº 68 da ADCT.

<sup>24</sup> Silvio é artista plástico e morador do Quilombo do Campinho.

passsei a me identificar como família do Silvio. Eu digo: eu sou da família do Silvio, o pai dele é pernambucano, eu também sou pernambucano, e por ai fui ficando, seis meses, um ano, dois anos até três anos. Tanto que foi feito uma reunião do conselho dos moradores (AMOQC), para saber se eu podia ficar lá. Nessa reunião, eu falei, contei minha história e até chorei. Eu e minha filha, Laura, que na época tinha 5 anos de idade e sempre viveu comigo desde que nasceu, após a mãe dela ir embora e deixar ela comigo. Durante esta reunião após muita conversa foi deliberado em assembleia que eu e minha filha poderíamos ficar. Eles me aceitaram muito pela arte, porque eu estava todos os dias desenvolvendo com a criançada, passei a fazer parte da comunidade familiar e artística. Como Silvio tinha aprendido muitas técnicas artísticas, principalmente a técnica de colocar “ouro” no acabamento das telas e esculturas e todo o meu trabalho. *Silvio foi* para Salvador a trabalho e ficou hospedado na casa do meu mestre Griot, a pedido meu, a família de Silvio que já me conhecia ficou muito feliz, por ele sair do quilombo e ser recebido pelo meu mestre em Salvador e nós recebemos D’ollynda aqui, e por lá fiquei morando, eu e minha filha, numa casinha na beira do rio com fogão a lenha e um bico de luz.

Através desse relato é possível entender que a ideia contemporânea de ser quilombola ultrapassa as questões clássicas: sua identificação decorre de sua trajetória de vida enquanto órfão, migrante nordestino, artista e de todos os percalços por que passou, que enfim o ensinou, “a ser negro”. D’Olynda reconhece que, acima de tudo, foi pela contribuição através da arte que tanto ele, como a comunidade, viu um caminho de pertencimento. Como ele mesmo disse:

No Quilombo do Campinho eu aprendi a ser negro e o que é ser negro. Eu aprendi que negro é bonito, que negro tem o seu valor. Porque eu sofria por ser negro até conhecer os negros do quilombo. Eu fui bem aceito, ajudei a construir o restaurante do quilombo, eu fiz muita coisa lá e aprendi mais um tanto, passei minha arte. Eu passei a ser quilombola, porque eu já era quilombola, sou um negro de luta! Me aceitaram e você viu, quando estive lá, o carinho com que eles me tratam.

Pela experiência vivida pelo artista D’ollynda Brasil, podemos perceber sua articulação com a concepção desenvolvida por BARTH, que substituiu a ideia estática de identidade étnica por uma concepção dinâmica;

Essa identidade, como qualquer outra identidade coletiva (e assim também a identidade pessoal de cada um), é construída e transformada na interação de grupos sociais através de processos de exclusão e inclusão que estabelecem limites entre tais grupos, definindo os que integram ou não. (2011, p.11)

A partir do momento que o artista foi aceito pela comunidade e se identificou como um quilombola é que nota-se que a identidade é construída na interação e na convivência coletiva, quando ele diz que sua inserção foi através da arte, a arte é vista como uma forma de linguagem capaz de se comunicar e criar inclusão. A ponto dele mesmo dizer que “só no quilombo eu aprendi a ser negro, eu aprendi que negro é bonito, que negro tem seu valor”.

D’Olynda é um artista, cuja base de sua obra vem da arte Nãif, mistura muitas outras técnicas entre; grafismo, colagem e o pontilhismo. Usa muitas cores vivas ao retratar paisagens

das cidades em que viveu (Olinda, Salvador, Ouro Preto, Paraty, São Tomé das Letras e São Paulo). O cenário de suas obras pode variar em; mata atlântica, praias, cachoeiras a prédios e a vida urbana, sempre com muitas cores e alegria busca desenrolar a vida cotidiana do povo brasileiro. Sua inspiração vai desde a capoeira e danças populares ao candomblé, os orixás, as lavagens do Bonfim, as imagens do Pelourinho à máscaras e adereços africanos. “D’Olynda é um artista ora interessado na cultura de raízes negras, ora interessado no ‘frenesi’ urbano, apresentando uma paisagem onde ele inclui cores, ritmos, luz e movimento”, avalia Emanuel Araújo, diretor e curador do Museu AfroBrasil.<sup>25</sup>

D’ollynda veio para São Paulo em 1998, morava na vila Madalena e costumava levar seus quadros para a galeria de uma francesa em Paraty-RJ, ia e voltava, até que em 2001 resolveu procurar uma casa e ficar por lá. Primeiro ficou na região do Corisco, conheceu Waguinho<sup>26</sup>, que tinha uma banca de jornal na rodoviária, e que se dizia ser quilombola e morava em um quilombo em Paraty. Em 2002, no dia 20 de novembro, a convite de Waguinho, o artista esteve pela primeira vez no Quilombo do Campinho, durante a festa de comemoração a consciência negra. Foi se envolvendo e conhecendo o pessoal, conheceu Silvio, artista plástico do quilombo. Sua relação, segundo o artista, se deu via arte foi pela arte que ele permaneceu no quilombo por quatro anos sendo aceito e reconhecido como quilombola pela comunidade do Quilombo do Campinho. Ademais a arte também é vista como forma de trabalho e rendimento.

Figura 6 - Eu e o artista plástico, D’ollynda Brasil, em seu ateliê.

---

<sup>25</sup><http://artenaifrio.blogspot.com.br/2012/07/dollynda-brasil.html> acesso 05/05/2017

<sup>26</sup> Wagner atualmente é líder comunitário e membro da AMOQC (associação de moradores do Quilombo do Campinho)



Ele passou a ter orgulho em ser negro, “eu passeia ser quilombola porque eu já era quilombola”: sua narrativa pautou a trajetória de vida de um órfão, que viu no quilombo um formato de *família*, ao ser aceito, e teve na arte seu refúgio e resistência, como ele mesmo disse: “sou um negro de luta!”.

As disputas e reconhecimento de uma identidade quilombola é tensionada ora pela questão da Terra no Brasil, que como vimos obedece a uma lógica de expropriação e domínio pautados em valores coloniais, de modo que permanece privilegiando a elite aristocrática desse país. Ora por questões de reconhecimento identitários e luta por afirmação de valores africanos e afro-brasileiros que constroem a nossa identidade nacional.

Essa disputa perpassa os valores identitários coloniais e a demarcação de terras e atinge o desenvolvimento de uma educação pautada no respeito e afirmação positiva de uma identidade quilombola. Em consonância as legislações que legitimam essas comunidades, em especial, a comunidade Quilombola do Campinho, que o próximo capítulo apontará as tensões que envolvem a disputa por uma escola “outra” alinhada a demanda da comunidade, por respeito e educação democrática de qualidade.

### 3 EDUCAÇÃO

#### 3.1 O que é uma escola quilombola?

A princípio devemos considerar que uma escola quilombola, assim como as demais escolas de educação básica no Brasil, é garantida pela Constituição e delimitadas pela Lei Federal de Diretrizes e Bases nº 9.394/03. Sendo dever do Estado prover a educação escolar pública de qualidade e gratuita a toda população nacional. Portanto, as escolas em territórios quilombolas devem seguir orientações curriculares da educação básica e, ao mesmo tempo, garantir a especificidade das vivências, de acordo com a realidade local.

A escola quilombola não precisa ser diferente, ela precisa atender as necessidades locais, considerando sua importância enquanto território histórico e cultural de ancestralidade e identidade. Deve se comprometer em ser um espaço/território que vincule o “processo educativo com especificidade e em consonância com as perspectivas das comunidades remanescentes de quilombos e/ou comunidades negras tradicionais, tanto no campo, quanto na cidade.” (MOURA, 2007, p.05).

Para compreendermos melhor a dimensão que engloba a ideia de uma escola quilombola, devemos compreender as especificidades que a palavra quilombo apresenta. Quilombo é uma palavra de

origem africana que deriva do quicongo ou quimbundo, com conotação de sociedade, grupo, exercito, que relativo à união. No antigo Congo Angola, o termo designava feiras, mercados e acampamento militar. No Brasil, essa conotação não se distancia, tornou-se. “[...] uma copia de quilombo africano reconstruído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontravam todos os oprimidos [...] negros, índios e brancos” (MOURA, 2007, p; 06, apud, MUNANGA, 2001, p.30).

Quilombo era um local que se opunha à opressão da escravatura, onde se encontravam todos os oprimidos do sistema que fugiam e formavam comunidades alternativas. No pós-Abolição muitas pessoas que foram excluídas do sistema vigente encontravam refúgio em áreas onde já existiam quilombos, geralmente em lugares afastados, de difícil acesso, terras desabitadas ou às margens de fazendas. Nem todos que habitavam os quilombos eram negros, eram também índios e brancos, todos que não se incluíam nas regras e normas de uma sociedade excludente. Portanto, as comunidades remanescentes de quilombo atuais são frutos de variados



processos; “nem sempre os remanescentes das áreas quilombolas estão ocupando as terras signatárias das resistências negras à escravidão e/ou as lutas para sobreviver no pós-Abolição.” (MOURA, 2011, p.8).

Contudo, “a identidade cultural quilombola reside na territorialidade” (Ibid, 09), o que torna uma escola em território quilombola, por si só, uma escola quilombola por natureza. O que desmonta o argumento de que: “aqui não é uma escola quilombola”, que ouve de uma funcionária da E.M do Campinho, em minha primeira visita à escola. Justificou dizendo, que por receber alunos (as) oriundos de outras regiões e não só do Quilombo do Campinho, ali não seria uma escola quilombola.

Por esta celeuma plantada é que buscarei entender o que vem a ser uma escola quilombola. A começar que uma escola quilombola deve ser um espaço democrático que possibilite aos alunos (as) conhecer suas origens e história. O reconhecimento e visibilidade da história do quilombo dizem respeito à formação e identidade do povo brasileiro.

A educação escolar quilombola deve buscar tornar-se um espaço educativo que efetive o diálogo entre o conhecimento escolar e a realidade local, valorize o desenvolvimento sustentável, o trabalho, a cultura, a luta pelo direito a terra e ao território, tendo como referência valores sociais, culturais, históricos e econômicos dessas comunidades. Para que o direito à diversidade se concretize a escola precisa de currículo, projeto político-pedagógico, espaços, tempos, calendários e temas adequados às características de cada comunidade quilombola, em consonância com a Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas em territórios quilombolas sejam elas no campo ou nas cidades. (Ibid, p.10)

Para definirmos realmente uma escola quilombola, faz-se necessário ouvir o que a comunidade tem a dizer, a fim de conhecer os diferentes pontos de vista, lembrando que a educação quilombola é uma modalidade da educação básica. Portanto, ouvir a comunidade, a fim de conhecer seus limites e realidades, tem como finalidade garantir que as especificidades sejam reconhecidas, dando a oportunidade de “reescrever e recontar a história que negou ou silenciou a contribuição dos africanos e afro-brasileiros no processo civilizatório brasileiro” (Ibid, p.10).

Elencar um lugar de protagonismo para se contar a própria história é proporcionar a este segmento da sociedade o exercício da cidadania, através de uma educação vinculada à matrizes culturais diversificadas. Muitas vezes, “por não se ter conhecimento da sua história acaba senão tendo condições de respeitar a si mesmo”. (MOURA, 2011 p.75). Por isso, se faz importante desenvolver um espaço pedagógico que valorize a sua própria identidade, em consonância com

as múltiplas identidades do povo brasileiro, no intuito de se formar indivíduos capazes de respeitar as diferenças, que, “sem perder o caráter universal do saber e a dimensão nacional de sua identidade, possam ter garantido o direito a memória e ao conhecimento de sua história”. (Ibid, p.76)

Durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2001, debateu-se, em âmbito geral, a educação escolar quilombola como um direito, na tentativa de atender as demandas que surgem num cenário de conflitos e disputas políticas. A Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) iniciou, em 2011, o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, como modalidade da educação básica. Após amplo debate com a comunidade quilombola a presidenta, Dilma Rousseff, em 2012, assinou o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Quilombola, que instituiu orientações para que os sistemas de ensino formulem projetos políticos pedagógicos adequados à especificidade das vivências, realidades e história das comunidades quilombolas do país.

Estas diretrizes orientam os sistemas de ensino para que eles possam colocar em prática a educação escolar quilombola, mantendo um diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades e do movimento quilombola. Definiu-se que a educação quilombola deve ter como responsabilidade alguns pontos:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnicoracial do grupo.
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (BRASIL, 2011, p. 9).

Com o apoio da regulamentação da Educação Quilombola nos sistemas de ensino, significa dizer, que é dever dos Estados e Municípios acatar e fazer cumprir as diretrizes e ao mesmo tempo, garantir as especificidades das vivências, realidades e histórias das comunidades no Brasil.

As diretrizes devem partir do entendimento de que os quilombos são parte integrante da sociedade. Não são lugares que carregam em si apenas o significado de refúgio, lugar de escravos fugidos, mas sim, lugar de liberdade e de reunião fraterna, onde se cultuam laços de liberdade, solidariedade e dignidade contra o regime escravista. Essa ideia possibilita respeitar os valores positivos que emergem do confronto das diferenças e desativa a carga negativa pautada em preconceitos voltados a origem étnica desses grupos sociais, que “são quase sempre considerados ‘inferiores’, ou ‘naturalmente’ subalternos”. (MOURA, 2005, p.77). É necessário elevar os valores culturais que carregam, de forma a valorizar e integrá-los à educação formal.

Essas diretrizes convidam as escolas a se pensarem como espaço possível para uma educação libertadora, mais que isso, uma escola quilombola nos convida a opção descolonial. Como sugere Mignolo (2008), a descolonialidade é a “opção para a desnaturalização da construção racial e imperial do mundo moderno em uma economia capitalista”. (p.289). As identidades foram construídas através dos discursos raciais, de matriz europeia colonial e patriarcalista, enraizados de categorias e conceitos gregos e latinos e nas subjetividades formadas por uma “política de identidade”, onde nada é isento.

Ou seja, ser branco, heterossexual e do sexo masculino são as principais características de uma política de identidade que denota identidades tanto similares quanto opostas como essencialistas e fundamentalistas (MIGNOLO, 2008, p.289).

Portanto, o caminho que se necessita percorrer é por uma “identidade em política” e não de “política de identidade” (Ibid, p.289). No entanto, devemos considerar que não havia “índios” nos continentes americanos, assim como, também não havia “negros” até o começo do tráfico massivo de escravizados no Atlântico. De forma, que é essencial para a opção descolonial que as políticas e ações políticas sejam fundamentadas em identidades que foram alocadas, como é o caso da identidade quilombola.

Necessitamos saber como se encaminhará a implementação das diretrizes curriculares para educação quilombola, na escola do Campinho. Entendendo que as diretrizes foram uma conquista, após muitas tensões e luta conquistou-se o direito de contar com a participação popular do movimento quilombola. É sem dúvida um ganho se considerarmos a opção

descolonial que visa o protagonismo das identidades que foram alocadas, devido a uma visão de mundo focada em valores coloniais preconceituosos e reducionistas.

Esta opção está em consonância com os ensinamentos de Paulo Freire (2006): “Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espriar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal.” ( p.25). É necessário conhecer sua trajetória e lugar na história para fazer o movimento descolonial. Porque uma das razões imperiais para o domínio do mundo ocidental foi “afirmar-se como identidade superior ao construir construtos inferiores (raciais, nacionais, religiosos, sexuais, de gênero), e de expeli-los para fora da esfera normativa do real.” (MIGNOLO, 2008, p. 291).

Para haver uma educação descolonial é necessário que ela seja libertadora no sentido que Freire anuncia;

Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. Educação para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. (2002, p. 44).

Espera-se que as novas diretrizes implementadas para a educação quilombola encontre espaço para uma prática libertadora, tendo nos indivíduos, no caso da pesquisa em questão, a comunidade escolar do Quilombo do Campinho, lugar para uma prática de sujeitos da sua história. “Uma pratica libertadora só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de reflexividade, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica”. (FREIRE, 1987, p. 07).

Para haver uma escola quilombola que respeite a opção descolonial, se faz necessário desconstruir o currículo conservador, que preserva as marcas da herança colonial e confirma “o privilégio das identidades dominantes que tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. ” (SILVA, 2007, p.102). Já um currículo crítico e multiculturalista, deixa de ser folclórico para se tornar profundamente político.

A opção pela descoloniabilidade, aliada a um currículo crítico e a uma educação libertadora, é o caminho para o futuro, se não quisermos que a história seja construída exclusivamente pelas

(...) ruínas e memórias da civilização ocidental sob a lógica de Estado neutro e ‘democrático’. “Onde a Brancura [...] e a teoria política são transparentes, neutras e objetivas, enquanto que Cores e teoria política são essencialistas e fundamentalistas. (MIGNOLO, 2008, p. 297).

Ao paradigma da brancura e das cores, encontramos saída, segundo Mignolo (2008), no pensamento de fronteira ou epistemologia de fronteira, para evitar o fundamentalismo do mundo ocidental. Esta saída não é apenas uma questão geográfica de dominação, mas uma geopolítica do conhecimento. Considerando que um vasto número de pessoas no planeta foi programada à lógica da razão imperial/colonial, compreendendo o “conhecimento que foi construído nos fundamentos das línguas grega e latina e das seis línguas imperiais europeias (também chamadas de vernáculos) e não o árabe, o mandarim, o aymara ou bengali, por exemplo”. (Ibid, p. 290), a força vital da opção descolonial vem da

Concepção de reprodução da vida que vem de *dammés*, na terminologia de Frantz Fanon, ou seja, da perspectiva da maioria das pessoas do planeta cujas vidas foram declaradas dispensáveis, cuja a dignidade foi humilhada, cujos corpos foram usados como força de trabalho: reprodução de vida aqui é um conceito que emerge dos afros escravizados e dos indígenas na formação de uma economia capitalista, e que se estende à reprodução da morte através da expansão imperial do ocidente e do crescimento da economia capitalista. Essa é a opção descolonial que alimenta o pensamento descolonial ao imaginar um mundo no qual muitos mundos podem co-existir. (MIGNOLO, 2008, p. 296).

Consequentemente, a opção descolonial é um convite a *aprender a desaprender*, num movimento de *desobediência epistêmica*, pois não se escolhe ser negro, branco ou indígena, mas podemos escolher, aprender a ser sujeitos de nossa própria história, compreendendo que a economia capitalista é excludente e perversa. (Ibid, p.296)

A intenção de instituir um pensamento descolonial é proposital para refletirmos sobre os conflitos e tensões sobre a educação quilombola que foram percebidos durante as visitas ocorridas a Escola Municipal do Quilombo do Campinho, que serão narrados a seguir.

### 3.2 “Aqui não é uma escola quilombola!”

“Aqui não é uma escola quilombola!” Essa foi a primeira afirmação que ouvimos ao visitar a Escola Municipal do Quilombo do Campinho. Essa afirmação nos chamou à atenção e propôs entender melhor o que isso queria dizer. Após algumas visitas à escola e conversas com pessoas da comunidade, foi possível notar a existência de um conflito e uma disputa pela educação local.

Essa disputa parte, por um lado, das representantes e professoras da Escola Municipal do Campinho, por outro, da comunidade, representada por alguns integrantes da AMOQC

(associação de moradores do quilombo do Campinho), que reivindicam a efetivação de uma escola de acordo com o currículo para comunidades quilombolas. Além disso, na outra ponta dessas tensões, encontram-se os profissionais da SME (Secretaria de Educação de Paraty). De acordo com a comunidade escolar e local, eles costumam criar certa resistência em travar um diálogo que vise à implementação de um currículo diferenciado, que contemple a diversidade da comunidade local e respeite as normas contidas nas legislações vigentes.

Representantes da comunidade escolar e local levantaram algumas questões que revelam os motivos constantes de atrito entre eles. As más condições do prédio escolar, que necessita de obras estruturais, é uma delas. No entanto, o motivo principal do embate diz respeito à transformação da Escola Municipal do Campinho em uma Escola Quilombola.

Para dar vista a essa situação, algumas visitas à Escola Municipal do Campinho foram realizadas ao longo da pesquisa. A primeira ocorreu dia 8 de maio de 2015, quando foi realizado o primeiro contato com a escola e com Marli Veloso, que se declara diretora administrativa da escola. A partir desse contato, a convite de Marli, voltei novamente para participar da visita de Luciana Sandroni, autora de diversos livros infanto-juvenis, à escola. A visita ocorreu durante a FLIP (Feira Literária internacional de Paraty de 2015), como atividade do evento paralelo voltado ao público infantil, denominado FLIPINHA. Antes do evento, a Prefeitura de Paraty enviou a escola exemplares de livros da autora, entre eles: *Um Quilombo no Leblon*. A ideia era que este livro, em especial, fosse trabalhado nas atividades escolares pelas professoras, sendo lido e compreendido pelas crianças, a fim de que as mesmas fizessem perguntas e participassem da exposição realizada pela autora.

Ante o convite, voltei pela segunda vez ao campo, exatamente, no dia 03 de julho de 2015, para presenciar as atividades da Flipinha, na escola do quilombo, e conhecer um pouco mais a comunidade. A escola estava cheia. Estavam presentes as crianças do período da manhã e da tarde, totalizando algo em torno de 80 crianças, mais professoras, comunidade e os convidados (como a escritora Luciana, os representantes da secretaria da educação e alguns organizadores da FLIP). O evento ocorreu a partir das 09 horas da manhã. De acordo com a programação, primeiro foi realizada apresentação da peça de teatro elaborada pelos estudantes da escola, cujo texto era de autoria de Marli Veloso. A peça narrava a história da primeira professora que lecionou na escola do quilombo, em meados da década de 1950. Ela mostrava as dificuldades enfrentadas naquela época, como; instalações humildes, precariedade do transporte para atender as crianças das comunidades do entorno, indisciplina e outras questões recorrentes no cotidiano escolar.

Durante a apresentação teatral, o elenco abordava assuntos que continuam em pauta na atualidade e, principalmente, homenageavam o trabalho e empenho da primeira professora da escola, que, por sinal, é a mãe de Marli. Tratou-se de uma encenação bem simples, que contou com um grupo diversificado de estudantes de faixas etárias distintas. A mensagem dada no final da peça mostrava a preocupação dos envolvidos em resgatar a sua própria história, a história do quilombo. Além desta peça, os estudantes, com auxílio da diretora Marli, estavam preparando e ensaiando outra encenação sobre a história do quilombo do Campinho.

A experiência foi muito gratificante por considerar, que identificar os saberes e a história da comunidade, e eleva-los a uma posição de centralidade é uma tarefa essencial para romper com o conservadorismo que caracterizou a formação escolar brasileira. Trata-se de uma forma de aproveitar a oportunidade para enaltecer os saberes produzidos em comunidade ao contar sua própria história.

Entretanto, foi possível perceber nesses primeiros contatos que há empenho por parte da gestão escolar em trabalhar as questões relacionadas ao resgate da história do Quilombo do Campinho e seus personagens marcantes.

A apresentação do teatro fez-me parecer que há uma preocupação em resgatar a história local. Vale enfatizar que aquela é a única escola pública de ensino fundamental I da região. Recebendo não só crianças quilombolas com também crianças do entorno. Essa é a base do argumento de Marli Veloso, a qual afirma que “ali não é uma escola quilombola”

Provavelmente, este não seja o real motivo dessa afirmação. Há sem dúvida um equívoco, principalmente, se considerarmos a legislação oficial: CNE/CEB de 8 de novembro de 2012, afirma no art. nº 9:

A educação escolar quilombola compreende: I – escolas quilombolas; II- escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Parágrafo Único: Entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola.

Portanto, uma escola quilombola deve atender não necessariamente apenas a comunidade local, mas deve apresentar um projeto político pedagógico que abranja as especificidades e contemple a população em idade escolar do território quilombola e entorno. É preciso considerar que, quando essas crianças concluem o ensino fundamental I na Escola do Quilombo do Campinho, são todas remanejadas para as escolas públicas de Paraty, para que deem, assim, sequência na sua formação escolar básica e intermediária (fundamental II e ensino médio).

Ainda durante as primeiras visitas, foi mencionada por Marli Cardoso, a necessidade de construir uma escola de ensino fundamental II e médio naquela localidade. Isso evitaria salas superlotadas nas escolas de Paraty, falta de vagas nas mesmas, ou mesmo a dificuldade de acesso dos estudantes à escola.

Retornei à Escola do Campinho, em 25 de julho 2016, chegando lá, encontrei Marli e fomos conversar na salinha da biblioteca. Logo percebi que o clima de alegria e festa visto na última visita já não reinava no ambiente. De cara fui comunicada por Marli que o convívio entre a escola e a comunidade estava com diversos atritos, em especial, no último mês. As profissionais da escola estavam sendo questionadas pela Associação de Moradores do Quilombo do Campinho (AMOQC), por meio do Movimento de Pais, Parentes e Amigos da E.M Campinho, a cerca das péssimas condições do prédio, desde a pintura, merenda e até obras estruturais para tratar de vazamento de água e reforma do forro.

Entretanto, o atrito de maior relevância entre a E.M Campinho e o movimento instituído pela AMOQC tem sido a questão da “transformação” da E.M Campinho em uma escola quilombola efetivamente. Na visão do movimento da AMOQC, a “transformação” é de rigor para que se cumpra os termos da legislação vigente, além de outras situações que serão expostas adiante.

A questão de a E.M Campinho não ser reconhecida pela própria comunidade escolar e local como escola quilombola vem trazendo sérias discussões no cotidiano da comunidade. O movimento coordenado pela AMOQC encaminhou um ofício para SME para denunciar as precárias condições da escola, cobrando um posicionamento tanto da escola como da SME com relação à “construção” ou “transformação” da escola local em uma escola quilombola. Além disso, constam neste ofício duras críticas dirigidas as profissionais da escola, no que se refere ao trabalho docente, como se vemos no trecho transcrito abaixo:

O que se vê, portanto, são profissionais despreparados, desestimulados e sem perfil para trabalhar com a realidade quilombola. Este quadro só comprova que a Escola Municipal Campinho tem graves problemas recorrentes, com aulas desinteressantes, espaços insalubres que oferecem riscos para a saúde física e psicológica para a comunidade escolar, afetando o pleno desenvolvimento e desmotivando a participação dos estudantes.<sup>27</sup>

As críticas criaram um grande mal-estar nas profissionais da escola, que se encontram desmotivadas e cheias de dúvidas quanto ao que vem a ser, de fato, uma escola quilombola. Deve-se considerar que todas as profissionais da escola são concursadas e trabalham há alguns

---

<sup>27</sup>Trecho da carta enviada a E.M do Campinho pela AMOQC.



anos no magistério e na E.M do Campinho. Porém, nenhuma profissional mora no quilombo. Mesmo Marli, que é filha da primeira professora do quilombo não mora na área do quilombo, mas no entorno, na divisa, assim como alguns alunos da escola.

A direção da E.M do Campinho encaminhou uma resposta ao ofício do Movimento - AMOQC à SME, justificando que algumas reformas já foram realizadas pela SME e outras providências, ainda, seriam realizadas no decorrer do ano letivo de 2016. Também, comenta-se sobre os projetos pedagógicos que faziam parte do planejamento curricular, para aquele ano letivo: Projeto Gastronômico, com o tema: “banana”, neste projeto as crianças elaboram uma receita com a cozinheira responsável do restaurante do Quilombo e finalizam degustando um delicioso pavê de banana. Para novembro estavam previstas diversas atividades extraclasse e comemorativas do mês da consciência negra: teatro, palestras, brincadeiras, jogos e shows, onde a escola esta totalmente envolvida com as atividades. ” Assim segue o documento com exemplos de outras tantas atividades educativas desenvolvidas pela equipe escolar ao longo dos últimos anos.

As profissionais da E.M Campinho relataram durante a minha visita que dos questionamentos e reclamações feitos pelo Movimento da AMOQC, no ofício direcionado a SME, o que mais causou indignação a elas foi serem acusadas de lecionarem “aulas desinteressantes”. Em resposta, no mesmo ofício, alegam que:

Em relação às aulas desinteressantes, só é reconhecida pela minoria dos responsáveis/ parentes ou amigos da escola que infelizmente não acompanham ou não tem interesse em saber. São os mesmos que tratam os funcionários com discriminação racial e assédio moral durante horário de trabalho. Até mesmo aproveitando reuniões de pais para expor os EDUCADORES, alegando que são “incompetentes, conteúdistas e que a ESCOLA está negando o desenvolvimento de aprendizagem cultural (2017).

Observa-se que o clima não é harmonioso e os conflitos têm tomado conta dos ânimos. As profissionais da E.M Campinho, seguem afirmando que: “se todos estivessem preocupados em desenvolver um trabalho cultural com as crianças, ou seja, alguma atividade na comunidade, com certeza teríamos um desenvolvimento melhor na aprendizagem dos alunos”. Ressaltam que:

AESCOLA MUNICIPAL DO CAMPINHO é pública e desenvolve suas atividades educacionais de acordo com a lei 10.639/03, que propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana, onde é desenvolvido nas unidades escolares; HISTÓRIA GERAL E LOCAL, VALORES HUMANOS, CULTURAS E SUAS ORIGENS (2016).

Ao final, as profissionais da E.M Campinho assinam a resposta ao Ofício do Movimento AMOQC, direcionado à SME, exigindo respeito e compreensão como “seres humanos e profissionais da educação”.

A SME, representada por sua secretária de educação, Sra Eliane Tomé dos Santos Oliveira, diz não reconhecer, no ofício emitido pela AMOQC, elementos formais de uma representação da comunidade escolar da E.M Campinho. Mesmo assim, acolhe os questionamentos feitos e pretende esclarecer as dúvidas apresentadas. Diz, ainda, que a escola E.M Campinho passou por reformas em 2013, em parceria com a Secretaria de Obras; que todos os alunos, sem exceção, receberam os uniformes no ano de 2015 e que os uniformes de 2016 estavam sendo licitados, aguardando as leis impostas pelo Tribunal de Contas para envio da segunda remessa de uniformes que seriam distribuídos. Por fim, afirma que a merenda do município é a melhor do Estado do Rio de Janeiro.

Com relação ao currículo diferenciado para a educação quilombola, a secretária afirma que, desde 2013, se comprometeu, em conjunto com o Conselho Escolar da E.M Campinho, em realizar discussão ampla com a comunidade escolar, em cronograma que seria estabelecido pela própria comunidade, levando em conta que nenhuma alteração profunda no currículo escolar deve ser feita sem a consulta ampla e prévia às comunidades, conforme preconiza a Convenção 169, da OIT, e, posteriormente, ratifica o Plano Municipal de Educação, Lei 2028/2015, em que esta discussão foi lida e regulamentada. Segue dizendo:

Cabe esclarecer que, até o momento, a SME Paraty não recebeu, nem por parte do Conselho escolar da E.M Campinho, nem pela Associação Quilombola do Campinho da Independência, nenhum comunicado formal de proposta de cronograma para discussão das Diretrizes Curriculares para Educação Quilombola, conforme acordado em 2013. Quando questionadas informalmente a respeito deste assunto, durante as discussões que envolviam esta temática no PME, nos foi dada a informação de que estariam acontecendo discussões internas na comunidade e que somente após este movimento, a SME seria chamada a participar.

Ao final faz um convite para uma reunião de gabinete na Secretária, no dia 19/07/2016, às 16h, com os membros do Conselho Escolar e as gestoras locais da E.M Campinho, um representante do Movimento da AMOQC, além do Comissário da Infância, da Juventude, da Adolescência e do Idoso, um representante do Conselho Municipal de Educação e um representante do CMDCAP. Até o dia 25/07/2016 a reunião foi marcada e desmarcada muitas vezes, mas por fim foi realizada.

A líder comunitária e membro da AMOQC Laura Maria dos Santos que também é pedagoga, me comunicou, via mensagem de áudio (WhatsApp), no dia 19/07/2017, sobre o

andamento das discussões para a construção de um currículo diferenciado para educação quilombola do território do Campinho:

A educação está num momento bom depois de tudo que nós passamos. Hoje através da UFF-Angra-RJ, foi possível estabelecer um convênio com a Secretaria de Educação (SME-Paraty) e estabeleceram algumas metas: este ano(2017) já aconteceu no primeiro semestre um encontro de sensibilização- que trabalhou o histórico de lutas, considerando que existem vários conflitos entre lideranças de escola. Essa sensibilização buscou aproximar, resolver, verificar e observar esses conflitos. O segundo semestre, agora em agosto, vai iniciar com o diagnóstico, será elaborado um questionário para ser aplicado entre a comunidade, os alunos e os professores. Tudo isso vai possibilitar a implementação da educação escolar quilombola no ano de 2018. A gente está nessa fase até agora está indo bem, estamos fazendo encontro nas escolas; do Campinho e do Cabral, que são dois quilombos no município de Paraty. Porém, a gente não se ilude que estamos longe de resoluções. Porque a educação escolar quilombola, ela vai tocar prioritariamente na questão étnico racial, que é a lacuna que existe hoje na nossa escola. Quando você toca nessa questão a escola estremece, ela não aceita que existe sequer preconceito, existe racismo dentro de sala de aula, elas não conseguem perceber. Elas acham que não existe. No nosso último encontro foi marcado por essa discussão. Iniciou com cultura afro-brasileira e algumas atividades e depois um filme, a rota dos orixás e depois nos discutimos. Para nossa, sempre supressa, porque a gente acha que as pessoas estão acompanhando, mas algumas professoras disseram que quando tocou nessa questão étnico racial do racismo e do preconceito, elas não conseguiram entender o racismo dentro de sala de aula.

O processo de construção de um currículo diferenciado e um projeto político pedagógico que atendam as demandas das comunidades quilombolas do Campinho e do Cabral seguem em desenvolvimento. Segundo Dila Carvalho, doutoranda da Faculdade de Educação da PUC-RJ, por meio de mensagem de texto (WhatsApp), no dia 19/07/2017, explicou que: o programa de formação continuada em educação escolar quilombola, apresenta o seguinte quadro: coordenador geral é o professor Domingos Barros Nobre (DED/IEAR UFF Angra); equipe: Domingos Nobre, Lício Caetano Monteiro (UFF Angra); Mara Batista Oliveira e Diogo Marçal (UFF Angra), Edileia Carvalho (PUC-RJ, Novaamerica).

O objetivo é: implementar um programa de formação continuada com os professores das turmas do 1º ao 5º ano da Escola Municipal do Campinho da Independência e da Escola Municipal José de Melo, subsidiando pedagogicamente o processo de construção de um currículo diferenciado do 1º ao 5º ano, num movimento de reorientação curricular na rede municipal de Paraty, em educação escolar quilombola.

O programa terá três fases: 1-) oficinas de sensibilização; 2- oficinas voltadas para o estudo das diretrizes EEQ (educação escolar quilombola); 3-) reorientação curricular. Estão participando professoras da Escola do Campinho, da Escola do Cabral e professores de Ubatuba, que trabalham no Campinho e no Cabral, além de lideranças da comunidade e pais de alunos da escola.

Diante a celeuma plantada sobre a educação quilombola, combinei com Marli a nova visita, desta vez, voltaria com o grupo de pesquisa da Universidade (UERJ- Proped). Ficou combinado que faríamos uma conversa com a comunidade, uma contação de história, que seria pontuada pelas narrativas de memórias individuais e coletivas. Para este encontro contaríamos com a presença das crianças da escola e das professoras, pais, comunidade, membros da SME-Paraty e outras pessoas interessadas.

Em seguida, busquei conhecer a equipe da SME-Paraty, para me informar sobre os projetos que eles estavam desenvolvendo para a população quilombola da região. Conheci a assessora da secretaria de educação, Heloisa Helena, que me recebeu e se mostrou interessada em contribuir com informações para a pesquisa. Mas seria necessário que eu encaminhasse uma declaração da minha Universidade, juntamente com uma carta de apresentação, apontando os temas que eu iria trabalhar na pesquisa. Recebi um email da assessora, no dia 10 de outubro de 2016, onde ela dizia:

Boa tarde, Teresa.

O documento é uma carta de apresentação do(a) orientador(a) apresentando você e seu projeto de pesquisa, dizendo quais os dados estariam sendo observados ou pesquisados na escola e que metodologia (se vão haver entrevistas, com quem; se vão ser levantados dados, quais etc).

Este documento deve ser encaminhado ao nosso Secretário Adjunto, prof. Élcio, que está copiado nesta mensagem, e é ele quem autorizará, junto à secretária, sua entrada na escola para este fim. Tudo bem?

Quanto à atividade, vou levar à escola para apreciação, ok?

Um abraço,

Luiza Helena

Uma semana antes de realizarmos a Roda de Conversa, estive em Paraty, para entregar os documentos solicitados. O documento foi elaborado e assinado pela minha orientadora, Mailsa Passos, e entregue, em mãos à Luiza Helena, no dia 25 de outubro de 2016. Nessa oportunidade, aproveitei para fazer o convite para a nossa Roda de Conversa, assim como convidei o professor Élcio e os demais funcionários da SME-Paraty. Depois de confirmada a data com a coordenadora pedagógica da E.M Campinho, Ana Canánea, encaminhei um e-mail com o convite da nossa roda de conversa à SME-Paraty, AMOQC (Associação de Moradores do Quilombo o Campinho), e para as professoras e funcionárias da escola.

Tudo pronto para a realização da nossa atividade no quilombo, faltava separar os materiais utilizados para a roda de memória os equipamentos a serem utilizados, gravador e máquina fotográfica, papéis, lápis, canetinhas e giz de cera. E, ver com grupo de pesquisa quem teria disponibilidade para participar desse encontro e assim ficou combinado que iria: Eu, minha orientadora, Mailsa Passos, Sonia Vinco (Soninha), Lygia Fernandes, Luana Francisca e

Claudia Queiroz (Claudinha) e teríamos como convidado o professor Carlos Roberto Carvalho (Beto).

### **3.3 Roda de conversa: Memória e identidade no Quilombo do Campinho da Independência, Paraty-RJ.**

Partimos para Paraty, nos hospedamos em uma pousada na cidade e no dia seguinte seguimos para o Quilombo do Campinho para realizar a atividade. Assim, no dia 03 de novembro de 2016, o grupo de pesquisa Culturas e Identidades no Cotidiano, da Faculdade de Educação da UERJ- Proped esteve presente no Quilombo do Campinho para realizar uma roda de conversa com a comunidade escolar, local e a SME-Paraty.

A roda de conversa, estava marcada para as 14 horas. Chegamos antes para dar oportunidade ao grupo de pesquisa de conhecer um pouco o quilombo e as pessoas da comunidade. Ao chegarmos à escola, fui informada por Marli, que a coordenadora havia avisado que não era mais para as professoras e funcionárias da escola participarem do encontro, pois, ele se destinava apenas à comunidade. Não sei de onde surgiu essa informação, mas sei que em nenhum momento isso foi dito por mim. O convite foi enviado à SME-Paraty, à Escola e à AMOQC sendo bem claro que era aberto a quem quisesse participar e contávamos com a participação de todos, inclusive com a presença de representantes da SME-Paraty.

Tendo em vista esse mal entendido, pedi a autorização de Marli para deixar os estudantes participarem da nossa roda de conversa. Marli, autorizou e contamos com a presença dos alunos e alunas do 2º e 3º anos somando 34 crianças e a presença de duas a três professoras que se intercalaram durante o período da oficina. Utilizamos o espaço cedido pela AMOQC - uma varanda ampla, que faz parte do prédio da sede da associação. Limpamos e varremos o espaço, organizando os materiais que seriam usados para a roda de conversa. Colocamos um lindo pano africano colorido no chão e expusemos os objetos que seriam usados no trabalhados, entre eles, um tambor, bonecas de pano, algumas bonecas pretas, uma boneca Barbie, colheres de pau, livros e outros.

Figura 7 – Objetos usados



Fonte: Acervo pessoal

A roda de conversa tinha como intenção trabalhar memória e identidade e para isso esperávamos contar e ouvir histórias. Iniciamos a roda com as crianças sentadas no chão em um círculo em volta do pano com os objetos. A intenção de realizar a atividade em círculo remete a circularidade, que é marca dos valores africanos e afro-brasileiros:

A questão do círculo, da roda, da circularidade tem uma profunda marca nas manifestações culturais afro-brasileiras, como a roda de samba, a roda de capoeira, as legendárias conversas ao redor da fogueira... No candomblé [...] com o círculo, o começo e o meio se imbricam, as hierarquias, em algumas dimensões, podem circular ou mudar de lugar, a energia transita num círculo de poder e saber que não se fecha nem se cristaliza, mas gira, circula, transfere-se.<sup>28</sup>

No círculo, o “começo e o meio se imbricam”, colocam todos em pé de igualdade, a circularidade permite a integração de conteúdos e dos sujeitos no processo do conhecimento e na troca dos saberes, propõem igualdade no processo de aprendizagem. (MOURA, 2007, p. 14).

<sup>28</sup>Ver em cadernos de atividades nº3 do Projeto “A cor da cultura”, p.78.



Em círculo, demos início à oficina e Soninha, doutoranda do grupo de pesquisa e professora de Literatura do Colégio Pedro II, começou a contar um trecho da história do livro: OS PRÍNCIPES DO DESTINO – Histórias da mitologia afro-brasileira, de Reginaldo Prandi. Foi escolhida a história: “Os dezesseis príncipes e as histórias do destino”:

Figura 8 – Hora da história: circularidade



Fonte: Acervo pessoal

Há muito tempo, num antigo país da África, dezesseis príncipes negros trabalhavam juntos numa missão da mais alta importância para seu povo, povo que chamamos de iorubá. Seu ofício era colecionar e contar histórias. O tradicional povo iorubá acreditava que tudo na vida se repete. Assim, o que acontece e acontecerá na vida de alguém já aconteceu muito antes à outra pessoa.

Saber as histórias já acontecidas, as histórias do passado, significa para eles saber o que acontece e o que vai acontecer na vida daqueles que vivem o presente. Pois eles acreditavam que tudo na vida é repetição. E, as histórias tinham que ser aprendidas de cor e transmitidas de boca em boca, de geração a geração, pois, como muitos outros velhos povos do mundo, os iorubás antigos não conheciam a palavra escrita.

Na língua iorubá dos nossos dezesseis príncipes havia uma palavra para se referir a eles. Eles eram chamados de odus, que poderíamos traduzir como portadores do destino. Os príncipes odus colecionavam as histórias dos que viveram em tempos passados, sendo cada um deles por um determinado assunto. Assim, o odu chamado Oxé sabia todas as histórias de amor. Odi sabia as histórias que falavam de viagens, negócios e guerras. Ossá sabia tudo a respeito da vida em família e da maternidade. E assim por diante. As histórias falavam de tudo que acontece na vida das pessoas, de aspectos positivos e negativos, pois tudo tem o seu lado bom e o seu lado ruim.

Quando uma criança iorubá nascia, um dos dezesseis odus passava a cuidar de seu destino, de modo que na vida da nova criatura se repetiriam as histórias contadas pelo príncipe que era o seu odu, o padrinho de seu destino. Sim, cada criança nascida naquele país tinha um odu protetor e esse odu acompanhava pela vida afora, era seu destino. E tudo que lhe acontecia estava previsto nas histórias que o príncipe protetor gostava de contar. Não era incomum um menino dizer aos amiguinhos: “Sou afilhado do príncipe Ejiobê e por isso vou ser muito inteligente e equilibrado”. “Meu odu é o

príncipe Ocanrã e por isso sou assim esperto”, gabava-se, orgulhoso, outro moleque. “O odu que rege meu destino é Odi e eu vou ser um guerreiro valente e vitorioso”, falava um terceiro menino, sonhando com um destino venturoso, já se sentindo o maior da criançada. Por isso chamamos os odus de príncipes do destino.

Bem, formavam o time completo dos odus os príncipes Ocanrã, Ejiocô, Etaogundá e Iorossu, mais Oxé, Obará, Odi e Ejiobê, além de Ossá, Ofum, Ouorim e Ejila-Xeborá e também Ejiologbom, Ica, Oturá e Oturopom. Fazendo um pequeno comentário os tais príncipes tinham nomes bem esquisitos, não é? Mas só porque são nomes africanos e nós somos brasileiros. Sendo assim, nossos ouvidos não estão acostumados com eles. Cada povo tem sua língua e cada língua tem seus sons e suas palavras. Quem fala uma língua acha os sons de outra esquisitos. Se contássemos uma história semelhante a esta para crianças africanas e disséssemos que nossos heróis eram chamados de Francisco, Vinicius, Pedro e Joaquim, elas iam achar os nomes muito estranhos, como nós achamos fora do comum os deles.

Entre os dezesseis príncipes do destino, Ejila-Xeborá talvez fosse o odu mais invejado, pois aqueles que tinham a vida regida por ele estavam fadados a agir com justiça e conhecer o sucesso, desde que não fizessem nenhuma besteira, é claro. Já o odu Obará só sabia falar de coisas tristes como as histórias dos que são roubados, dos que perdem bens materiais, dos que não conseguem realizar até o fim nada de bom, sempre envolvidos em fracasso e frustração. Por isso ninguém gostava de conversar com Obará, pois lá ia ele contando aquelas histórias infelizes. E é claro que ninguém queria ter Obará, coitado, como padrinho de algum filho seu.

Acima dos dezesseis príncipes odus estava o Senhor do Destino, o deus que os iorubas chamavam de Ifá. Os antigos iorubás cultuavam muitos deuses, que eles chamavam orixás, e cada orixá cuidava de um diferente aspecto do mundo. Ifá era o orixá do destino, o mestre do acontecer da vida, e os odus trabalhavam para ele. Ifá vivia no Céu dos orixás, que era chamado de Orum. De lá ele comandava os príncipes odus. Os odus orientavam o destino dos seres humanos, mas Ifá os vigiava com muita atenção, para que tudo saísse como deveria ser na vida de cada homem, na vida de cada mulher, fosse um velho, fosse um adulto, fosse uma criança.” (ANO E PAGINA)

Depois de contada a história, pedimos aos estudantes para que contassem suas histórias e, assim fossemos construindo uma conversa para sabermos um pouco mais sobre aquele lugar e o que as crianças vivenciam, suas percepções e interesses, deixando que elas nos guiassem. A princípio os estudantes se silenciaram, mas logo depois, foram se soltando, dizendo às palavras que queríamos ouvir, as palavras que estavam em nós, mas no início só ouvimos o silêncio. Esse movimento da palavra do outro que está em nós, é um processo que o pensador russo, Bakhtin (2000), denomina de dialógico: “De minha parte, em todas as coisas, ouço as vozes e sua relação dialógica” (p.413)<sup>29</sup>. Nesta perspectiva, o outro é imprescindível na construção do nosso ‘eu’, a linguagem é percebida a partir de uma concepção dialógica.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. /.../ A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin, 1981:113).

<sup>29</sup> Citação contida no artigo: “Dialogismo, polifonia e construção de conhecimento”, disponível em: [https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/4009/4009\\_3.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/4009/4009_3.PDF) . Acesso dia 07/07/2017.



“Através da palavra me defino em relação ao outro”. Ao passar à palavra aos estudantes, tínhamos como intenção que elas fossem, ou menos se sentissem, como os príncipes e princesas africanos contados na história. A cada história que se iniciava era escolhido uma criança para tocar o tambor e dar início a história e no final tocava-se novamente quando terminava a narrativa.

Soninha, contou a história e tambor foi tocado...

Figura 9 - Tambor



Fonte: Acervo pessoal

Sônia - A Claudinha combinou que iríamos tocar o tambor depois que a música terminasse. Obrigada, gente! Vou deixar o livro aqui em cima do mapa, pois quem quiser olhar pode!

Mailsa - Então... O que a Sônia fez agora, foi contar uma história para a gente sobre os contadores de história. Contou uma história onde foram eleitos 16 príncipes para contar uma história sobre o seu lugar. Eu, agora, queria algumas princesas e príncipes dessas duas turmas para contar uma história desse lugar. Podem ser 16, mas nós podemos começar com uma ou com um... Quem gostaria de contar uma história deste lugar? Qualquer uma, curtinha... qualquer história! Quem tem alguma história com este lugar? (este foi o momento em que percebemos o silêncio das crianças).

Você vai contar? Já temos quem vai tocar o tambor? Já temos alguém para anunciar a história das três princesas contadoras de histórias!

A musicalidade e a oralidade contribuem como fonte importante para garantir um processo educativo, por isso o uso do tambor e a narração da história para as crianças:

A fala, a palavra dita ou silenciada, ouvida ou pronunciada – ou mesmo segredada – tem uma carga de poder muito grande. Pela/na oralidade, os saberes, poderes, querereres são transmitidos, compartilhados, legitimados. Se a fala é valorizada, a escuta também.<sup>30</sup>

A história contada é marca dos Griots, contadores de histórias que existem em várias etnias africanas e transmitem a história através da oralidade. Esse valor deve ser trabalhado no processo de aprendizagem como herança africana a ser potencializada: “a oralidade constitui uma autonomia, uma independência para a comunicação, reinvidicação de direitos e práticas de cidadania.” (MOURA, 2011, p.14).

Mailsa - Quem vai contar é a Ludmila. Então, quando a Ludmila for começar a contar, o Gustavo vai anunciar e quando acabar ele vai encerrar a história. Vocês já sabem que história irão contar?  
 Crianças – Sim! A história da Lelê!  
 Som do tambor - Gustavo  
 Era uma vez, uma menina que tinha um cabelão, só que não dava para arrumar. Aí ela queria saber como ela tinha tantos cachos.  
 Intervenção da professora- E ela foi procurar aonde?  
 Crianças - No livro!  
 Intervenção da professora - Qual livro?  
 Crianças - No livro da África!  
 Ela tentava jogar o cabelo para trás e não conseguia!  
 Intervenção da professora - E de onde veio o cabelo da Lelê?  
 Crianças - do vô!  
 Professora - E a família dela?  
 Crianças - Era da África! Da África Negra! O cabelo era cacheado e grande.  
 Claudinha - Ela era bonita?  
 Contadoras de história - Era! Ela encantou um menino! Ela era grande, não! Média!  
 Eu - E como era o menino?  
 Contadoras de história - Ele era moreno, meio branco (risos entre as crianças)  
 Intervenção da professora - E o que ela descobriu com cabelo cacheadinho?  
 Contadoras de história - Descobriu que ela vê as coisas do jeito dela. Ela vê as coisas muito legais e bonitas. No final do livro tinha uma menina branca, uma morena e ela.  
 Professora- E o que quer dizer isso?  
 Crianças - que devemos respeitar os colegas! (a plateia bate Palmas).

“O Cabelo de Lelê”<sup>31</sup> é um livro infanto-juvenil que foi trabalhado com os estudantes em sala de aula, por isso a insistência da professora para que as crianças contassem a história, que consiste: em uma criança a Lelê,

uma criança da década passada, onde ainda o bom era ser alisada. E ela se sente incomodada com o que vê no espelho. Sem saber o que fazer, ela puxa e estica os

<sup>30</sup>Disponível em caderno de atividade nº3 do Projeto “A cor da cultura”, p.78.

<sup>31</sup>Belém, Valéria. “O cabelo de Lelê”, Valeria Belém. Companhia Editora Nacional, 2007.

cabelos tentando entender de onde veio tantos cachinhos. O livro tem muitas perguntinhas para as crianças que estão lendo, participem, e entendam o que estão lendo. Depois de muito procurar, ela finalmente encontra um livro que responde a todas as suas perguntas. Um livro que mostra os diversos tipos de cabelos no continente africano. Cabelos de todos os tipos, penteados diversos, e enfeites lindos, cada um mais belo que o outro. Ela ama ver aquilo, e sai por aí, com os cabelos ao vento, brincando e exalando a sua felicidade. Ela percebe que seu cabelo é a sua marca, seu cabelo conta histórias, e além de tudo, vê a beleza que existe nele.<sup>32</sup>

As questões que envolvem os cabelos crespos são percebidas na história contada pelas meninas. Muitas pessoas podem considerar secundária essa questão, considerando que a população negra já enfrenta outros vários desafios sociais. Porém, os cabelos são um aspecto, que devido aos padrões estéticos eurocêntricos acabam atingindo as crianças, incutindo normas de beleza branca, ocidental, que cerceiam a liberdade fazendo com que elas escondam suas origens. Não percebendo que os cabelos tem forte significado na construção da pessoa negra.

33

Dando continuidade a oficina...

Mailsa – Obrigada para as três contadoras de história!  
 Agora nós precisamos de mais um, dois ou três que possam vir contar história.  
 Criança – Tia, eu quero tocar o tambor!  
 Mailsa - Qual o seu nome?  
 Criança - Weverton  
 Mailsa- Qual é o nome das contadoras de História agora?  
 Crianças - Mirella, Lavínia e Júlia  
 (som do tambor)

Figura 10 – As contadoras de história

<sup>32</sup>Resenha do livro encontrada no site: <http://www.curtindooslivrosadoidada.com.br/2016/08/resenha-o-cabelo-de-lele-valeria-belem.html> . Acesso dia 17/07/2017.

<sup>33</sup> Informações contidas no artigo: O que cabelo tem a ver com racismo? De Bruna de Paula, site da geledês. <https://www.geledes.org.br/o-que-cabelo-tem-ver-com-racismo/>. Acessado no dia 07/07/2017.



Fonte: Acervo pessoal

Contadoras de História - Era uma vez uma menina que morava aqui mesmo. Ela era morena, com cabelo cheio de trancinhas.

Um dia, a menina saiu para passear. Ela foi buscar o tio dela, mas o tio brigou porque ela demorou muito. Ela demorou porque estava apaixonada. Ela falou para ele que estava gostando de outro menino que era do Rio de Janeiro

Eu - E o que aconteceu depois?

Lavínia - O nome do menino era Ronaldo (plateia - Nossa! oh! olha!)

Criança - Era o Cristiano Ronaldo! (risos)

Lavínia - Aí ela foi na casa dele e ele também brigou com ela. Porque ela estava gostando de outro menino. Ela tinha 8 anos!

Os conflitos que envolvem o desenvolvimento cognitivo juvenil perpassam questões que são latentes a praticamente todos os seres humanos saudáveis: os namoros e as relações de descoberta do próprio corpo e dos sentimentos latentes.

(som do tambor)

Mailsa - Agora eu vou ser a outra contadora de história e vou contar uma história para vocês!

Som do tambor – Pedro

Eu vim neste lugar hoje, na verdade eu já vim neste lugar há muito tempo atrás. Eu vim aqui com uma amiga, nesta lojinha... Nós estávamos em Paraty então nós viemos

visitar o quilombo. Desde a primeira vez que vim aqui, eu me encantei com aquela árvore cheia de galhos e que me lembrou uma que eu tinha no quintal da minha casa. Eu subia nela e ficava ali em cima toda vez que eu ficava chateada ou quando alguém brigava comigo, o que não era difícil, porque eu era muito travessa. Eu também tinha um cachorrinho chamado shake que parecia com a pérola, aquela cadelinha ali!

Então, toda vez que eu subia naquela árvore, o Shake vinha e ficava embaixo da árvore. Enquanto eu estava ali, ele ficava deitadinho me esperando.

Então, quando eu cheguei aqui e vi aquela árvore, lembrei da minha infância.

Som do tambor (Pedro) - Palmas da plateia!

Beto- eu estava conversando com a Lavínia ... Quando eu era criança, também gostava muito de subir em árvore. Agora estou mais velhinho, com 65 anos não dá mais para subir, então eu falei para Lavínia: - É uma árvore perigosa! Ela me respondeu: - Nós subimos nela direto! E então conversei com o Pedro - aliás, como tem Pedro aqui, né? - Aquele ali, outro Pedro... Quem mais é Pedro?

Eu me lembrei que fui criança há muito tempo atrás. Eu já fui do tamanho dos Pedros daqui. Eu sei que nós estudávamos numa escola muito parecida com essa, tínhamos árvores e eu lembro que na entrada da minha escola tinha um cemitério!

Uau! - todos dizem na plateia.

E a gente ia lá no cemitério fazer sabe o que? Pegar flores para as professoras, só para agradar!

Então vocês devem ter muitas histórias parecidas com as nossas. O que eu queria hoje, não era ouvir história de livro, não! Eu quero ouvir o que vocês fazem aqui neste lugar.

Sônia - Hoje, quando eu estava chegando a Ludmila estava com um Ramallete, então eu perguntei para ela o nome da flor.

A flor é para enfeitar ou para fazer chá?

Professora - Aquela planta que ela trouxe era Gelol!

Sônia - Você pega aonde, Ludmila?

Ludmila - No meio do caminho, eu moro no bairro vizinho.

Mailsa - Quem tem história de hora de recreio? Você? O Miguel vai contar para a gente uma história...

Som do tambor

Miguel - Eu brinco de lutinha na hora do recreio. Minha roupa vai toda suja para casa! (Risos da plateia!) Eu brinco de polícia e ladrão também! Tem gente que tem que ser polícia e tem pessoa que tem que ser ladrão. A polícia que tem que prender o ladrão. Se o ladrão se soltar, tem que bater o sino que fica na parede da escola.

Mas a gente não pode ir na árvore porque a tia proibiu!

Professora - Já caíram uns três dali!

Mailsa - E como vocês escolhem quem é polícia e quem é ladrão?

Miguel - As meninas são polícia e os meninos são ladrões.

Mailsa - Mas é sempre assim?

Miguel - Não! Quem chama é a polícia. Se as meninas nos chamarem para brincar, elas serão a polícia e nós os ladrões.

Eu - Mas o que é melhor, ser polícia ou ladrão?

Todos da plateia - Ladrão! - risos da plateia!

Criança - Ladrão é mais livre! Sendo ladrão, nós corremos tudo por aqui!

Mailsa - É, porque você leva a brincadeira para onde você quiser! Você corre e a polícia vai atrás.

Ele está falando, ali, que tem um esconderijo. Pode nos contar onde fica esse esconderijo?

Meninos - Não! Senão as meninas vão saber!

som do tambor

Mailsa - Fiquei sabendo, agora, que vocês vão parar um pouco para merendar. Depois nós voltamos!

No momento em que as crianças estavam indo para a merenda, elas comeram a mexer nos instrumentos, livros e objetos que estavam disponíveis sobre o pano. Uma criança começou a conversar comigo. A criança disse que existia um senhor, Seu Nonô que subia nas árvores e pegava as mangas maduras. Perguntei se ela conheceu o Seu Nonô e ela me disse que não, pois ele era da época da escravidão.

Após o intervalo para a merenda, quando as crianças voltaram organizamos grupos para atividade seguinte que consistia na elaboração de um desenho sobre as memórias e lugares que eles consideravam importantes no quilombo. Pedi a ela que nos contasse essa história, e ela me disse que quem havia lhe contado era o pai de uma coleguinha. Na ocasião, eles estavam falando sobre o preconceito, “porque teve uma situação na sala em que uma pessoa chamou o outro de chocolate, aí a tia falou que não pode porque o preconceito nunca ajuda”. Seguiu dizendo “que teve uma vez que chamaram um menino de macaco, só porque ele era negro e eu não gostei. Então eu pensei que com preconceito não se resolve nada. Quando isso acontece temos que pedir desculpa porque nossa vida é na base do respeito”.

A criança continuou nos contando que ela e sua colega estavam conversando sobre isso e seu pai falou que quando ela era pequena, ela falou para uma menina que era negra, que tinha nojo dela! E seguiu dizendo “Eu não sei se a menina está morta, tá viva... Ela era lá do Areal, é mais ou menos longe... Lá perto de Paraty”.

A partir das palavras ditas por esta criança percebemos o quanto é fundamental a educação das relações étnico-raciais nas escolas. Sendo latente a necessidade de exercitar e trabalhar nossas mentes contra os discursos e práticas racistas. Como nos explica, Kabengele Munanga:

É impossível legislar contra os preconceitos porque eles são invisíveis. Não se pode fazer as leis para lutar contra um preconceito. Fazem-se as leis para lutar contra os comportamentos discriminatórios concretos. Isto significa que o subsolo infernal do preconceito racial escapa, por princípios, ao tipo jurídico político da ação antirracista. É na estrutura profunda do imaginário racizante que está o problema. Nós não temos instrumentos para atingir as profundezas dessa estrutura, a não ser talvez indiretamente, através da educação. (...) O preconceito não é o problema da ignorância. Ele tem a sua racionalidade embutida na própria ideologia. Por isso a educação é apenas um dos meios para se lutar contra o racismo, mas não é o único, porque o racismo é, antes de mais nada, uma ideologia e não se corrige a ideologia simplesmente pela educação. Pode-se, entretanto, trabalhando com os jovens, potencializar a personalidade, dar elementos para que eles possam reagir contra o racismo (MUNANGA, 1998, p. 48).

“A educação é apenas um dos meios para se lutar contra o racismo, mas não é o único”, com certeza é o principal e por meio de educação étnico-racial que valorize e de real

importância a uma escola em um espaço quilombola enquanto território histórico e cultural. De acordo com Nilma Lino Gomes: Para se contrapor ao racismo é necessário uma união de esforços[...], construção de estratégias, práticas e movimentos antirracistas” (2009, p.8). Entendendo que o racismo perpassa por uma leitura histórica, arraigada em valores coloniais eugenistas e excludentes. Sendo necessário romper com essa dinâmica, imprimindo um potencial descolonial e emancipatório de valorização e reconhecimento da importância do povo negro no Brasil, a partir da nossa ascendência africana e indígena.

Dando continuidade a oficina, ouvimos a história de outra estudante:

Eu moro aqui! Desde pequenininha... Quando eu era bem pequenininha, morava em Paraty. Eu vim para cá quando minha mãe se separou do meu pai. Mas aí, depois, meu pai e minha mãe voltaram, graças a Deus! Mas aí meu avô arrumou uma casa para gente e nós ficamos aqui!

Eu - E o que você acha deste lugar?

Criança - Ah, este lugar aqui é um pedaço da minha vida! Pois foi aqui que minha história começou. Antes eu vivia triste e foi aqui que eu comecei a ser feliz! Neste mundo aqui!

Quando minha mãe diz que quer morar em outro lugar, eu falo: - Mãe, lembra quando a gente vivia triste? Aí minha mãe fala: - É... vamos continuar morando aqui mesmo!

Eu estudava de manhã e onde eu morava antes, ninguém se deu bem comigo, por isso que eu falei que aqui que começou minha história feliz. Tenho meus amigos, minha professora...

Soninha - como você se chama?

Criança - Eu me chamo Nicole! O que me deixa mais feliz aqui é saber que todo mundo está feliz. Sabe quando você vê um sorriso no rosto das pessoas?

Mas nem todo mundo é feliz porque ainda existe esse negócio de preconceito. Um dia minha avó foi trabalhar, eu sou vizinha dela, então uma moça chegou para ela e perguntou: Por que você é negra? Aí a minha vó respondeu: Porque Deus quis que eu fosse assim! Então a moça ficou com cara de nojo para minha avó.

Eu senti aquela coisa que aperta o coração, sabe? Fiquei muito triste, eu estava junto e vi tudo.

Antes disso a minha avó estava alegre porque minha mãe deu um jeitinho de levar ela na praia. Nem sempre nós vamos à praia, eu fui a praia de São Gonçalinho. Já tinham dois anos que eu não ia à praia!

Eu moro aqui perto! Para ir para minha casa eu preciso descer o morro. Às vezes eu venho ou volto de moto com meu pai.

O entendimento de quilombo contemporâneo e de uma identidade quilombola reconstruída dá margem ao que a estudante nos disse: “Ah, este lugar aqui é um pedaço da minha vida! Pois foi aqui que minha história começou. Antes eu vivia triste e foi aqui que eu comecei a ser feliz! Neste mundo aqui!”. É possível notar um sentimento de pertença tanto ao grupo com a terra, pois ali ela tem onde morar, tem vínculo. Essa é uma forma de expressão da identidade étnica e da identidade construída em relação vivência local e ao outro.

Segundo momento da Roda de Conversa e Contação de História: elaboração de desenhos que conte a história do Quilombo do Campinho.

Figura 11 – Desenho e interação





Fonte: Acervo pessoal

Figura 12 - Apresentação dos desenhos





Fonte: Acervo pessoal

As crianças apresentaram os seus desenhos, foi possível notar que muitos deles desenharam a escola, a igreja e campo de futebol. Pontos marcantes do território do Campinho. Algumas crianças se representaram com cabelos loiros, amarelos, como um padrão provavelmente influenciado pelos livros (didáticos) e os meios de comunicação que valorizam os padrões etnocêntricos, em geral, branco e europeu.

Acredito que a mensagem que ficou desta experiência com os estudantes da Escola Municipal do Quilombo do Campinho é a necessidade de se falar sobre o racismo. Percebemos que há muitos conflitos implícitos nas falas e no cotidiano dessas crianças. Numa desigualdade presente na história desse país que desagua em violência e extermínio da população negra, em especial, os homens que são as vítimas em potencial dos padrões herdados de uma colonização branca e ocidental em detrimento aos valores africanos e afro-brasileiros.

Para melhorar a vida de todos é nosso dever olhar para o povo negro. Uma vez que o racismo desumaniza, devemos olhar para o outro com humanidade, como potência. Considerando que nosso país foi constituído a partir da lógica racista e escravocrata, desfazer os males causados é um exercício constante de reflexão e ação. Todas as vidas importam!

Figura 13 - Grupo de pesquisa: da esquerda para a direita: Lygia, Teresa, Beto, Mailsa, Luana, Claudinha e Soninha.



Fonte: Acervo pessoal

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero e percebi isto, ao longo da pesquisa, a importância de realizar uma leitura crítica da representação jurídica que sempre se mostrou inclinada a interpretar o quilombo como algo que estava fora, isolado, para além da civilização e da cultura, confinado numa suposta autossuficiência e negando a disciplina do trabalho. Paralelo a esta visão há um movimento de percepção a importância que os quilombos tomaram na contemporaneidade. Tendo em vista que a denominação “quilombo” e as políticas derivadas a partir da ressemantização do termo, nunca haviam atingido o nível das políticas públicas nacionais anteriormente. Isso cabe pensar o que o estado brasileiro entende e está disposto a fazer por uma educação quilombola, que respeite os valores étnico-racial, considerando a igualdade e qualidade e valorizando as riquezas culturais do povo brasileiro.

Infelizmente, as perspectivas não são muito boas, os dois últimos anos pós golpe, têm sido muito conturbados para o povo brasileiro. A presidenta reeleita em 2014, Dilma Roussef, do PT, sofreu um impeachment, um duro golpe parlamentar apoiado uma elite insatisfeita com as políticas desempenhadas pela presidenta. O caráter frágil das acusações e a falta de provas na denúncia do pedido evoluíram para uma narrativa que perdura até os dias de hoje, de golpe parlamentar.

Os efeitos do golpe em curso, sob o manto disfarçado de legalidade, vem desferindo um desmonte na jovem democracia brasileira. O foco do atual governo ilegítimo é restringir ao máximo os direitos conquistados pelas classes sociais mais baixas, para preservar os direitos e lucros dos que sempre estiveram no topo da pirâmide social comandando o destino da nação.

Para manter os privilégios dessa elite, o partido DEM, que apoio o golpe em curso, cujo alguns membros encontram-se sendo investigados por corrupção e lavagem de dinheiro. Este mesmo partido está movendo uma ação direta no STF, que pode declarar a inconstitucionalidade do Decreto nº 4.887/2003, que reconhece e regulamenta a titulação dos quilombos. Se isso acontecer todos os títulos de quilombos no país podem ser anulados, o julgamento esta marcado para o dia 16 de agosto de 2017. Espera-se forte mobilização dos movimentos sociais, da sociedade civil e bom senso do STF para barrar esse absurdo.

O desmonte segue a passos largos e atinge também as Universidades públicas, em especial, a UERJ e funcionalismo público do Rio de Janeiro. A política do governo de estado é de ajuste fiscal e sucateamento dos serviços públicos, por meio da privatização,

congelamento de salários e/ou não pagamento dos salários, dos benefícios e das bolsas. Essas medidas são decorrência da crise financeira aguda, fruto da corrupção articulada pelo ex-governador Sérgio Cabral, e da gestão atual de Luiz Eduardo Pezão, ambos do PMDB. A coisa tá tão feia, que o primeiro encontra-se encarcerado por desvio de verbas e formação de quadrilha e o segundo sendo investigado por abuso de poder econômico e político.

Posso dizer que não foi tarefa fácil os anos de mestrado, mediante o quadro nefasto da política atual. Mas sem dúvida foi um sonho realizado pertencer ao quadro de decentes da pós-graduação, da Universidade mais democrática desse país, muito me orgulha! Embora reconheça que alguns tensionamentos percebidos na pesquisa ainda merecem um aprofundamento maior; como as questões que envolvem religião, preconceito racial e identidade quilombola. Espero ter a oportunidade de continuar me dedicando à causa quilombola e a essas questões. A partir desta singela dissertação, vislumbro a possibilidade de um desdobramento em forma de artigos e até mesmo de um projeto para o doutorado.

Com muita dificuldade em concluir, com a nítida sensação de inacabamento, sigo dizendo: Todas as vidas importam! Se o racismo desumaniza é de suma importância olhar para o povo negro como potência. Numa sociedade governada pelos interesses de grupos e classes dominantes, fortalecer a luta e construir uma educação quilombola que respeite uma pedagogia para eles e deles é de suma importância.

**#SOMOSTODOSQUILOMBO! #UERJRESISTE! #FORATEMER!**

## REFERÊNCIAS

ALVES, Ediléia de Carvalho Souza. "**(...) Tem que partir daqui, é da gente**": a construção de uma escola "Outra" no quilombo Campinho da Independência, Paraty, RJ. Orientadora: Vera Maria Ferrão Candau. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação, 2014.

APPLE, M. W. A presença ausente da raça nas políticas educacionais. In: CANEM, A; MOREIRA, F. B. (Org.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno. **Os Quilombos e as Novas Etnias**. In: Quilombos identidade étnica e territorialidade. O'Dwyer, Eliane Cantarino (org.). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

ARNOLDI, Marlene Aparecida; Rosa, Maria Virgínia. **A entrevista na pesquisa qualitativa. Mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARRUTI, José Mauricio Andion. "**Comunidades negras rurais: entre a memória e o desejo**". In.: Suplemento Especial de Tempo e Presença. Março/Abril de 1998.

\_\_\_\_\_. **Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola**. Bauru: Edusc, 2006.

\_\_\_\_\_. MAROUN, K. **Educação quilombola em debate: a escola em campinho da independência (RJ) e a proposta de uma Pedagogia Quilombola**. Laboratório de Antropologia dos Processos de Formação (LAPF) do Departamento de Educação da PUC-Rio, 2011.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BARBOSA, Muryatan Santana. **A África por ela mesma: a perspectiva africana na História Geral da África(UNESCO)**. São Paulo, Tese de Doutorado, Departamento de História da USP, 2012.

BRANDÃO, André, da DALT, Salete e GOUVEIA, Vicyor Hugo. **Comunidades Quilombolas no Brasil: características socioeconômicas, processos de etnogênese e políticas sociais**. Niterói, RJ: EdUFF, 2010.



Brasil. Secretaria de Educação Básica. **Lei 9.394/96: Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Conferência Nacional de Educação (CONAE).** Documento final. Brasília: MEC, SEA, 2010.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais Para a Educação Básica.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.** Parecer CNE/CEB Nº 16/2012.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental: Ciências Humanas e suas Tecnologias.** Vol. 3, Brasília, MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. **PCN + Ensino Médio: orientações curriculares complementares**

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias.** Brasília, MEC/SEMTEC, 2002.

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade, educação e cultura (s): questões e propostas.** Petropolis, RJ: Vozes, 2008.

COHN, Gabriel (org.). **Sociologia: Max Weber.** Coordenador: Florestan Fernandes. Coleção grandes Cientistas Sociais. 7.ed. Editora ática, São Paulo, 2001.

FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento.** Petrópolis, Vozes, 1980.

\_\_\_\_\_. **O negro no mundo dos brancos.** 2 ed. Revista – São Paulo: Global, 2007.

FIABANI, Adelmir. **Os Novos Quilombos.** Luta pela terra e afirmação étnica no Brasil (1998-2008). Palmas: Nagô Editora, 2015. 1º edição.

\_\_\_\_\_. **Mato, palhoça e pilão: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532-2004).** São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas.** Rio de Janeiro: Ed. Fator, 2008.

\_\_\_\_\_. **Os Condenados da Terra.** 2º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FORACCHI, Marialice Mencarini e MARTINS, José de Souza. **Sociologia e Sociedade: leituras e introdução à sociologia.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

FREIRE, Paulo. **A Educação como prática de Liberdade.** 26 ed. Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3.ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4.ed. São Paulo; Editora Moraes, 1980.

GAUDEMAR, Jean Paul de. **Mobilidade no Trabalho e Acumulação de Capital**. Lisboa, ed. Estampa, 1977.

GERRTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. 1.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**. Modernidade e Dupla Consciência. São Paulo, Editora 34/ Rio de Janeiro UCAM, 2001.

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. **A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03**. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.) **Multiculturalismo. Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 7 eds. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB no 16/2012**. Brasília, nov. 2012.

\_\_\_\_\_. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Como trabalhar com raça em Sociologia** In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29 n° 1, jan/jun 2003, pp. 93-107.

GUSMÃO, Neusa M. Mendes de. **Terra de Pretos Terra de Mulheres**. Terra, mulher e raça num bairro rural negro. Ministério da Cultura, Fundação Pálmari. 1993.

\_\_\_\_\_. **Terra de mulheres: identidade e gênero em um bairro rural negro**. Revista de História, São Paulo, nº129-131, p-81-100, ago-dez/1993.

\_\_\_\_\_. **A questão política das chamadas “terras de preto”**. In terras e territórios de negros no Brasil. Textos e Debates. Publicação do Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Inter étnicas- UFSC ano I, nº 2, 1990.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade. In: Silva, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11ed., 1. Reimp. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

QUINTANEIRO, Tânia. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim, Weber**. Maria ligia de

Oliveira Barbosa, Marcia Gardenia de Oliveira. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

LENHARD, Rudolf. **Escola:**dúvidas e reflexões: problemas sociopolíticos da estrutura e do funcionamento do Ensino Fundamental e Médio. 1.ed. São Paulo: Moderna, 1998.

MARTINS, José de Souza. **O cativo da Terra.** 9. Ed., 3º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGNOLO, Walter D. **A opção descolonial e o significado de identidade política.** Cadernos de letras da UFF – Dossiê: literature, língua e identidade, nº34, p. 287-324, 2008.

MILLS, Wright. **A Imaginação Sociológica.** Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

MOREIRA, Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade.**10.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude:** usos e sentidos. 3.ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012.

\_\_\_\_\_. **Teorias sobre o racismo.** Estudos & Pesquisas. Rio de Janeiro – UFF, v. 4, p. 43 – 67, 1998. .

PASSOS, Mailsa e Pereira, Rita. **Identidade, Diversidade:** práticas culturais em pesquisa. Petrópolis, RJ. Faperj, 2009.

PEREIRA, Rita, SANTOS, Núbia de Oliveira e LOPES, Ana Elisabete Rodrigues de Carvalho (orgs). **Infância, Juventude e Educação;** práticas e pesquisas em diálogo. 1.ed. Rio de Janeiro: NauEditora, 2015.

POUTIGUAR, Philippe. **Teorias da Etnicidade:** seguindo grupos étnicos e suas fronteiras de Frederick Barth/Philippe Poutiguar, Jocelyne Streiff-Fenart; tradução Elcio Fernandes . 2 ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

RIBEIRO, Ana Sylvia. **Vai crédito hoje? Do “curto circuito” ao blackout da reprodução crítica do capital fictício em São Paulo,** 2015. (mestrado em geografia humana). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

REIS, João José & GOMES, Flávio dos Santos. (Org). **liberdade por um fio:** histórias dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula, (orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez editor, 2010.



SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 10ª ed., Campinas, Autores Associados, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e Cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 2.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1997.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Caret, 2002.