

FACULDADE LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO

**CLAUDIANA RIBEIRO DOS SANTOS ANDRADE**

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: uma análise de sua aplicabilidade na escola  
quilombola de Passagem Velha município de senhor do Bonfim – BA (2018 - 2020)

Salvador – BA  
2023

Claudiana Ribeiro dos Santos Andrade

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: uma  
análise de sua aplicabilidade na escola quilombola de  
Passagem Velha município de Senhor do Bonfim - BA  
(2018 - 2020)

Dissertação apresentada ao curso Maestría Estado,  
Gobierno y Políticas Públicas da Faculdade Latino-  
Americana de Ciências Sociais e Fundação Perseu  
Abramo, como parte dos requisitos necessários à  
obtenção do título de Magíster en Estado, Gobierno y  
Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Josemeire Alves Pereira

Salvador – BA  
2023

## Ficha Catalográfica

ANDRADE, Claudiana Ribeiro dos Santos

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: uma análise de sua aplicabilidade na escola quilombola de Passagem Velha município de Senhor do Bonfim - BA (2018 - 2020) / Claudiana Ribeiro dos Santos Andrade. Salvador: FLACSO/FPA, 2023.

Quantidade de folhas: 129p.

Dissertação (Magíster en Estado, Gobierno y Políticas Públicas), Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu Abramo, Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas, 2023.

Orientadora: Josemeire Alves Pereira

Claudiana Ribeiro dos Santos Andrade

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA:  
uma análise de sua aplicabilidade na escola  
quilombola de Passagem Velha município de  
Senhor do Bonfim - BA (2018 - 2020)

Dissertação apresentada ao curso Maestría  
Estado, Gobierno y Políticas Públicas,  
Faculdade Latino-Americana de Ciências  
Sociais, Fundação Perseu Abramo, como parte  
dos requisitos necessários à obtenção do título  
de Magíster en Estado, Gobierno y Políticas  
Públicas.

Aprovada em 24 de fevereiro de 2023

---

Profa. Dra. Josemeire Alves Pereira (Orientadora)  
FLACSO Brasil/FPA

---

Profa. Dra. Carmélia Aparecida Silva Miranda  
UNEB

---

Profa. Dra. Yone Maria Gonzaga  
FLACSO

---

Profa. Ma. Aline Neves Rodrigues Alves (Suplente)  
UFMG

## AGRADECIMENTOS

A presente dissertação de mestrado não poderia ter sido concluída sem o auxílio, direto ou indireto, de pessoas de luz muito importantes para mim. Algumas foram essenciais para eu conseguir chegar ao mestrado, outras cruzaram o meu caminho durante o percurso – em ambos os casos, agradeço ao universo pela oportunidade de tê-las em minha jornada.

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Josemeire Alves Pereira, por todo apoio e empenho na condução e realização da minha pesquisa. Seus direcionamentos foram essenciais para que eu pudesse encontrar os melhores caminhos.

Agradeço aos meus pais, José Alaelson e Josefa Ribeiro, por serem meu ponto de apoio em todos os momentos da vida.

Aos meus irmãos, Cleidinaldo Ribeiro e Caique Santos, por serem o meu motivo para continuar em vários dias em que pensei não ser forte o suficiente. Será para sempre nós, amo muito vocês.

Agradeço aos professores(as), auxiliares de limpeza/cozinha e equipe diretiva da Escola Quilombola de Passagem Velha, por todo apoio e disponibilidade para realização dessa pesquisa.

Agradeço à Comunidade Quilombola de Passagem Velha, por me acolherem enquanto pesquisadora de forma tão solícita e calorosa.

Por fim, agradeço a todos que contribuíram com minha jornada até aqui.

## RESUMO

Levando em consideração a segregação e a negligência histórica relativas aos direitos das populações afrodescendentes no Brasil, em diferentes contextos, sobretudo na educação, este trabalho tem como objetivo compreender a implementação da política pública de Educação Escolar Quilombola na Escola Quilombola de Passagem Velha localizada em Senhor do Bonfim – BA, considerando o recorte temporal de 2018, ano de inauguração da escola, a 2020. O estudo foi realizado à luz da análise bibliográfica de obras produzidas nos campos da História, das Ciências Sociais e da Educação que subsidiam o trabalho, e com suporte das metodologias quali-quantitativas, de caráter exploratório. Tendo em vista os objetivos da pesquisa, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, junto a integrantes da equipe gestora da escola, professores, auxiliares de limpeza/cozinha e à comunidade quilombola do referido povoado. A análise do material coletado recebeu tratamento quali-quantitativo como base para a interpretação dos dados coletados e para análise do Projeto Político Pedagógico da escola. Os resultados encontrados demonstram a necessidade de maior aproximação da escola em relação às experiências culturais de valorização da ancestralidade praticadas pela comunidade, para que haja efetivo desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas aos propósitos da Educação Escolar Quilombola, conforme determina a legislação específica.

**Palavras-chave:** Educação quilombola; Ensino e aprendizagem; Cultura; Afrodescendentes.

## ABSTRACT

Take into consideration the history of segregation and the negligence concerning to the African-descendant's right in Brazil, in different contexts, especially in education, this work has as goal to understand the public political implementation of the School Quilombola Education in Escola Quilombola de Passagem Velha situated in Senhor do Bonfim-BA, considering a temporal cut in 2018, school's inauguration year. The study was held, under of bibliographic analysis from works produced in the areas of History, Social Science and, Education that subsidise the work with the support of quantitative and qualitative methodologies an exploratory features. Bearing in mind the research objectives, a semi-structured interview joined to the team school members, teacher, cleaning auxiliares and the quilombola community of the referred village was applied. The analysis of the collected material received the qualitative and quantitative treatment as a basis for the interpretation of collected datas to analysis of the school's pedagogic political project. The results found demonstrating the need of the most school's approximation related to the cultural experiences of the ancestry valuation practised to the community, to providing real development of pedagogical practices appropriate to the school's quilombola education purpose, according to specify legislation.

**Keywords:** Quilombola Education. Teaching and learning. Culture. African-descendants.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FCP – Fundação Cultural Palmares

IBGE – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1 DA ÁFRICA AO BRASIL: DESDOBRAMENTOS HISTÓRICOS</b> .....	15
<b>1.1 O Continente Africano</b> .....	15
<b>1.2 A experiência escravocrata no Brasil</b> .....	22
<b>1.3 Caminhos para abolição e o protagonismo de literatos negros</b> .....	33
<b>2 FORMAÇÃO DOS QUILOMBOS</b> .....	45
<b>2.1 Resistências ao sistema escravocrata: fuga e vida nos quilombos</b> .....	45
<b>2.2 A luta pelo reconhecimento dos territórios quilombolas</b> .....	54
<b>2.3 Comunidades remanescentes de quilombo contemporâneas</b> .....	64
<b>3 A APLICABILIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA ESCOLA QUILOMBOLA DE PASSAGEM VELHA MUNICÍPIO DE SENHOR DO BONFIM - BA</b> .....	75
<b>3.1 Da luta pelo direito à educação à legitimidade da Educação Escolar Quilombola</b> ....	75
<b>3.2 A Escola Quilombola de Passagem Velha</b> .....	87
<b>3.3 Vivências e percepções da Escola Quilombola de Passagem Velha</b> .....	101
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	115
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	117
<b>ANEXOS</b> .....	122
<b>APÊNDICES</b> .....	123

## INTRODUÇÃO

A garantia legal da Educação Escolar Quilombola é relativamente recente, já que a resolução que assegura a manutenção das comunidades tradicionais e da sua cultura no âmbito educacional é do ano de 2012. Nesse sentido, é fundamental compreender como essa modalidade da Educação Básica é vivenciada efetivamente no chão da escola. Dessa forma, esse estudo centrou-se na análise de uma escola quilombola específica, a Escola Quilombola de Passagem Velha, localizada no povoado de Passagem Velha em Senhor do Bonfim, na Bahia.

As discussões acerca da Educação Escolar Quilombola têm ganhado notoriedade na última década, resultado da luta incansável dos movimentos sociais e, sobretudo, das comunidades remanescentes que buscam incessantemente a garantia de suas terras e do direito à educação de qualidade. Estudos como o que é aqui apresentado contribuem para o campo científico por apresentar a realidade de uma escola quilombola a partir da escuta dos sujeitos que estão efetivamente ligados a essa modalidade da Educação Básica.

O acompanhamento da aplicabilidade de políticas públicas como a Educação Escolar Quilombola é extremamente importante para que se obtenham balizas qualificadas que assegurem que a política pública está efetivamente atendendo às demandas inicialmente levantadas. Em função disso, este estudo apresenta a visão dos diferentes membros da escola quilombola: professores, equipe gestora, auxiliares de limpeza/cozinha e comunidade quilombola de Passagem Velha.

As pesquisas sobre essa temática têm evidenciado que as escolas quilombolas ainda sofrem com grandes lacunas – do âmbito físico à esfera pedagógica. A educação brasileira, durante séculos, assumiu um caráter elitista e excludente. Como reflexo disso, vários grupos foram negligenciados e, dentre eles, os remanescentes de quilombo. Assim sendo, a dificuldade de acesso a uma educação pública de qualidade acaba sendo uma realidade, resultado de um processo histórico de negligência não apenas governamental, mas também de diferentes esferas da sociedade.

Esta pesquisa também tem como base e suporte referencial a legislação educacional vigente, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n ° 9.394 1996), alterada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e pela Lei 11645, de 10 de março de 2008, que estabelece a inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, e que assegura a legitimidade e a legalidade da Educação Escolar Quilombola. A LDB apresenta, ainda, os princípios da

educação básica, assim como as incumbências de cada ente federativo, contribuindo de forma substancial para a análise empreendida.

Daremos atenção especial à resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Sendo este o documento norteador desta modalidade, serão analisados minuciosamente os direcionamentos nele apresentados.

Além disso, analisaremos o Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, enquanto instrumento norteador, observando como os direcionamentos das legislações mencionadas se materializam nele, com atenção especial ao processo de sua execução, considerando a realidade da Educação Escolar Quilombola.

Esta pesquisa teve como suporte essencial a revisão de literatura que subsidiou as discussões realizadas, a partir de uma análise específica e bem delimitada de estudos já clássicos e contemporâneos sobre a temática nela abordada e sobre temas que a tangenciam. Destacam-se, as obras das/os historiadores João José Reis (1996; 2003) Flávio dos Santos Gomes (2015), Ynaê Lopes dos Santos (2017) e Ana Flávia Magalhães Pinto, que apresentam um novo panorama para historiografia brasileira, trazendo à baila aspectos negligenciados em estudos clássicos anteriores, como o de Gilberto Freyre (2003). Suas produções contribuem com nossas análises, deste modo, no sentido de subsidiar uma discussão crítica acerca do processo formativo do Brasil, dos quilombos e das diferentes nuances que atravessam a história dos afrodescendentes.

Considera-se, ainda, como suporte teórico para a pesquisa, a produção de autores como Silvio Luiz de Almeida que, na obra *Racismo Estrutural* (2020), apresenta uma contribuição ímpar ao campo de interpretação das relações sociais, a partir de uma lógica histórica que subsidia as concepções de racismo na sociedade brasileira, enfatizando especificamente o conceito de racismo estrutural.

Ademais, mobilizamos bibliografia específica acerca das comunidades remanescentes de quilombo, a exemplo dos estudos produzidos por Patrícia Santana (2015) e Paulo Rosa Torres (2020). Estes referenciais constituem uma base indispensável para o trabalho, visto que acrescentam um panorama histórico dos quilombos e das comunidades remanescentes no Brasil. Outrossim, estudos voltados para as vivências práticas e recortes específicos acerca da educação no cenário quilombola também subsidiarão esta pesquisa, a exemplo da contribuição que apresenta Nilma Lino Gomes (2017), dentre outros.

Além dessa revisão bibliográfica, realizamos uma pesquisa empírica no povoado de Passagem Velha, no município de Senhor do Bonfim, localizado no centro-norte baiano,

Piemonte da Chapada Diamantina, às margens da BR-407 e a 375 km da capital, Salvador, Bahia, Brasil. O foco específico da pesquisa foi a Escola Quilombola de Passagem Velha, situada no povoado de Passagem Velha, a 6 km do município de Senhor do Bonfim. O recorte temporal adotado compreendeu o período de 2018, ano de inauguração da escola quilombola, a 2020. Esse período foi escolhido com o intuito de delimitar o recorte temporal para melhor condução do trabalho.

Esta pesquisa é de abordagem quali-quantitativa, levando em consideração que foi realizada, para a sua consecução, uma investigação de caráter qualitativo do Projeto Político Pedagógico da escola, atentando para como esse documento aborda e direciona a Educação Escolar Quilombola. Além disso, foi realizada uma coleta de dados com diferentes sujeitos que fazem parte do universo que circunda a Escola Quilombola, como base para a análise quali-quantitativa, que partiu do emprego de um instrumento adequado a esse tipo de análise.

Este instrumento, um questionário eletrônico via *Google Forms* com perguntas fechadas e abertas ver ANEXOS I, II, III e IV, seria aplicado, inicialmente, junto a 02 gestores, 17 professores, 05 auxiliares de limpeza/cozinha e 10 moradoras(es) da comunidade de Passagem Velha. Esse quantitativo inicial corresponde ao número total de membros por seguimento da escola. No caso dos moradores da comunidade, foi estipulado um número considerado relevante para pesquisa. Por meio do questionário, buscava-se compreender a percepção e a familiaridade das(os) respondentes com a Educação Escolar Quilombola.

Durante a realização da pesquisa, contudo, é importante registrar que não obtivemos a integralidade de respostas de todas as categorias elencadas, tendo-se como resultado da pesquisa o seguinte quantitativo de participantes: 03 gestores, 04 professores, 02 auxiliares e 07 moradoras(es) da comunidade.

É indiscutível que um número maior de respostas poderia ter oferecido mais visões acerca da educação quilombola, o que conferiria maior robustez à análise. Entretanto, como foram obtidas respostas de todos os seguimentos foi possível realizar um trabalho que levasse em conta a percepção desses diferentes setores, atendendo, assim, ao objetivo proposto.

Em atenção às normas éticas aplicadas durante a pesquisa, o nome dos respondentes não foi divulgado. Durante as discussões realizadas neste trabalho, utilizamos a seguinte especificação para cada categoria: professores (Professor(a) I, II e assim sucessivamente), gestores (Gestor(a) I, II e assim sucessivamente), auxiliares (Auxiliar I, II e assim sucessivamente), comunidade quilombola (Pessoa I, II e assim sucessivamente).

Neste sentido, cabe registrar que, para a realização desta pesquisa, foi necessária a submissão do projeto inicial ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Latino Americana

de Ciências Sociais – FLACSO. Junto ao projeto foram anexados para tal avaliação os seguintes documentos: Carta de Anuência da Escola Quilombola de Passagem Velha e modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que seria utilizado durante a pesquisa de campo ver ANEXO I e APÊNDICE V, respectivamente. O projeto foi aprovado pelo parecer 45/2022, atendendo aos padrões éticos e normativos contidos na Resolução CNS 510/16 (Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais), no Código de Ética da FLACSO-Brasil e no Código de Ética do Sistema FLACSO.

Todos os respondentes assinaram e receberam uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da pesquisa, no qual se registrou que: em nenhum momento serão divulgados os nomes dos participantes e que todo o material coletado será utilizado apenas com o propósito da pesquisa; apenas a pesquisadora terá acesso ao material e nenhum dos participantes terá gastos financeiros; e ainda que a pesquisa não oferece nenhum risco de ordem física aos participantes. Foi explicitada no mesmo documento a liberdade do respondente de se recusar a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização ou prejuízo algum.

No formulário aplicado, foram elencadas perguntas abertas e fechadas adaptadas a cada grupo. A partir disso, foi realizado um cruzamento de informações entre o Projeto Político Pedagógico da escola e a percepção desses diferentes sujeitos. Além disso, realizou-se a análise de fotografias da escola e da comunidade para caracterizar o entorno da instituição. Foram também utilizados dados da Fundação Cultural Palmares que atestam o reconhecimento da comunidade quilombola.

Tendo em vista o caráter quali-quantitativo escolhido pela coerência com os propósitos deste estudo, adota-se como aporte metodológico a abordagem de Minayo (2001), para quem a pesquisa científica é compreendida dentro de um campo múltiplo de possibilidades, que inclui a articulação de tratamentos quantitativos e qualitativos, de modo que venham enriquecer as análises.

Além disso, como já mencionado, foi realizada a revisão bibliográfica de textos de autores que são referência quando se trata da temática Educação Escolar Quilombola. Tais estudos foram selecionados com base em sua pertinência e atualidade, já que o trabalho assume um caráter comprometido com as discussões contemporâneas acerca do objeto de estudo escolhido.

Tais escolhas teóricas e metodológicas foram essenciais para o alcance dos seguintes objetivos de pesquisa: i) compreender a implementação resolução N° 08, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na

Educação Básica, na Escola Quilombola de Passagem Velha, Senhor do Bonfim – BA; ii) investigar o impacto dessa política na comunidade escolar, analisando a realidade da Escola Quilombola de Passagem Velha; e iii) entender como os sujeitos que estão vinculados à Educação Escolar Quilombola compreendem essa modalidade e se relacionam com ela por meio dos seus trabalhos ou por suas vivências.

Além deste texto introdutório, que apresenta, de forma detalhada o processo de desenvolvimento da pesquisa, a presente dissertação está organizada em 3 capítulos. O Capítulo 1 contextualiza o Continente Africano e as experiências mais variadas das populações habitantes dali, com o fito de contextualizar as raízes embrionárias dos povos advindos para o Brasil em diáspora durante séculos seguidos. As discussões dão enfoque à história do continente, sua pluralidade cultural, territorial e geográfica; assim como à diversidade humana. Essa contextualização é indispensável para posterior análise das conjunturas formadas no Brasil que carregam grande influência das vivências no continente.

O Capítulo 2 apresenta uma discussão contextualizada acerca das noções de quilombo, levando em consideração o surgimento e a legitimidade desses espaços a partir das formações embrionárias e das diferentes lutas do movimento negro, até a legitimidade dos territórios quilombolas pela Constituição Federal de 1988. Serão ainda explorados, neste capítulo, estudos que apresentam diferentes comunidades quilombolas contemporâneas a partir de pontos de investigação distintos, que contemplam os campos da História, Ciências Sociais e das Políticas Públicas, especialmente as aplicadas à Educação. As discussões elencadas contribuem para apresentar um panorama das experiências quilombolas a partir de uma perspectiva atual e mais abrangente.

O Capítulo 3 mobiliza discussões que consideram as políticas públicas que deram base para Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, legitimando a Educação Escolar Quilombola enquanto modalidade da Educação Básica. Também serão discutidos os trabalhos realizados por diferentes autores que tratam da especificidade da Educação Escolar Quilombola. Nesse capítulo serão apresentados e analisados, ainda, os dados coletados durante a pesquisa realizada com os sujeitos da Escola Quilombola e da comunidade quilombola de Passagem Velha.

As considerações finais reportam um detalhamento dos dados coletados na pesquisa, levando em consideração também o Projeto Político Pedagógico da Escola Quilombola. Esses aspectos somam para uma análise de caráter científico fundamentada e pautada na realidade que circunda o espaço de realização da pesquisa.

## **1 DA ÁFRICA AO BRASIL: DESDOBRAMENTOS HISTÓRICOS**

O Continente Africano, além de berço da humanidade, carrega um simbolismo expressivo quando se fala em populações afrodescendentes no Brasil, pois foi do referido continente que milhões de homens, mulheres e crianças vieram em diáspora, durante séculos seguidos para terras brasileiras. Essa migração forçada resultou em processos de resistência diversos. A influência e a resistência desses sujeitos traficados de suas terras impactam diretamente na configuração de país que se apresenta na contemporaneidade. Nesse cenário, a Educação Escolar Quilombola emerge como mais um instrumento de influência/resistência legitimada pela Constituição Brasileira.

### **1.1 O Continente Africano**

Durante muito tempo nos livros de história e, conseqüentemente no imaginário coletivo, a história do Continente Africano foi apresentada de forma limitada e, por vezes, equivocada. A ideia de uma África atrasada e acometida por misérias se contrapõe à história do continente apresentada pela historiadora Ynaê Lopes dos Santos (2017) que, de forma minuciosa e detalhada, expõe uma visão ampla do que foi esse território ao longo dos séculos. Essa nova ótica deixa claro que a história da África tem mais a apresentar, além do aparecimento da humanidade.

A África passa a ser entendida a partir de uma perspectiva que leva em conta as várias Áfricas, já que não é possível engessar ou padronizar o continente, justamente por conta da pluralidade e das diferentes dinâmicas de cunho político, econômico e social que permeiam os territórios africanos, onde diferentes povos existem e coexistem durante séculos. A noção de Áfricas corrobora para legitimidade de visões plurais e deslegitima visões equivocadas e estigmas historicamente construídos a partir de olhares externos que pouco ou nada conheciam do referido continente.

Nessa direção, José Rivair Macedo (2008) corrobora com as ideias de Santos quando apresenta uma história da África mais humanizada e menos objetificada. De início, o autor já apresenta a noção das várias “Áfricas”, visto que o Continente Africano carrega várias especificidades, seja no que tange às vestimentas, à organização social, às percepções de mundo, dentre outros fatores que caracterizam os seus diferentes povos, não sendo possível defini-lo em apenas uma nuance; sendo, por isso, o emprego do termo “Áfricas” visto por Macedo (2008) como bem-vindo.

Ainda segundo este estudioso, as produções sobre o Continente Africano emergiram inicialmente no século XX, ganhando corpo a partir de 1960. Os estudos apresentados preponderantemente na primeira metade do século XX são constituídos a partir do ponto de vista eurocêntrico, a partir do qual se acreditava que os povos do referido continente não teriam uma história própria por não dominarem a escrita.

Não é incomum encontrarmos nos autores europeus ou norte-americanos desse período expressões como “Povos sem História”, “Povos Selvagens” ou “Povos Infantis”. Subjacentes a esses lugares comuns perpassa a habitual oposição entre o “selvagem” e o “colonizador” entre a “civilização” e a “barbárie”, o continente africano sendo encarado como um “fardo ao homem branco”. (MACEDO, 2008, p. 15)

Ainda de acordo com o historiador, existem três tendências de escrita quando se fala em produções acerca do Continente Africano, sendo a primeira delas pautada numa visão eurocêntrica, visto que coincide com o cenário de colonização europeia. Nessa perspectiva, a inferioridade dos povos africanos era apresentada como preponderante e esse fator corroborou posteriormente, inclusive, para o fomento de teorias como a do racismo científico e com a justificativa para colonização do continente “O que equivale dizer que cabia aos europeus civilizar aqueles que estão em estado de inferioridade. Justificando-se assim todas suas ações, os genocídios e as hecatombes praticados pelos conquistadores.” (MACEDO, 2008, p. 30).

A segunda leva de estudos fomentam discussões que emergem de um período histórico específico. Estamos falando dos anos 1960 a 1980, atravessados pela pauta da descolonização. Nesse cenário, já há grande oposição aos estudos que defendiam a inferioridade dos povos africanos. Dessa forma, apresenta-se uma noção mais ampla do continente em que a história dos diferentes povos que o habitaram é exibida a partir de uma lógica que leva em conta a identidade desses sujeitos e as contribuições e as influências das diferentes civilizações existentes no Continente Africano ao longo dos séculos para a história do mundo.

A terceira tendência conta com a valorização das experiências de intelectuais do próprio continente. Esse lugar de fala significa, de forma singular, essa nova gama de estudos que emerge em 1990 e corrobora com uma história contada pelos próprios protagonistas, já que durante séculos a história da África e dos africanos foi preponderantemente escrita a partir de uma visão eurocêntrica que acabou deixando de lado as especificidades do continente e dos povos que ali viveram e vivem. Segundo Macedo (2008), a ênfase dessa última tendência são as várias Áfricas, abandonando a ideia de uma identidade africana única e unilateral.



De modo geral, defende-se que os estudos do continente devem deixar de lado o olhar do colonizador e empreender análises mais voltadas para as percepções dos povos que ali habitaram e habitam.

A ideia de uma África homogênea e uniforme é infundada. Segundo Santos<sup>1</sup>, o continente africano, desde os primórdios, carrega uma carga cultural diversa, diferentes povos, diferentes formas de enxergar o mundo, e diferentes culturas existem e coexistem ali historicamente.

Um território tão extenso propiciou uma diversidade geopolítica singular. A extensão territorial colabora para contextos geográficos distintos, conseqüentemente, para o desenvolvimento de rotas comerciais, exploração de riquezas e constituição de impérios.

Os registros históricos das diferentes civilizações que ocuparam o território africano ao longo dos séculos estão sendo cada vez mais explorados. De acordo com Macedo (2008), o caráter cultural e econômico está sendo cada vez mais destacado nas pesquisas arqueológicas, visto que esses fatores contribuem de forma direta para a compreensão das formas de vida dos povos antigos que habitaram o continente. Durante muito tempo, a busca por artefatos arqueológicos não levava em conta esses fatores, visto que o foco estava, muitas vezes, apenas nos templos, grandes construções e objetos.

A contribuição oral também vem sendo apresentada nas últimas décadas como um artifício para sanar algumas lacunas existentes nas histórias das fontes factíveis. As tradições orais são características de diferentes povos do continente, as transmissões dessas informações de geração em geração, ao longo dos séculos, carregam as especificidades de diferentes povos e nações africanas.

O continente africano frequentemente é dividido em duas partes: a “África Branca” e a “África Negra”. Alguns autores para separar o continente, tomam por base o deserto do Saara, segundo maior deserto do mundo (sendo ultrapassado somente pela Antártida), localizado ao norte do continente. Salvo melhor juízo, apresenta uma área total de 9.065.000 km<sup>2</sup>, possui um território um pouco menos que a Europa, aproximadamente 10.400.000 km<sup>2</sup>. No norte da África, também conhecido como “África Branca”, estão situados o Egito, a Líbia, o Marrocos, a Argélia, a Tunísia e o Saara Ocidental, sendo esse último ocupado pelo Marrocos. (MACEDO, 2008, p. 31)

A divisão apresentada evidencia o caráter excludente dessa interpretação, sendo a chamada “África Negra” apresentada como incivilizada e conseqüentemente reflexo de visões equivocadas de cunho racista e ideológico. A “África Branca”, por sua vez, seria a parte

---

<sup>1</sup> Ibid.

civilizada e possuidora de uma história construída e registrada pelos seus próprios povos, negligenciando assim sociedades africanas da região subsaariana que antes mesmo do contato com os europeus já viviam em sociedades que dispunham de uma complexa organização social e tecnológica, em alguns casos, até superiores a determinadas regiões europeias.

Gana é um exemplo de reino que teve grande prestígio, sobretudo, por ter o ouro como fonte de suas riquezas; além da mineração também praticava a pesca e a coleta. O reino dispunha de uma organização social estruturada em que a divisão do trabalho era característica, de modo que existiam grupos especializados e semiespecializados para atender às diferentes demandas do reino. Ainda segundo Macedo (2008), após sucessivos ataques, Gana acabou sucumbindo por volta de 1076. Com diferentes estratégias, uma década depois, o reino conseguiu a sua independência, contudo sem o mesmo status de antes. Posterior a Gana, o império Mali surgiu como referência de grande reino africano.

O império Mali ficou marcado na história por sua suntuosidade, grandezas e riqueza, superando Gana em todos esses aspectos. Tendo seu início no século XIII, o Mali passou por diferentes governantes, reflexo das sucessões hierárquicas ao longo dos anos. O islamismo foi adotado como religião oficial do império, o que, ainda assim, não impediu o culto a outras religiões. A menção ao islamismo é importante para aludirmos um fato que ficou marcado para posteridade como o símbolo da magnitude do império Mali.

A prosperidade, a pujança e a riqueza do Mali ficaram ainda mais evidenciadas durante o reinado de Mansa Kanku Mussa (1307-1332). O erudito egípcio al-Umari registra que, quando de sua ida à Meca, local de peregrinação mulçumana, teria levado consigo cerca de 8 mil cortesãos, guerreiros e servos, como também 10 a 12 toneladas de ouro. Já em Meca, comprou casas e terrenos, distribuiu esmolas e presentes. De volta ao Mali, trouxe consigo letrados, comerciantes e religiosos. Kanku Mussa falava e escrevia em árabe. (MACEDO, 2008, p. 37)

Esse episódio marcou de forma singular as sociedades da época que divulgaram por meio de prosas e versos o grande episódio protagonizado pela magnitude do governante de Meca. Esse aspecto também contribuiu para a crescente cobiça pelas riquezas do reino por diferentes povos, sobretudo os europeus. O século XV foi palco do início da decadência do império Mali que posteriormente viria a se fragmentar e perder seu poder e suntuosidade.

Além do Mali, outro império ganhou destaque, o Songai, também com igualável magnitude. Esses impérios são a prova material de que os povos africanos já conviviam em sociedades com organizações complexas de grande amplitude e extensão territorial. Essa

realidade invalida a tese de que esses povos vivenciavam a dita “barbárie” tão defendida pelo colonizador europeu.

Com relação à pluralidade no continente, tem-se que na “África contemporânea são faladas mais de 2.000 línguas, existem diversas religiões e as diferenças físicas entre os africanos pode ser tão grande como as encontradas entre um português e um dinamarquês (ambos europeus), ou entre um canadense e um boliviano (ambos americanos).” (SANTOS, 2017, p. 12).

Fica perceptível a diversidade de culturas e de povos no continente. Esses povos também se diferenciam nas formas de organização, seja nas formas de morar ou vestir, até as formas como interagem com o mundo a sua volta. “A geografia africana é igualmente diversificada. Banhada pelo Mar Mediterrâneo ao norte, pelo Mar Vermelho a nordeste, pelo Oceano Índico a leste e pelo Oceano Atlântico a oeste, a África possui seis grandes tipos diferentes de clima e vegetação.”<sup>2</sup>

Essa diversidade só legitima que não é possível apresentar apenas uma história da África, visto que seria impossível representar em uma história única tantas nuances presentes no continente. Essas histórias vêm sendo contadas ao longo dos séculos de diferentes formas, algumas delas, com registros factíveis.

As pirâmides do Egito e os templos religiosos de antigas cidades como Djenê e Tombuctu (no Mali) são exemplo concretos de que os povos africanos não viveram na mesma região, não acreditaram nos mesmos deuses e também não utilizaram a mesma técnica de construção no decorrer dos anos.<sup>3</sup>

O Egito, no imaginário comum, ainda é pouco associado à África. Contudo, essa civilização pioneira no continente africano deixou um legado para o mundo, não só pelas construções suntuosas que conhecemos hoje, nem pelas múmias, objetos e registros históricos que deixou para posteridade, mas, inclusive, pela revolução científica e cultural que causou no mundo. As suas técnicas de engenharia, medicina, comércio, dentre outras tecnologias para época, marcaram a história da humanidade.

O Egito, descrito pelo historiador Heródoto, como um presente do Nilo, já que a civilização egípcia cresceu em volta das terras férteis do rio, o que garantiu a prosperidade do império, é um museu a céu aberto quando se fala em Idade Antiga. A partir dos registros deixados por essa civilização, foi possível compreender as diferentes formas de vidas dos povos

---

<sup>2</sup> Ibid., p. 14.

<sup>3</sup> Ibid., p. 16.

da época. A crença na vida após a morte fez com que essa civilização construísse obras suntuosas para os faraós e membros importantes do império que serviram posteriormente como objetos de pesquisa e estudo para compreensão desses povos.

A história do Egito é marcada por conflitos e confrontos diretos. A localização privilegiada despertava o interesse de diferentes povos da antiguidade. Ao longo dos séculos, é possível perceber como esses confrontos e a ascensão de novas dinastias influenciaram de forma direta na organização da civilização e na arquitetura encontrada nos dias atuais.

Além do Egito, vários reinos africanos se destacaram pela grandeza e pela riqueza ao longo da história. As construções suntuosas e os registros históricos destacam a engenhosidade das rotas de comércio e das construções empreendidas pelas lideranças desses reinos. “O comércio foi o eixo das relações intercontinentais das sociedades africanas, que exportavam diversos produtos tais como ouro, marfim, escravos e cereais.” (SANTOS, 2017, p. 116).

É indiscutível que o comércio propiciou a expansão de diferentes sociedades africanas. É notório, ainda, que o comércio de escravizados já era uma realidade factível. Inclusive, as relações comerciais de diferentes povos africanos com europeus e muçulmanos incorporaram escravos como moeda de troca.

É importante frisar que diversos povos da África já praticavam a escravidão antes do contato com muçulmanos e europeus. Contudo, a escravidão desse período seguia uma lógica própria e estava vinculada ao contexto em que estavam inseridos. Dentre os motivos, pode-se destacar:

O controle de rotas comerciais, a disputa por minas de ouro e até mesmo conflitos religiosos [...] levaram povos africanos a entrar em guerra em diferentes momentos da história. Os grupos que venciam as batalhas transformavam os inimigos sobreviventes em (seus cativos de guerra), escravos [...].<sup>4</sup>

Ademais, a escravidão seguia uma lógica distinta da empregada por europeus e muçulmanos posteriormente. No contexto mencionado, a mão de obra escrava era utilizada com finalidade coletiva, já que os escravizados trabalhavam em prol da comunidade, existindo ainda, em alguns casos, a possibilidade de liberdade por meio de relações específicas, a exemplo do casamento.

A escravidão na África Subsaariana, conforme assevera Santos (2017), dava-se de formas distintas: guerras, razias e sequestros. Essas eram as três formas de se conseguir

---

<sup>4</sup> Ibid., p. 117.

escravizados nesse contexto. Ainda assim, o número destes não era grandioso nas aldeias que praticavam a escravidão. Geralmente as famílias possuíam um quantitativo pequeno de escravizados que auxiliavam na manutenção da própria comunidade.

Os sequestros ocorriam com o intuito de aumentar a mão de obra produtiva e o exército. Geralmente as aldeias que almejavam um maior número de membros para o seu exército mobilizavam sequestros em aldeias vizinhas. A escravidão de mulheres era muito comum na época, já que essas também poderiam contribuir com a reprodução, conseqüentemente com o aumento populacional de cativos.

Além disso, essas escravizadas ficavam responsáveis por grande parte das atividades domésticas, e ainda propiciavam a manutenção das famílias, tendo em vista que poderiam ter filhos com os senhores para aumento da linhagem senhorial. Esses descendentes não ocupavam as mesmas posições dos filhos nascidos da relação com a mulher livre, mas tinham relevância social expressiva para as sociedades da época.

A escravidão nesse período enveredava por diferentes nuances. Além da realidade descrita acima, ainda tinham os escravizados que faziam parte do exército e que, por esse motivo, tinham um tratamento específico, sobretudo com relação à alimentação. Além disso, existiam cativos que trabalhavam junto com seus senhores para o sustento das famílias. Segundo Santos (2017), essa era uma das realidades mais comuns, já que nesses casos os senhores tinham baixo poder aquisitivo e o escravizado trabalhava e até morava junto com as famílias. Contudo, a relação de senhor e escravo era mantida, podendo este último ser vendido ou trocado a qualquer tempo, desde que seus serviços não fossem mais necessários.

Existiam ainda os que eram prisioneiros de guerra e que trabalhavam geralmente para manutenção dos reinos e dos seus senhores. Esses viviam sob constante vigilância e trabalhavam em troca de pequenos pedaços de terra que poderiam ser cultivados quando não estivessem trabalhando nas fazendas em prol do reino.

O panorama apresentado imprime um contexto específico da África Subsaariana. Após o contato com os mulçumanos e os europeus, um novo contexto é moldado em torno da lógica da escravidão, já que esses grupos advinham de outra realidade e tinham interesses distintos. Nesse novo cenário, a escravidão doméstica não é a prioridade.

Voltando os olhares para escravidão africana na América Portuguesa, é preciso compreender a conjuntura que propicia a vinda em massa de africanos para essa nova terra durante mais de trezentos anos. Esse contexto começa a tomar forma a partir da colonização portuguesa que, segundo Santos (2017), se inicia efetivamente em 1530.

Essa colonização emerge da necessidade de Portugal de expandir suas rotas de comércio de modo que pudesse se consolidar enquanto exportador, tendo em vista que havia grande concorrência no comércio índico. Nesse sentido, o rei de Portugal pensou inicialmente em organizar a colônia em Capitânicas Hereditárias, dividindo-a em dezesseis grandes faixas de terra. Os responsáveis pela administração dessas faixas de terra eram os chamados donatários. Ainda segundo Santos (2017), essa ideia inicial de organização não surtiu muito efeito por conta da pouca ou nenhuma gestão efetiva dos ditos donatários.

Partindo dessa realidade, foi instituído o Governo Geral. Nesse modelo a administração estava mais voltada para a América Portuguesa. Posterior a esse contexto, foi necessário pensar em alternativas rentáveis para a colônia, já que a exploração de Pau Brasil, realizada de 1500 a 1530, estava saturada e ainda não se tinha notícias de metais preciosos nas terras exploradas. Desse modo, emerge a ideia de produção em larga escala e com baixo custo de cana-de-açúcar. Assim a mão de obra escrava africana começa a se legitimar na colônia.

## **1.2 A experiência escravocrata no Brasil**

Durante muito tempo acreditou-se que a opção de utilizar a mão de obra de africanos escravizados teria duas razões. A primeira seria a maior força física do africano, que por sua vez já estaria acostumado ao cativeiro, pois a escravidão era praticada por diferentes sociedades africanas. A segunda razão seria a lassidão e a incapacidade dos povos indígenas em se adaptarem a intensa rotina de trabalho exigida pela agricultura de exportação do sistema colonial. Ambas as razões estão equivocadas, e todas as duas carregam preconceito e desinformação histórica. (SANTOS, 2017, p. 167)

Estigmas repercutidos historicamente carregam um emaranhado de informações distorcidas. A utilização da mão de obra escrava africana está vinculada a fatores econômicos mais que qualquer outro aspecto. Além disso, a mão de obra indígena também foi muito utilizada em situações análogas à escravidão.

É importante salientar que, antes mesmo de chegarem ao Brasil, os portugueses já praticavam o comércio de africanos, ou seja, já existia a noção que esse comércio era muito rentável. Além disso, a mão de obra escrava africana já havia sido utilizada pelos portugueses nas Ilhas de Madeira e nos Açores. Como ressalta Santos (2017, p. 168), “Tudo isso demonstra que o africano não foi escravizado devido a sua força física, mesmo porque a maior parte deles chegava às Américas em péssimas condições de saúde, como já foi apontado”.

A escravidão africana no Brasil também teve um subsídio da igreja católica. A interpretação da época apresenta os indígenas como detentores de almas pagãs, passíveis de

conversão por meio da catequização. Já os africanos foram considerados pela igreja como infiéis e precisariam vivenciar o purgatório na terra por meio da escravidão e da deslegitimação da sua própria identidade.

Esses africanos escravizados vinham de diferentes regiões do Continente Africano. Existiam diversas rotas transatlânticas para distintas regiões do continente. Por ser um comércio muito lucrativo, essas rotas eram cada vez mais intensificadas, algumas perdurando durante séculos consecutivos, até o fim do tráfico transatlântico para a América Portuguesa.

Essas rotas propiciaram uma população escravizada cada vez mais plural, já que advinham de várias regiões. As diferenças eram muitas, dentre elas as características físicas, formas de vestir, a língua, a religião, e a própria percepção de mundo eram dessemelhantes.

Os compradores, na maioria das vezes, optavam por adquirir cativos de regiões diferentes. Como não falavam a mesma língua, acreditava-se que esse fator dificultaria a articulação de fugas e revoltas. Segundo Santos (2017), geralmente as famílias também eram separadas na hora da compra para evitar essas articulações.

A separação das famílias, de companheiros de aldeia ou de travessia apresenta uma das faces mais cruéis da escravidão nas américas. A partir da compra, esse africano escravizado tinha um universo novo pela frente. Muitos deles ainda teriam que continuar em trânsito por mais alguns dias pelo interior da América Portuguesa até chegar à propriedade do senhor.

O tráfico transatlântico de escravizados implicava um esforço estratégico de apagamento da identidade do escravizado desde sua captura e isto se legitimava com a chegada ao porto na América Portuguesa. Ali, ele ou ela recebia um novo nome, de acordo com o seu porto de origem. Sobrava, naquele momento<sup>5</sup>, a esses africanos escravizados apenas essa condição em uma terra desconhecida.

A imagem abaixo (Figura 1) retrata a chegada desses sujeitos escravizados aos portos da América Portuguesa, especificamente ao Porto Maravilha no Rio de Janeiro. Em notícia retratada por Daflon (2016), é registrado que foram encontradas nos arredores desse porto milhares de ossadas humanas, que depois de análise e estudos, comprovou-se ser dos sujeitos escravizados que não resistiam e morriam assim que chegavam ao porto. A objetificação desses sujeitos é apresentada de forma visual. A partir desta imagem, são inimagináveis as sensações,

---

<sup>5</sup> Isto não significa dizer que esse esforço tenha sido plenamente bem-sucedido, a despeito das marcas indeléveis legadas às populações africanas a quem ele fosse imposto. Isto, se considerarmos que a preservação e reelaboração de práticas culturais e religiosas, mesmo na condição adversa do cativo, possibilitaram a (re)constituição de identidades africanas na diáspora, que possibilitaram a resistência à violência do sistema escravista.

angústias, medos e dores que permeavam o íntimo desses sujeitos recém-chegados a uma terra totalmente desconhecida.

**Figura 1** – Desembarque de escravizados no Cais do Valongo (1835)



Fonte: JM Rugendas (1835)/Reprodução (Daflon, 2016).

Após desembarcarem, alguns deles desistiam da própria vida. Alguns dos africanos sofriam de banzo. Segundo Santos<sup>6</sup>, essa doença parecia atacar o íntimo dos africanos escravizados, sendo a tristeza profunda era uma das características principais desta mazela. Nesse caso, muitas vezes a morte era percebida como a única forma possível de voltar para casa, ou seja, para terra natal.

Os que sobreviviam enfrentavam uma jornada de trabalho árduo pela frente. Como o açúcar foi um dos primeiros insumos a serem produzidos em larga escala na colônia, os engenhos ganharam espaço em diferentes regiões da América Portuguesa. A mão de obra escrava era utilizada em grande escala para manutenção desses espaços. A jornada de trabalho exaustiva e sem intermitências, sob forte vigilância, era uma rotina comum aos escravizados, que exerciam funções diversas, desde a colheita da cana-de-açúcar até a criação e o manuseio de equipamentos necessários para produção nos engenhos. Além disso, eles ainda cultivavam os alimentos para a própria subsistência.

A cana-de-açúcar foi o insumo mais exportado pela colônia do século XVI ao XVIII. No século XIX, por conta de diversos fatores, dentre os quais a concorrência holandesa, o

---

<sup>6</sup> Op. Cit.



açúcar, segundo Santos<sup>7</sup>, perdeu o status de “ouro branco”. A partir de então, outros insumos começaram a ganhar o foco da exploração portuguesa.

A exploração de metais preciosos na América Portuguesa contou com a mão de obra escrava de forma massiva. Inclusive, os compradores buscavam adquirir africanos que tivessem habilidade com mineração. Os sujeitos advindos da região da Costa da Mina, por exemplo, eram vislumbrados como prioridade, já que tinham experiência anterior e conhecimento das técnicas de mineração.

O café foi o último insumo produzido em grande escala pela mão de obra escrava. Quando se percebia a decadência de algum insumo e a necessidade do mercado externo, os produtores logo se preocupavam em encontrar outra forma de ganhar dinheiro. Ainda segundo Santos<sup>8</sup>, as produções de café em grande escala se efetivaram quando o Brasil já havia proclamado sua independência. Ao contrário de outros países, a mão de obra escrava foi mantida e perdurou até 1988.

**Figura 2** – Fazenda Ibicaba: Escravizados no eito de café



**Fonte:** Banco de Imagens do Carlota Schmidt Memorial Center – Álbum José Vergueiro – Acervo Dra. Lotte Köhler, s. d. *apud* Mendes (2017, p. 319).

A imagem acima (Figura 2) retrata os escravizados da Fazenda Ibicaba em Cordeirópolis/SP, embora também sirva como base para imaginarmos a realidade diária dos escravizados em diferentes regiões à época, já que o trabalho nos cafezais foi uma realidade em diferentes regiões, a exemplo do Rio de Janeiro e do Paraná.

---

<sup>7</sup> Ib.

<sup>8</sup> Ib.

Fotografias como essa propiciam uma aproximação da vida desses sujeitos que trabalharam incansavelmente nas fazendas produtoras de café durante o período, ainda marcado pela exploração da mão de obra escrava como força motriz que sustentou o Brasil enquanto um dos maiores produtores deste insumo, durante muito tempo. “Assim como ocorreu na produção açucareira, o escravo participava de todo o processo de produção do café.”<sup>9</sup>

O trabalho escravo no Brasil não se limitava às produções em engenhos de açúcar, mineração e cafezais. Existiam os escravos domésticos e os escravos de ganho, os escravos que pertenciam a senhores mais pobres que ajudavam nas atividades cotidianas para manutenção das famílias, os escravos que realizavam ofícios específicos, como por exemplo a função de barbeiro, e os escravos que produziam insumos alimentícios. Enfim, é possível compreender que o universo escravocrata é perpassado por diferentes nuances e que esses sujeitos contribuíram de forma direta para a construção do Brasil que conhecemos atualmente.

A Guerra do Paraguai (1864-1870) também foi palco da participação escrava, já que vários senhores enviaram cativos para guerra em substituição à sua pessoa ou à de seus filhos. Alguns escravizados se voluntariaram, diante da promessa de liberdade para quem conseguisse voltar do conflito. Muitos, contudo, foram mortos durante a guerra. Como a vida desses sujeitos não era considerada prioridade, há relatos de que estes eram colocados à frente das tropas para amortecer os ataques para os demais.

De acordo com Santos, também existe a possibilidade da participação de escravizadas mulheres no conflito. A promessa de liberdade influenciou sujeitos de ambos os sexos, submetidos à escravidão. Arriscar a vida pela chance de voltar a ser livre, ou experimentar a liberdade pela primeira vez, fez com que esses espaços de conflito também recebessem mulheres que lutaram em prol do mesmo objetivo que os homens, a liberdade.

A promessa de liberdade não foi cumprida para todos. Mesmo voltando do conflito, muitos escravizados retornaram ao trabalho forçado. A liberdade não era uma realidade tão fácil de ser alcançada. O primeiro obstáculo era voltar vivo da guerra, já que o índice de mortes de escravizados foi altíssimo; um outro obstáculo era fazer com que os proprietários dos escravizados cumprissem com a palavra e os libertassem.

Esses sujeitos estavam imersos em todas as atividades de subsistência e manutenção da sociedade brasileira. Um aspecto interessante destacado pela mesma autora é que, no Rio de Janeiro do século XIX, por exemplo, mesmo em meio a essa conjuntura com inúmeras limitações, eles/as lutavam incessantemente para manutenção dos seus ritos, da sua identidade

---

<sup>9</sup> Ib., p. 188.

e da família. Ainda segundo a autora, muitos casamentos foram realizados no período escravocrata. Mesmo em meio a tanta instabilidade, laços afetivos eram criados sendo que, geralmente, os casamentos ocorriam entre pessoas advindas da mesma região do Continente Africano. Essa relação trazia à tona a memória da terra natal, dos costumes e das crenças. Os casamentos podiam ocorrer, inclusive, entre escravizados de senhores diferentes, já que na maioria das vezes se priorizava um cônjuge da mesma região de origem.

Esses aspectos pontuados por Santos apresentam um cenário fluido e uma releitura historiográfica em que esses sujeitos são apresentados como capazes de interpretar a condição de escravizado e, ainda assim, criar mecanismos de pertencimento e de humanização. Já o esforço colonial para sua desumanização ocorria desde a captura até a alteração dos seus nomes, chegando até o último fôlego de vida para os que padeceram na condição de escravizados.

A interpretação da condição de escravizados fez com que empreendessem negociações com os próprios senhores.

Após conhecer e vivenciar o sistema escravista, os escravos ladinos e crioulos aprenderam a negociar com seus senhores por melhores condições de vida e mais espaços de autonomia. Isso fez com que mesmo enfrentando jornadas de trabalho que variavam de 12 a 18 horas, os escravizados encontrassem tempo e espaço para festejar, criar laços de amizade, cultuar seus deuses e até mesmo construir família. Essa capacidade de refazer sua identidade ajudou a suportar a vida em cativo e muitas vezes foi fundamental para a obtenção da liberdade.<sup>10</sup>

A iniciativa de negociar partia de uma interpretação da condição de escravizado. Diferentes interesses permeavam a relação senhor e escravo, dentre eles a concessão de algumas “regalias” por receio de revoltas ou motins. Com essas negociações, era possível em alguns casos que os escravizados conseguissem pequenos pedaços de roça para que pudessem cultivar nos dias em que não estavam trabalhando para o senhor, podendo, inclusive, comercializar os excedentes. Ainda era possível discutir a possibilidade de festejar em datas específicas, dentre outros arranjos, que eram levantadas durante as negociações.

Os senhores acatavam as negociações muitas vezes por receio da fuga, tendo em vista que, quanto mais vínculos familiares ou de subsistência os escravizados criassem na fazenda, mais difícil seria a fuga ou o levante.

---

<sup>10</sup> *Ib.*, p. 202.

A existência de negociações não tornou a escravidão mais branda. Pelo contrário, o senhor poderia a qualquer tempo reverter uma situação já acordada. Os escravizados ficavam à mercê da vontade dos senhores, e essa instabilidade era cotidiana na vida dos escravizados.

A negociação com os senhores para melhores condições de vida e liberdade não foi a única iniciativa empreendida pelos escravizados na época para alcançar a tão sonhada liberdade. Ynaê Santos esclarece que especialmente na cidade de Salvador, na Bahia, muitos libertos se articularam com escravizados trabalhando de forma colaborativa para formarem uma espécie de caixa para comprar a liberdade dos membros do grupo que ainda não eram libertos.

Esses sujeitos que exerciam a mesma profissão e provinham, na maioria das vezes, das mesmas regiões de origem se articulavam de forma solidária em prol da causa coletiva. Ações como essa caracterizam as diferentes formas de resistir ao longo do período escravocrata no Brasil.

A religião também serviu de alento para suportar a escravidão. Muitos escravizados vislumbravam nela a força necessária para continuar vivendo. Muitos continuaram com a sua religião de origem, mas outros se converteram ao catolicismo. Em ambos os casos, ter uma religião corroborou de forma direta para a manutenção ou a criação de laços com outros sujeitos em situação de escravidão ou liberdade. A religião também uniu e facilitou articulações e leituras do sistema escravocrata em que estavam imersos.

Algumas articulações culminaram em revoltas e levantes que ficaram marcados e conhecidos pela história. Em alguns deles houve o protagonismo de escravizados e libertos que se articularam em prol da luta contra o sistema escravista. Uma das revoltas mais conhecidas é a dos Malês. Santos esclarece que a organização do levante contou com uma especificidade, já que a maioria dos idealizadores e participantes sabiam ler e escrever. “Os nagôs eram africanos mulçumanos e, por isso, muitos deles sabiam ler e escrever em uma época em que a maioria dos homens brancos e livres não sabiam assinar o próprio nome.”<sup>11</sup> A articulação da revolta contou com esse diferencial já que a comunicação poderia ser mais fluida.

Essa revolta apresentou características peculiares e marcou o ano de 1835. O evento que configura no âmbito das rebeliões escravas ocorridas na Bahia carrega a especificidade de ter sido orquestrada por negros de maioria mulçumana. Segundo o historiador João José Reis (2003), a rebelião contou com cerca de 600 participantes e durou apenas algumas horas. Embora a revolta tenha sido controlada e vários dos integrantes capturados e mortos, esse episódio marcou de forma singular a sociedade da época, tendo em vista que evidenciou o poder de

---

<sup>11</sup> *Ib.*, p. 237.

articulação dos negros escravizados e livres, e ainda mostrou o artifício da escrita como uma das especificidades do levante, sendo que os bilhetes escritos pelos revoltosos marcaram a articulação da revolta.

A religião colaborou de forma direta para a revolta. Sendo a maioria dos negros revoltosos adeptos do islã, esse aspecto propiciou laços sólidos para consolidação da revolta, além do inconformismo com a condição de escravizados e com o sistema escravocrata. A condição de escravizados e libertos que tinham acesso a vários pontos da cidade também foi um fator de grande influência para a revolta, já que favorecia a troca de informações nas ruas de Salvador, enquanto exerciam suas atividades cotidianas. Reis caracteriza a Revolta dos Malês como uma revolta com bases na religião, na classe e em fatores étnicos dos participantes.

Ainda segundo o historiador, a ideia dos revoltosos era tomar o poder em Salvador e exterminar todos os brancos, mulatos e crioulos; em suma, todos que se opusessem aos ideais dos revoltosos. A revolta é entendida, assim, como uma ação empreendida por negros advindos da África contra brancos e nascidos no Brasil. O autor ainda elucida que não se tinha a ideia, por parte de revoltosos, de que estavam em um conflito com a configuração escravizados e libertos contra senhores de escravizados. Havia entre aqueles, na verdade, uma interpretação que levava em consideração a condição de africanos, independente de libertos ou escravizados, enquanto sujeitos que estavam em uma terra desconhecida, em consequência da violação da sua liberdade e da própria condição humana.

A compreensão política do cenário em que estavam inseridos dá aos Malês a possibilidade de interpretar os códigos da sociedade escravista e não se reconhecerem como escravos, mas como pessoas livres que foram escravizadas.

A partir das referências apresentadas é possível perceber que as formas de resistir foram diversas. Temos, por meio delas, notícias de inúmeras iniciativas e, com certeza, várias outras foram empreendidas ao longo dos mais de trezentos e cinquenta anos de escravidão, já que o Brasil foi o último país das américas a decretar o fim da escravatura. Nesse sentido, Santos (2017) reitera que onde quer que tenha havido escravidão também houve resistência.

O movimento abolicionista ganhou força e notoriedade no mundo durante o século XIX, quando o modelo escravocrata já havia sido extinto na maior parte das sociedades escravocratas da época. Com isso, o Brasil sofria uma pressão externa, sobretudo da Inglaterra, sendo que, no âmbito internacional, a escravidão se tornava cada vez mais insustentável.

Ao longo do século XIX, alguns proprietários de escravizados já vislumbravam a abolição. A conjuntura social paulatinamente apontava a escravidão como um modelo em extinção eminente. As pressões externas e também internas vinda dos próprios escravizados e

abolicionistas reverberavam em um cenário insustentável. Por conta disso, alguns senhores beneficiados pelo agenciamento dos governos locais e do Império receberam imigrantes europeus para trabalhar em seus cafezais antes mesmo da abolição. Muitos dos que chegavam passaram a atuar nas lavouras do Vale do Paraíba, por exemplo, concomitantemente com escravizados.

Conforme mencionado anteriormente, a escravidão até o século XVIII era justificada com base em desígnios divinos. A partir desse período, as sociedades europeias presenciaram interpretações distintas das até então existentes. O poder supremo e divino do rei começa a perder espaço para interpretações que reconhecem a figura dos sujeitos como dotada de direitos naturais, tais como direito à propriedade, à liberdade e à igualdade. Segundo Emília Viotti da Costa (2010), esse cenário irá consolidar as bases necessárias para as ideias abolicionistas no Brasil nos séculos seguintes.

Outrossim, a escravidão passa a ser vista sob uma nova ótica. O fator humano passa a ser levado em consideração e, desse modo, a escravidão não se justifica mais apenas como um desígnio divino. As ideias revolucionárias que reverberaram da revolução francesa vão influenciar de forma direta os intelectuais brasileiros, assim como os senhores de escravos, escravizados e pessoas negras livres.

A interpretação desses códigos gerou a possibilidade dos sujeitos escravizados, e até dos já libertos, compreenderem que existia uma contradição entre liberalismo e escravidão. Costa (2010) reforça que a Constituição Federal de 1824 fazia menção à liberdade enquanto um direito inalienável do homem, sendo à época uma contradição, haja vista que metade da população vivia em situação de escravidão forçada. Nesse cenário as pessoas escravizadas não se enquadravam na categoria de cidadãos.

A partir desse momento, a sociedade apresenta uma ambiguidade, já que se aceitavam os princípios liberais como os norteadores da conjuntura social da época, mas a escravidão permanecera intocada. Ou seja, quando se tratou de criar a Carta Magna, os escravizados foram nela invisibilizados.

As críticas ao sistema escravista começaram a emergir ainda em pequeno número e tendiam a ser abafadas. As camadas dirigentes acreditavam que o melhor era manter o sistema, uma vez que a ideia, por parte das elites, era a de que a escravidão era indispensável para a engrenagem econômica do país.

Não obstante, ainda de acordo com Emília Viotti da Costa, a resistência ao sistema se dava de várias formas por meio das camadas populares. Vários jornais e panfletos emergiam escancarando as ideias de liberdade e fim da escravidão. Essas ações eram reprimidas de forma

latente, mas ainda assim existiram e coexistiram durante anos. “As opiniões em favor da emancipação, no entanto, não chegaram, na primeira metade do século XIX, a se transformar em um movimento organizado. O tema da abolição do tráfico e da escravidão ainda era, nessa época, uma nota menor na orquestração de descontentamentos múltiplos [...]”<sup>12</sup>.

Os ideais de abolição foram gestados de forma gradual e morosa, levando em consideração que a repressão a esse movimento tinha grande força e influência social, pois a escravidão estava entranhada na forma de vida das pessoas naquela sociedade em que ter um escravo era o desejo de todos que almejavam o prestígio. Como afirma Costa: “Os viajantes que percorreram o Brasil na época são unânimes em afirmar que o mais humilde dos homens, assim que dispunha de algum capital, comprava um escravo e passava a viver à custa do trabalho dele”.<sup>13</sup>

O exemplo citado remete aos moldes sociais da época. O sistema escravocrata movimentava uma engrenagem estabelecida e estável durante séculos. Romper com essa lógica foi muito difícil. Algumas ações foram empreendidas sem sucesso, como a lei de 7 de novembro de 1831, que declarava livres todos os escravizados vindos de fora do Império e impunha penas aos traficantes dos mesmos escravos. Contudo, depois da assinatura da referida lei, segundo Costa, foram introduzidos no Brasil mais de meio milhão de escravizados. A população, nesse período, não reconhecia a legislação, tampouco o fim do tráfico, que continuava sendo extremamente rentável.

A denúncias sobre os horrores do tráfico e as críticas à escravidão caíram em ouvidos surdos. Nem toda eloquência e prestígio de homens como José Bonifácio, nem toda pressão do governo Britânico, nem a oposição dos jacobinos, nem a proibição legal eram capazes de vencer os interesses organizados em defesa do tráfico. O que tornava a cessão do tráfico particularmente difícil era a expansão das culturas, em consequência da crescente demanda de produtos tropicais no mercado internacional. Para satisfazer essa demanda os fazendeiros precisavam de braços e não lhes ocorria nenhuma outra solução senão recorrer ao trabalhador escravo, ao qual já estavam habituados. (COSTA, 2010, p. 26)

O tráfico transatlântico continuou a acontecer mesmo depois da lei de 1831. Várias foram as ações empreendidas para burlar a fiscalização. Somente em 4 de setembro de 1850 foi aprovada a Lei Eusébio de Queiroz, que visava combater com mais efetividade o tráfico, com

---

<sup>12</sup> *Ib.*, p. 22.

<sup>13</sup> *Ib.*, p. 23.

punições mais incisivas aos contrabandistas, o que confluía para a diminuição do tráfico, ainda que de forma gradual.

Essas leis contribuíram de forma substancial para o fim do tráfico. Embora não tenham sido seguidas à risca de imediato, figuram como um dos aspectos que colaboraram para o esfacelamento do sistema escravista nas décadas seguintes.

A instabilidade com relação à manutenção da escravidão causava cada vez mais iniciativas para o seu fim por parte de escravizados, libertos e abolicionistas. A abolição era uma expectativa constante de todos e, por conta desses anseios, o governo imperial promulgou a Lei do Ventre Livre em 1871 e a Lei do Sexagenário em 1885. Entretanto, a escravidão se tornava cada vez mais insustentável. Por fim, em treze de maio de 1888, foi assinada a Lei Áurea, que extinguiu a escravidão em todo território nacional.

São inimagináveis os sentimentos aflorados neste dia marcado na história do Brasil e de milhões de brasileiros e de seus descendentes. No entanto, é necessário indagar: para onde foram os libertos após o fim da escravidão?

Assinada, a Lei Áurea apenas determinava a extinção do cativeiro no Brasil, mas não propunha nem oferecia alternativas para os milhares de ex-escravizados que tinham obtido a liberdade, muito menos para seus descendentes. Desse modo, depois das festas e comemorações, “[...] grande parte dos negros libertos se perguntou: ‘e agora, o que fazer?’” (SANTOS, 2017, p. 252).

A Proclamação da República no ano seguinte em nada mudou positivamente a situação dos ex-escravizados. Os ideais republicanos pregavam a necessidade de uma sociedade desenvolvida aos padrões europeus e, para isso, acreditava-se que os ex-cativos apresentavam um atraso para a nação.

Em função disso, ganhavam força projetos de branqueamento da sociedade. Segundo Santos (2017), o projeto para branquear a população brasileira, objetivo programado para que ocorresse em cem anos, fomentava a entrada de imigrantes estrangeiros de pele clara no país. Esses imigrantes viriam em substituição à mão de obra negra. “Todavia, o modelo de ‘civilização’ almejado pelos novos governantes brasileiros não encontrava respaldo na realidade do Brasil.”<sup>14</sup>

O projeto de branqueamento não obteve o efeito esperado e prova disso é a própria realidade encontrada no Brasil nos dias atuais, uma população plural.

---

<sup>14</sup> Ibid., p. 253.



A cultura brasileira é uma das maiores provas da importância que os africanos e seus descendentes tiveram e ainda têm na história do Brasil.

Mesmo tendo sido escravizados e tratados como seres inferiores, esses homens e mulheres que foram arrancados de diversas regiões da África, conseguiram recriar novos laços de identidade, de parentesco e de sociabilidade que foram elementos fundantes do Brasil que conhecemos hoje. Por isso, a história brasileira só pode ser entendida levando-se em consideração esses atores sociais e a trajetória dos povos africanos que ajudaram a formar o Brasil e os brasileiros.<sup>15</sup>

É notório que a influência dos povos advindos da África em diáspora, participando de maneira fundamental, na construção da sociedade brasileira se materializa nos diferentes hábitos, costumes e situações da vida cotidiana dos brasileiros contemporâneos. A culinária, a religião, as formas de falar e de vestir carregam fortes reflexos desses povos. A capacidade de se reerguer mesmo em situações adversas e de resistir é também uma característica que precisa ser mencionada quando se fala nos homens e nas mulheres escravizados e seus descendentes.

### **1.3 Caminhos para abolição e o protagonismo de literatos negros**

A insustentabilidade da escravidão anos antes da abolição, em 1888, é apresentada por Célia Maria Marinho de Azevedo (1987) de forma abrangente. Segundo a autora, os relatórios da polícia e dos chefes da província de São Paulo evidenciam a resistência negra de forma detalhada. A população escravizada durante as décadas de 60, 70 e 80 do século XIX protagonizou diferentes situações de resistência ao sistema escravocrata. Nesse período, as discussões acerca do fim da escravidão já eram acentuadas, o que corroborava para aflorarem posicionamentos contra a condição de escravidão, não só por parte dos abolicionistas, mas também dos próprios escravizados.

O cenário escravocrata aos poucos perdia o status de inabalável. A Lei do Ventre Livre em 1871 e, posteriormente, a Lei do Sexagenário de 1885 podem ser consideradas como contribuintes diretas para o esfacelamento desse sistema até então imutável. Ficava visível para todos a mudança de cenário, e as pressões internas e externas pelo fim da escravidão. As rebeliões cada vez mais frequentes nessa época também podem ser interpretadas como resultantes do tratamento desumano empregado aos escravizados. Todos esses fatores precisam ser considerados nesse cenário.

---

<sup>15</sup> Ibid., p. 284.

Ao acompanhar a análise documental dos delitos cometidos na província de São Paulo entre a década de 1960 a 1980, Azevedo aponta o que foram considerados crimes cometidos por escravizados e até por pessoas negras livres contra senhores, feitores e até membros das famílias senhoriais: “matar senhores, feitores e administradores significava libertar-se de um cruel regime de trabalho e de vida, uma vantagem mesmo que momentânea para o criminoso.” (AZEVEDO, 1987, p. 192).

Em muitos casos, os que haviam cometido tais atos se entregavam à polícia ao invés de fugir para os quilombos, como em outrora. Esse fator é relevante para compreensão de que esses sujeitos estavam familiarizados com as discussões que apresentavam o fim da escravidão como uma pauta emergente e próxima de se legitimar.

Mas, além disso, na década de 70 já havia a esperança de impunidade, ao menos no tocante a pena capital, [...] os escravos homicidas incorriam em penas temporárias, provavelmente devido a necessidade de braços sentida pelos fazendeiros. É possível também que o descrédito generalizado em torno do regime escravista alimentasse a esperança de uma anistia dos cativos condenados a galés perpétuas no momento em que se extinguisse a escravidão.<sup>16</sup>

Além desses fatores, outros são apontados. A pena de galés aplicada aos escravizados homicidas também foi considerada como um fator que motivava os assassinatos. Visto que a partir do momento em que eram presos e estavam sob poder da polícia e conseqüentemente do estado, “os escravos costumavam até mesmo dizer ao juiz durante a inquirição das causas do crime: ‘Matei para servir ao Rei! Matei para sair do Cativo!’”<sup>17</sup>

Em um dos relatórios apresentados nos estudos de Azevedo fica explícito que existia a ideia, por parte dos membros da polícia, de que os episódios de insubordinação eram reflexo do tráfico interprovincial em que vários cativos do norte teriam sido trazidos para a província de São Paulo instaurando assim um cenário de revoltas e insubordinações.

Por outro lado, a elite senhorial, sobretudo os proprietários de escravos, empreendiam projetos para substituição da mão de obra escrava. O receio por parte dessa elite com relação ao novo cenário em que a mão de obra livre vinha se tornando uma realidade inevitável era visível.

Os anos anteriores à assinatura da Lei Áurea são caracterizados pelo medo de que ocorressem rebeliões escravas ou até uma guerra civil. Esse fator aterrorizava a população

---

<sup>16</sup> Ibid., p. 192.

<sup>17</sup> Ibid., p. 196.

branca que discutia o futuro da escravidão e dos escravizados no país. A pauta da libertação dos negros era inevitável, mesmo que muitos senhores não concordassem com a necessidade de libertar os escravizados. O tema se disseminava cada vez mais, sendo discutido e difundido em todo o país, seja pelos senhores, pelo parlamento e até pelos próprios escravizados, que intensificavam ações de aversão à escravidão.

Ainda segundo Azevedo, a “onda negra” era temida pelos mantenedores da escravidão no país. O número de negros na província causava o medo constante de rebelião, sobretudo porque esses sujeitos escravizados muitas vezes advindos por meio do tráfico interprovincial carregavam consigo sentimento de indignação por terem sido separados de suas famílias, e em alguns casos em situação de escravidão ilegal.

O clima caótico e instável que caracterizou os anos que antecederam a abolição elucidou o protagonismo negro no processo de libertação de si próprio e dos seus. “Os relatórios de 1887 e 1888 dedicam grandes espaços não só às fugas de escravizados e conflitos nas áreas rurais, como também às lutas de negros com a polícia nas ruas da cidade.”<sup>18</sup> Essa realidade era latente em diferentes províncias. Os murmurinhos da abolição se espalhavam por todos os lugares e, com eles, a força por vezes adormecida e silenciada durante séculos. A liberdade se apresentava como possibilidade real e factível pela primeira vez em séculos de escravidão. A euforia tomava conta de todos.

Esses fatores colaboraram de forma direta para os movimentos abolicionistas tomarem cada vez mais força, sendo as discussões em torno da Lei Áurea o estopim de todo esse processo. No entanto, o projeto de “branqueamento” da sociedade já vinha sendo pensado desde antes da abolição. A preocupação em substituir a mão de obra escrava por mão de obra livre veio associada à necessidade de branqueamento do país.

Os primeiros anos da década de 80 podem ser vistos como uma sucessão de medidas imigrantistas, já plenamente definidas em relação a raça a ser favorecida. Em todas elas frisava-se a necessidade de oferecer vantagens específicas, bem ao gosto das aspirações que se atribuía aos imigrantes europeus, como, por exemplo, facilidades em adquirir pequenas propriedades rurais ou em se dedicar a atividades artesanais e urbanas. Fossem estas aspirações reais ou não dos europeus que imigravam, ou, o que é mais provável, uma atribuição ideal do querer destes membros da “raça superior” formulada pelos imigrantistas justamente em razão das suas concepções raciais, o fato é que neste período quase não entravam mais em cogitação incentivos a imigração de outras nacionalidades que não fossem da Europa.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> Ibid. p, 203.

<sup>19</sup> Ibid. p, 162.

Fica perceptível que o projeto de branqueamento da sociedade ignorava o papel do negro liberto como cidadão brasileiro. O projeto com o intuito de segregar já havia sido articulado antes mesmo da abolição acontecer, visto que se defendia a exclusão total dos libertos nos novos moldes do Brasil pós-escravocrata. Defendia-se a ideia de imigração europeia por conta da crença em uma raça superior; conseqüentemente, a noção de raça inferior era atribuída aos negros.

Um dos intentos do estímulo à imigração europeia em São Paulo – mas não exclusivamente naquela província –, antes mesmo da Abolição, era de que os imigrantes pudessem substituir a mão de obra escrava nas cidades e posteriormente a mão de obra negra livre. Desse modo, esses sujeitos que perderiam seus espaços migrariam para a zona rural, saindo das cidades e dando espaço para o imigrante europeu se consolidar e, conseqüentemente, empreender o processo gradual de branqueamento da população.

A grande questão debatida tão longamente durante todo o século XIX sobre o que fazer com o negro livre ou quais os controles institucionais necessários para mantê-lo subordinado ao branco estava a exigir agora uma permanente resposta, qualquer coisa capaz de aliviar, mesmo que temporariamente, a angustiante tensão entre negros e brancos.<sup>20</sup>

O imigrante, nesse cenário, é apresentado como sinônimo de ordem e progresso, enquanto o negro como o atraso da nação, um mal a ser combatido de forma incisiva. Alguns entusiastas do projeto abolicionista carregavam essa visão. É interessante salientar esse aspecto para que o projeto abolicionista seja compreendido de forma ampla, visto que o abolicionismo não pode ser entendido única e exclusivamente como um movimento formado por pessoas que queriam o fim da escravidão por questões humanitárias, mas como um movimento que esteve aliado a interesses políticos e econômicos de uma época – especialmente aquele abolicionismo empreendido por pessoas brancas de tendências políticas e econômicas liberais oriundas ou não das classes abastadas.

A Abolição é frequentemente lembrada a partir de um viés específico, em que a princesa Isabel aparece como redentora dos povos escravizados, assinando a lei que proporcionará a esses sujeitos a liberdade. Essa visão é limitada e equivocada já que o processo de abolição da escravidão no Brasil carrega nuances complexas que englobam diferentes fatores que corroboraram diretamente para assinatura da Lei Áurea em 13 de maio de 1888, sobretudo o protagonismo de pessoas “de cor” livres, escravizadas e libertas.

---

<sup>20</sup> Ibid., p. 205.

O protagonismo de homens e mulheres “de cor” letrados foi pouco observado nas produções historiográficas, durante muitos anos. O estudo da historiadora Ana Flávia Magalhães Pinto elucida a participação efetiva e, em alguns casos, colaborativa de literatos negros na sociedade oitocentista. Esses sujeitos viveram em liberdade, num tempo em que a escravidão predominava no país; utilizaram seus estudos e sua intelectualidade para lutar contra o sistema escravista; criaram relações e vínculos para que pudessem perpetuar suas ideias e pensamentos acerca da sociedade em que viviam.

Seus posicionamentos elencam as discrepâncias sociais da época, o contexto no qual a sociedade escravocrata estava imersa e seus anseios por uma sociedade em que o povo negro fosse respeitado e, sobretudo, livre.

É importante salientar que, no século XIX, já havia uma conjuntura social em que grande parte da população negra do Brasil vivia em liberdade (CHALHOUB, 2010). Esses dados contribuem para legitimar a ideia de que a história dos povos advindos da África em diáspora e de seus descendentes não pode ser marcada apenas por histórias de escravidão dos seus corpos. Esses sujeitos, por vezes, subverteram a ordem social vigente e adentraram em espaços pensados exclusivamente para pessoas brancas e sobretudo da elite.

As contribuições de homens “de cor” como Machado de Assis, José Ferreira de Menezes, Luiz Gama, José do Patrocínio, Ignácio de Araújo Lima, Arthur Carlos e Theophilo Dias de Castro são apresentadas por Pinto (2018) a partir da vivência desses sujeitos no Brasil oitocentista, tendo como palco de atuação as cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo.

Assim sendo, é relevante compreender a conjuntura social dessas duas cidades à época, atentando especificamente para o quantitativo de escravizados e libertos do período.

A presença de indivíduos negros livres a circular nas cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo nas últimas décadas de vigência da escravidão era algo marcante. Se na capital paulista, conforme recenseamento de 1872, os negros (pretos e pardos) correspondiam, oficialmente, a 7.851 indivíduos ou 25% de uma população livre formada por 27.557 pessoas, na corte, essa participação era ainda mais acentuada: das 226.031 pessoas livres registradas, 26,65% ou 73.311 correspondiam a homens e mulheres negros que viviam legalmente por si.<sup>21</sup>

À luz dos dados apresentados é perceptível que a existência de homes e mulheres livres já era extremamente comum na segunda metade do século XIX. O professor Sidney Chalhoub

---

<sup>21</sup> Ibid., p. 12.

(2010) apresenta dados do censo de 1872, com informações que abrangem a conjuntura nacional:

Segundo o recenseamento de 1872, a população brasileira somava 9.930.478 habitantes, divididos, quanto à condição social, em 8.419.672 livres (84,78%) e 1.510.806 escravos (15,21%). Quanto às raças, havia 38,13% de brancos, 19,68% de pretos, 38,28% de pardos e 3,89% de indígenas. Pretos e pardos somados, incluídos tanto livres e libertos quanto escravos, chegavam a 5.756.234, ou 57,96% da população total. Excluídos os escravos, chegamos a uma população livre de cor de 4.245.428, ou seja, 42,75% dos habitantes do país eram indivíduos livres de cor, logo egressos da escravidão e seus descendentes, pretos e pardos. (CHALHOUB, 2010, p. 34-35)

Justamente por isso é importante considerar a abolição da escravidão como um movimento que já vinha sendo moldado tendo a população negra como protagonista, forjando possibilidades de acessar a liberdade, mesmo dentro dos limites de uma sociedade em que a escravidão seguia tendo peso muito significativo. Não obstante, é preciso ressaltar quais os moldes de liberdade que permeavam esse contexto. Chalhoub (2010) apresenta o conceito de precariedade estrutural da liberdade no Brasil escravocrata para esclarecer a instabilidade em que estava envolta a condição de libertos desses sujeitos. O autor destaca, neste sentido, alguns estudos como os de Keila Grinberg (2006), que apresenta um panorama da cidade do Rio de Janeiro, demonstrando por meio de fontes históricas a fragilidade da condição de liberdade das pessoas negras. Analisando 402 processos de ações cíveis envolvendo pessoas escravizadas, a pesquisadora identifica um quantitativo de 27% destes que tratavam de questões relativas à possível reescravização de pessoas já libertas.

O retorno à escravidão poderia se dar por diferentes motivos, desde a revogação da carta de alforria, à impossibilidade de provar a liberdade ou a “confusão” das autoridades que comumente tomavam pessoas negras libertas por escravizados fugidos; ou, ainda, por “ingratidão”. Este último aspecto acontecia quando os senhores considerassem o liberto ou a liberta ingratos após a liberdade, podendo, assim, solicitar que estes voltassem à situação de escravizados.

O protagonismo negro precisa ser cada vez mais investigado e apresentado, e é justamente isso que Ana Flávia Magalhães Pinto propõe. Dito isso, começaremos tratando de um desses sujeitos letrados, que tiveram suas trajetórias analisadas por esta autora, e que colaboraram de forma direta com a sociedade da época a partir das suas produções e posicionamentos. Segundo Pinto, José Ferreira de Menezes, natural da cidade do Rio de Janeiro,

posteriormente fixa residência na cidade de São Paulo, e é a partir daí que começaremos a analisar o seu papel na sociedade da época.

Ferreira de Menezes desenvolveu diversas atividades na sociedade paulistana, dentre elas: “[...] folhentista, crítico, autor e tradutor de peças encenadas, sobretudo no Teatro de São Pulo e no Teatro São José.” (PINTO, 2018, p. 42). O apreço do mesmo pelo teatro o fez dedicar grande parte de seu tempo e obras para esse fim. É perceptível sua inclinação afetiva para essas produções ao longo de sua carreira. Como trabalhou em diferentes jornais também teve a oportunidade de produzir contos, inclusive, por encomenda.

Nesse espaço para publicar seus contos, Ferreira de Menezes explorava sua capacidade de envolver o leitor com contos que carregavam diferentes finalidades, inclusive, interpretações da sociedade da época em que a escravidão era um aspecto relevante. Ele pode ser descrito como:

um autor marcadamente engajado, por diferentes pontos de vista. Produzir literatura era não somente divertir, mas informar e formar a opinião de seus leitores acerca de questões consideradas urgentes, mesmo que o público previsto fosse o consideravelmente restrito grupo de assinantes e ouvintes da revista popular.<sup>22</sup>

Em paralelo às atividades de escrita, Ferreira de Menezes cursou o bacharelado em Ciências Sociais e Jurídicas, tendo seu grau concedido em 1866. Adentar o espaço acadêmico sendo um “homem de cor” e conseguir concluir o bacharelado com certeza é um feito para a época, já que esses espaços eram predestinados a um público específico que segregava quem não se encaixasse nos padrões estabelecidos.

Como Ferreira de Menezes conseguiu acessar todos esses espaços é algo ainda não muito detalhado. Ainda segundo a autora, as documentações que retratam a trajetória deste intelectual, sobretudo os documentos que registram sua morte, mencionam seu empenho e mérito próprio. É interessante salientar que, em sua jornada, ele também construiu boas relações com diferentes pessoas que faziam parte da elite da época, o que propiciou em diferentes momentos oportunidades e acesso a determinados espaços reservados até então para população branca e da elite à época.

Depois de longos anos publicando em diferentes jornais, Ferreira de Menezes apresentou à sociedade paulistana, em 1880, a Gazeta da Tarde, um jornal declaradamente

---

<sup>22</sup> Ibid. p, 540.

aboliconista. Por meio desse veículo, é possível compreender a relação e a comunicação de Menezes com Luiz Gama, outro aboliconista que marcou sua época.

Luiz Gama nasceu livre e assim viveu até ser vendido pelo seu pai como escravo quando tinha dez anos de idade, em virtude da ausência de sua mãe, uma mulher negra livre de quem não se teve mais notícias após a revolta dos Malês em Salvador, na Bahia; tendo sido ela acusada de participar da revolta. Seu pai, de origem portuguesa e identidade não revelada, o vendeu para saldar dívidas.

A partir desse episódio, a vida de Luiz Gama toma um novo curso. Segundo a autora, inicialmente Luiz Gama foi comprado por um senhor do Rio de Janeiro e posteriormente foi vendido para um comerciante da província de São Paulo. É nesta última cidade que ele consegue sair da condição de escravo para homem livre após comprovar que havia nascido em liberdade e tinha sido vendido ilegalmente.

A familiaridade e o gosto pelo estudo das leis é marca registrada de Luiz Gama. Prova disso é que, logo após ter contato com tais textos, conseguiu provar sua condição de liberdade. Embora não tenha se formado na faculdade de Direito, conseguiu exercer a função de rábula, que não era a mesma coisa que ser bacharel, mas permitia-lhe sair em defesa de vários casos, sobretudo para defender homens e mulheres oriundos da escravidão. “Entre os ganhos que pôde alcançar na sua luta pela liberdade, Luiz Gama acabou se tornando mestre de outros rábulas e até mesmo de bacharéis empenhados em ações judiciais em devesa de emancipação de gente ilegalmente escravizada ou reescravizada.”<sup>23</sup>

As defesas orquestradas por Luiz Gama, ao tempo que despertavam indisposição com alguns juízes e senhoras de escravos, também propiciavam a alavancagem do seu nome, fazendo com que muitas pessoas o procurassem para aprender e discutir questões relativas ao contexto da época, sobretudo a escravidão.

Os laços criados por este intelectual foram diversos, mas é importante destacar a relação existente entre este último e Ferreira de Menezes, que estava à frente do jornal *Gazeta da Tarde*, no qual alguns textos de Luiz Gama foram publicados.

Pinto explora as cartas enviadas por Luiz Gama ao amigo Ferreira de Menezes. Os escritos desse primeiro servem como fonte indispensável para compreender as percepções desses homens negros e livres em uma sociedade marcada pela escravidão. Por meio desses registros, é possível perceber o anseio dos amigos em denunciar a brutalidade e a desumanização por trás da escravidão, desde a publicação de casos específicos denunciados a

---

<sup>23</sup> Ibid., p. 95.



eles até posicionamentos pessoais acentuados em que a escravidão é apresentada como um mal que precisava ser cortado pela raiz.

A atuação de Luiz Gama foi focada em subverter a ordem vigente em que, por vezes, a legislação não era cumprida como deveria, em que a fiscalização era pouco praticada ou inexistente, e por conta disso vários homens e mulheres continuavam em situação de escravidão ou reescravidão mesmo depois de legalmente terem suas liberdades asseguradas pelo estado à época. Luiz Gama foi a voz de muitos sujeitos subjugados e violados em diferentes esferas, defendeu quem não podia/sabia defender-se e, com isso, marcou a história a partir dos seus feitos e de sua história de vida.

A trajetória de José do Patrocínio também é abordada por Pinto, com especial atenção. Filho de mãe escrava e pai vigário da paróquia de Campos de Goytacazes, no Rio de Janeiro, nasceu livre, contudo, vivenciou a escravidão de perto desde a infância, já que foi criado nas terras do seu pai tendo contato com sua mãe e os demais escravizados que ali viviam.

Ao mudar-se para o Rio de Janeiro aos 14 anos de idade, José do Patrocínio trabalhou em diferentes empreitadas, de servente de pedreiro a atendente de farmácia, contou com ajuda financeira de seu pai por um curto período, e posteriormente, com a ajuda de uma teia de amizades, se estabeleceu na cidade (PINTO, 2018). Uma das suas moradas foi na casa do capitão “Emiliano Rosa de Senna e dona Henriqueta Senna, seus futuros sogros, que também lhe ofereceram casa e comida, sob a ‘condição’ de ele se tornar o professor de seus filhos.”<sup>24</sup>

A união de José do Patrocínio com Maria Henriqueta, a princípio combatida pelo pai da moça, gerou alvoroço na sociedade da época, tendo até colunas publicadas nos jornais com duras críticas ao casal, afinal era uma moça jovem e de condição social elevada casando-se com um preto de mãe escrava.

Embora na época do seu casamento, em 1881, Patrocínio já tivesse ingressado no ambiente universitário e se graduado em Farmácia, além de também atuar como jornalista, as críticas referidas a ele no jornal O Corsário, o qual tratava do seu casamento, o reduziam apenas a um “preto interesseiro”.

Outro contexto relevante no universo da subversão da lógica social dos oitocentos é a figura de Joaquim Maria Machado de Assis. Durante muitos anos, a figura apresentada de Machado de Assis não deixava evidente sua cor. Posteriormente empreendeu-se uma ideia de que ele queria “se passar por branco”. São estigmas como esses que Pinto desconstrói com base na análise dos documentos históricos investigados.

---

<sup>24</sup> Ibid., p. 119.

Machado de Assis, que viria a se tornar um dos escritores mais renomados do Brasil, tem uma trajetória que se entrelaça com outros literatos negros da sua época. Essa concomitância de trajetórias apresenta um panorama dinâmico de relações de troca e reflexões acerca das vivências desses sujeitos a partir da ótica assim apresentada pelos próprios nos registros históricos, como cartas e jornais analisados por Pinto.

É interessante salientar que Machado de Assis era nítido, ao apresentar seus pontos de vista no que tange à defesa de uma sociedade com menos desigualdades sociais, elencando ainda a educação enquanto aspecto fundante dessa mudança. Machado alcançou grande destaque na literatura com suas publicações inicialmente em jornais e posteriormente com seus livros. O que é preciso reforçar é que o estigma com relação à cor da pele sempre existiu mesmo com a ascensão dos sujeitos a espaços jamais frequentados por outras “pessoas de cor” até então.

Tal como sugerido nos versos de Luiz Gama, eram práticas comuns a observância da aparência das pessoas e a especulação acerca das proximidades disso com o lugar de escravizado e, de quebra, incivilizado. Num cenário em que aumentava o número de pretos e pardos livres e libertos, os significados atribuídos aos traços físicos dos indivíduos tinham tanta importância que uma saída emergencial seria tentar dissimular o óbvio, ou pelo menos agir como que suavizando a importância dos significados atribuídos à cor da pele e a outros traços fenotípicos.<sup>25</sup>

Ademais, é perceptível que Machado de Assis enxergava a literatura como instrumento de sociabilidade com a finalidade de difundir seus posicionamentos e pontos de vista de forma que alcançasse os sujeitos que circundavam a sociedade em que estava inserido.

A vida de Machado foi permeada pela observância da escravidão. Na infância talvez de forma mais próxima, já que, segundo Pinto, “Nesse pequeno templo, reunia-se semanalmente boa parte dos moradores da vizinhança, ‘em geral pobres de todas as idades e cores’ bem como os donos, os dependentes e os escravos da casa à semelhança da cena descrita no conto ‘Casa Velha’, de 1885.”<sup>26</sup>

O relato mencionado explicita o contato de Machado de Assis com o universo escravocrata. Mesmo tendo nascido livre, as amarras da cor sempre o acompanharam durante sua jornada. As influências dessas vivências podem ser imaginadas em seus contos conforme mencionado acima.

---

<sup>25</sup> Ibid., p. 148.

<sup>26</sup> Ibid., p. 152.

A influência social que Machado de Assis alcançou merece destaque, sendo que “[...] ocupou o posto de censor teatral do Conservatório Dramático Brasileiro entre 1862 e 1864; foi agraciado por D. Pedro II com o grau de cavaleiro da Ordem da Rosa em 1867; e assumiu o cargo de funcionário público no Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas em 1873”.<sup>27</sup>

É notório que Machado tinha uma rede de contatos extensas, pessoas negras e brancas de diferentes esferas da sociedade, o que o fazia transitar por diferentes universos em que as formas de enxergar a sociedade fosse diferente.

O seu contato com Ferreira de Menezes é a prova da gama diversa de contatos que tinha. Pinto explora cartas que apresentam um elevado grau de amizade e apreço entre os dois, elucidando ainda a rede de colaboratividade existente entre ambos.

A experiência negra na imprensa abolicionista é constatada de forma contextualizada pela referida autora. O jornal *Gazeta da Tarde* explorado em sua pesquisa como fonte essencial evidencia o posicionamento e a luta desses sujeitos que recebiam diferentes demandas de pessoas negras livres e libertas que viam nesse veículo a possibilidade de terem garantidos seus direitos.

Foi possível perceber a grande utilidade desse veículo pelas diferentes histórias apresentadas por Pinto, em que o *Gazeta do Povo* denunciava diferentes casos, como os de pessoas escravizadas ilegalmente, o que atesta a precariedade estrutural da liberdade, abordada por Chalhoub. Também eram denunciados casos de maus tratos aos escravizados e até a morte, em alguns casos.

O *Gazeta do Povo* trazia à tona não só a ilegalidade de diferentes ações dos senhores de escravos, mas também a face humana daquelas pessoas subjugadas à escravidão e que durante séculos vinham sendo desumanizadas. O apelo às autoridades e à sociedade era uma das características do referido jornal, que era um dos veículos mais potentes da campanha abolicionista.

Não é surpresa que esse veículo viesse causar o descontentamento dos senhores e dos demais interessados na manutenção da escravidão. Por conta disso, diferentes ataques ao jornal e, sobretudo, aos escritores e abolicionistas no comando eram comuns.

O protagonismo negro como aspecto primordial na luta pela abolição e pela liberdade esteve presente em diferentes cenários, em esferas de maior ou menor amplitude. O estudo de Jonatas Roque Ribeiro (2022) também explicita esses protagonismos, visto que apresenta uma

---

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 154.

análise sobre o associativismo negro em Minas Gerais durante o final do século XIX e o início do século XX.

O papel da Irmandade Negra do Rosário em Sabará, região de Minas Gerais, é um dos aspectos por ele analisados. “A construção de vínculos entre os confrades do Rosário se dava pela afirmação do pertencimento racial com base na raça ou na cor dos sujeitos, mas também através da criação de laços de solidariedade que passava pelo reconhecimento e defesa dos ‘irmãos de cor preta’ como cidadãos.” (RIBEIRO, 2022, p. 146).

Esses espaços propiciavam a possibilidade de refletir de forma crítica acerca da situação da sociedade em que estavam inseridos e de ainda empreenderem mecanismos de defesa, já que existiam redes de proteção entre os membros do grupo. O acesso à educação por meio do letramento foi uma das prioridades dentro daquela Irmandade Negra do Rosário, visto que a consciência política dos sujeitos que a integravam era moldada a partir do acesso às diferentes informações e à leitura do contexto em que estavam inseridos. “Eles sabiam que a posse da leitura e da escrita era importante para as suas vidas fora da irmandade, mas também poderia funcionar como uma porta de entrada para a conquista de poder.”<sup>28</sup>

Conhecer e interpretar as regras do sistema escravista era essencial para as irmandades, visto que a partir disso ações específicas poderiam ser empreendidas para legitimidade do combate à sociedade escravocrata.

---

<sup>28</sup> Ibid., p. 147.

## 2 FORMAÇÃO DOS QUILOMBOS

A noção de quilombo vem mudando gradativamente ao longo dos anos. Entretanto, pensar esse espaço, que não é só geográfico, mas símbolo de resistência histórica de um povo, requer levar em conta as diferentes especificidades que permeiam e permearam esses espaços ao longo da formação histórica do nosso país.

### 2.1 Resistências ao sistema escravocrata: fuga e vida nos quilombos

A diáspora africana foi uma realidade marcante do século XVI ao século XIX. Como visto, esse período histórico é caracterizado pela formação e pela legitimação das sociedades coloniais nas Américas, forjadas com base na mão de obra escrava. No Brasil, especificamente, pode-se afirmar que a força motriz para formação e consolidação do sistema colonial foi a mão de obra escrava africana.

Esses seres humanos advindos de diferentes regiões do Continente Africano para a “América Portuguesa”, carregavam consigo vivências e experiências próprias. A lógica escravocrata, conforme assevera o historiador Flávio Gomes (2015), nunca foi aceita pelos escravizados de forma espontânea e harmoniosa. Prova disso são as diferentes formas de resistência empreendidas por esse contingente de sujeitos retirados de suas terras natais para um universo novo e totalmente desconhecido.

As formas de oposição à violência da escravidão foram diversas, desde a fuga até o suicídio. É nesse contexto que trataremos sobre os quilombos, ou mocambos, termo de origem africana pelo qual, inicialmente, foram também denominados, no período colonial.

No Brasil, desde as primeiras décadas da colonização, tais comunidades ficaram conhecidas primeiramente com a denominação mocambos e depois quilombos. Eram termos da África Central usados para designar acampamentos improvisados, utilizados para guerras ou mesmo apresamentos de escravizados. No século XVII, a palavra quilombo também era associada aos guerreiros imbangalas (jagas) e seus rituais de iniciação. Já mocambo, ou mukambu tanto em kimbundu como em kicongo (línguas de várias partes da África Central), significava pau de fieira, tipo de suportes com forquilhas utilizados para erguer choupanas nos acampamentos. (GOMES, 2015, p. 10)

Ainda segundo o autor, não se sabe ao certo como essas denominações de origem africana foram incorporadas ao vocabulário colonial. Não se sabe também como os moradores dos quilombos se autodenominavam.

Como se tratava de uma população mista, em que se tinha pessoas de diferentes regiões do Continente Africano, de uma conjuntura social, política e econômica diferente, não é possível pensar os quilombos como uma reprodução fidedigna da forma de vida que esses sujeitos levavam na África.

No Brasil, se consolidou uma lógica própria de organização adaptada à nova realidade em que esses homens e mulheres escravizados estavam inseridos. É possível compreender que as experiências anteriores vivenciadas nas diferentes regiões do Continente Africano influenciaram de forma direta nos traços culturais legitimados em terras brasileiras.

Os quilombos apresentam essas influências por meio da cultura e da economia, dentre outros fatores. Esses espaços existiram e coexistiram em grande número. Conforme assevera Gomes, alguns quilombos trabalharam em regime de colaboratividade. Quando ocorriam ataques, em alguns casos, era possível migrar de um quilombo para outro com a intenção de evitar o confronto direto e, conseqüentemente, evitar a captura.

É possível compreender que as relações estabelecidas pelos moradores dos quilombos eram diversas. Muitos comercializavam seus excedentes de plantação por meio de terceiros ou diretamente. Dessa forma, conseguiam utensílios que não conseguiam fabricar no quilombo, como armas e pólvora.

As relações mercantis são importantes para compreensão da estrutura, organização e economia dos quilombos.

Quase invisível, a conexão da economia quilombola se espalhava entre vários setores, inclusive se misturando com práticas semelhantes dos escravos nas senzalas com suas roças de subsistência, direito costumeiro conquistado junto aos fazendeiros. Não só a farinha, mas o milho, o arroz, o feijão, além de outros legumes, chegavam aos mercados locais e mesmo a vilas mais afastadas e com densidade populacional. Cativos e quilombos constituíam práticas econômicas a partir das quais interagiam. Escravos frequentavam feiras e mercados locais aos sábados e domingos em seus “dias livres” costumeiros, onde montavam “quitandas” e vendiam produtos das suas roças. Lá poderiam encontrar quilombolas com o mesmo objetivo: estabelecer conexões mercantis.<sup>29</sup>

O autor também menciona as relações de quilombolas com os escravizados durante o trabalho nas plantações, até visitas geralmente noturnas às festas realizadas nas senzalas. O contato com as fazendas e os engenhos era comum, seja para manterem diálogos com os escravizados ou para ataques e saques.

---

<sup>29</sup> Ibid., p. 28.

Nesse contexto, o historiador João José Reis acrescenta que as populações dos quilombos eram compostas por diferentes sujeitos, não apenas pelos escravizados fugidos e seus descendentes, mas também por “soldados desertores, os perseguidos pela justiça secular e eclesiástica, ou simples aventureiros, vendedores, além de índios pressionados pelo avanço europeu.” (REIS, 1996, p. 16).

O contingente de quilombos era temido pela ordem colonial, pelos fazendeiros e pelo próprio Estado, que entendiam as fugas para os quilombos como algo extremamente preocupante. A lógica organizacional dos quilombos era engenhosa e complexa. Flávio Gomes e João Reis explicam essa complexidade, levando em conta situações pouco discutidas quando se trata da ideia de quilombo. Por exemplo, em alguns casos, muitos escravizados aquilombavam-se nos limites das próprias fazendas, como forma de resistir a determinada situação imposta. Isso mostra que nem sempre as fugas tinham um único fim, já que, em algumas ocasiões, poderiam ser momentâneas, para que os quilombolas pudessem negociar alguma situação específica com os seus senhores; e, quando acatados ou capturados, retornavam aos seus proprietários.

É possível ainda compreender que esses sujeitos refletiam sobre sua situação de escravizados e se posicionaram a partir do seu local de fala e das condições que tinham no momento. Exemplo disso são as fontes históricas documentais apresentadas por Gomes (2015), a partir das quais é possível compreender a capacidade de negociação de alguns escravizados rebelados que escrevem ao seu senhor esclarecendo as condições necessárias para que voltassem ao trabalho e encerrassem o levante.

Ainda segundo o estudioso, também há registros de escravizados que ocuparam uma fazenda após o falecimento da proprietária, alegando que estariam livres e impedindo a entrada do novo morador nas terras ocupadas. É preciso mencionar que existiram diferentes formas de articulação dos escravizados com os seus senhores, como o dito direito costumeiro, em que os escravizados tinham a possibilidade de serem liberados dos trabalhos pelos senhores, geralmente nos finais de semana, para que pudessem trabalhar para si, seja na lavoura ou nas cidades, vendendo mantimentos ou objetos.

O direito costumeiro foi conquistado a partir dessas negociações e contextualizados por um cenário em que a fuga e as rebeliões escravas eram muito temidas por esses senhores donos de escravos. Esses aspectos são essenciais para a compreensão da dinâmica escravocrata e sobretudo dos posicionamentos dos sujeitos que se encontravam na situação de escravizados, já que durante séculos essas nuances não foram apresentadas e discutidas de maneira ampla. É

possível perceber que perdurou a ideia equivocada de que no Brasil a mão de obra indígena e preguiçosa foi substituída pela mão de obra escrava africana forte e submissa.

Contudo, “Num primeiro momento, indígenas, trabalho escravo e catequese, estavam articulados no mundo colonial. Embora em menor número a população escrava africana foi utilizada desde os primórdios da colonização e em várias áreas.” (GOMES, 2015, p. 58).

É possível perceber que perdurou a ideia equivocada de que no Brasil a mão de obra indígena e “preguiçosa” foi substituída pela mão de obra escrava africana, considerada forte e submissa. Essa visão foi propagada e reproduzida por muito tempo nos livros didáticos, o discurso colonialista de que foi necessária uma substituição quase automática da mão de obra indígena pela de africanos escravizados considerada adaptável e obediente.

É importante compreender esse cenário para deslegitimar estigmas historicamente construídos. A escravidão no Brasil deve ser entendida como um sistema complexo e cheio de especificidades em que os sujeitos escravizados também foram atores da sua própria história e não serviram apenas como mão de obra passiva.

O protagonismo desses sujeitos é mais uma vez afirmado por Gomes, quando menciona o Quilombo de Palmares, um dos mais conhecidos pelos longos anos de existência, mais de um século, pela sua complexidade no que tange à organização social, visto que tinha uma lógica hierárquica definida, e pelo grande número populacional. Palmares tem sua primeira referência registrada em documentos históricos no século XVI, especificamente em 1597, quando surge no estado de Alagoas, em uma região conhecida como Serra da Barriga, uma região de mata densa. O quilombo se estende posteriormente às terras de Pernambuco.

Os Palmaristas, como eram conhecidos pelas autoridades policiais e sociedade da época, utilizaram-se das florestas como esconderijo. Como na ocasião muitas regiões contavam com uma demografia de mata fechada<sup>30</sup>, em Alagoas não era diferente, e esse fator favoreceu de forma direta a construção de mocambos de difícil acesso aos interessados em destruir Palmares.

Gomes deixa claro que Palmares tinha grande extensão territorial e uma organização fragmentada, de modo que os moradores conseguiam migrar de um ponto para o outro quando ocorriam ataques. Essa lógica organizacional propiciava uma maior segurança aos quilombolas.

Houve várias empreitadas para destruir aquele quilombo durante anos. “As expedições tanto mobilizadas pelos senhores de engenho como pelas autoridades coloniais para destruir Palmares foram seculares, atravessando dos últimos anos do século XVI até o primeiro quartel do século XVIII.”<sup>31</sup>

---

<sup>30</sup> Mata virgem, de difícil acesso.

<sup>31</sup> Ibid., p. 80-81.



Quais seriam os fatores que levaram Palmares a resistir por tantos anos a tantos ataques? É possível compreender, a partir das informações apresentadas pelo autor, que além de um grande contingente populacional Palmares tinha um sistema de subsistência e comércio muito forte, sendo mencionado inclusive que é possível que alguns brancos frequentassem o quilombo para fins comerciais, já que as trocas eram muito comuns. “A economia de Palmares era vigorosa, possibilitando excedente e facilitando trocas mercantis. [...] Moradores das vizinhanças eram acusados de dar proteção aos Palmaristas e por isso muitas expedições fracassavam”.<sup>32</sup>

Os fatores acima mencionados contribuíram de forma direta para manutenção de Palmares, sem sombra de dúvidas. Para além disso, os Palmaristas empreendiam ameaças de ataques à população, a pequenos fazendeiros, senhores de escravos, comerciantes, a fim de conseguir dinheiro, mantimentos e armas. Quando não conseguiam fechar acordo, em alguns casos, eles realizavam incêndios propositais nas propriedades de senhores de engenho, realizavam saques e poderiam até mesmo sequestrar os escravizados, como forma de punição quando seus pedidos não eram aceitos de forma pacífica.

Em contraponto, também eram empreendidos ataques a Palmares, e dessa forma perdurou durante anos. Uma das expedições realizadas com o intuito de destruir o quilombo é detalhada por meio de um diário de bordo da época que é apresentado por Gomes. A partir da leitura deste documento é possível compreender a complexidade organizacional de Palmares.

Além de estarem situados em regiões de difícil acesso, os quilombolas se organizavam de modo que conseguissem estrategicamente montar armadilhas para quem tentasse atacar os locais de moradia em que estavam concentrados. Por meio da documentação apresentada nos estudos de Gomes, é possível visualizar a dificuldade de acesso aos locais em que eles fixavam suas moradias. O próprio trajeto com rios e penhascos já formava, por si só, uma defesa natural que fora potencializada com emboscadas e armadilhas estrategicamente estabelecidas.

É importante salientar que eles se organizavam de modo que conseguissem afastar a casa da liderança local, ou seja, do rei do quilombo, já prevendo os ataques, conforme mencionado no diário de bordo apresentado no estudo empreendido por Gomes, no qual se lê: “disseram ainda os negros pegados que seu rei sabia da nossa chegada, por ter sido avisado das Alagoas”<sup>33</sup>. No documento fica claro que o rei conseguiu fugir por supostamente ter sido avisado previamente e preparado a fuga antes do ataque.

Quanto à liderança do rei em Palmares, é importante destacar o seguinte:

---

<sup>32</sup> Ibid., p. 79.

<sup>33</sup> Ibid., p. 87.

e seu rei governava com severa justiça, não permitindo feiticeiros entre sua gente e, quando alguns negros fugiam, mandavam-lhe crioulos no encalço, e uma vez pegados, eram mortos, de sorte que entre eles reinava o temor, principalmente dos negros de Angola; o rei também tem uma casa distante dali a duas milhas, com uma roça muito abundante, casa que fez construir ao saber de nossa vida, pelo que mandamos um sargento com vinte homens, a fim de prendê-lo; mas todos tinham fugido...<sup>34</sup>

O fragmento acima deixa explícito que Palmares tinha uma organização própria, não sendo possível comparar a conjuntura organizacional daquela sociedade, a partir da figura do rei, com a conjuntura colonial, pois as lógicas de submissão atendiam a organizações distintas.

A escravidão no contexto colonial estava inserida em uma lógica capitalista de desenvolvimento econômico, e, para além disso, o escravizado era entendido com um sujeito passível à escravização, pela origem, pelo fenótipo, pela religião, dentre outros fatores. Nesse contexto, buscava-se destituir de elementos de humanidade o escravizado, que era considerado pela igreja católica e pelo Estado um ser sem alma.

Já a visão de mundo que fundamentava as dinâmicas de organização em Palmares partia de uma experiência diferente, na qual a hierarquia organizava uma sociedade formada a partir das vivências anteriores desses sujeitos que consolidaram Palmares, formando ali uma sociedade com organização social, militar, econômica e política que tinha como base a própria sobrevivência.

Segundo Reis<sup>35</sup>, Palmares foi um dos quilombos mais conhecidos no contexto brasileiro, seja pelo grande número de fontes históricas que mencionam as diferentes expedições com finalidade de destruí-lo, seja pela sua capacidade singular de organização e anos de existência. Entretanto, além de Palmares, vários outros quilombos existiram e coexistiram durante décadas, tendo diferentes gerações nascidas nos próprios quilombos e que nunca foram subordinados à condição de escravizados pelo sistema escravista da época.

É importante salientar que a repressão aos escravizados que fugiam para os quilombos era severa. As formas de punição assumiam um caráter desumano. “Houve quem defendesse que os capturados nos quilombos devessem ter cortada a orelha ou os tendões do calcanhar para impedir novas fugas. Centenas e centenas de fugitivos e quilombolas capturados foram marcados a ferro e fogo com letra F nas costas e ombros: a marca do fugitivo.” (GOMES, 2015, p. 103-104).

---

<sup>34</sup> Ibid., p. 88.

<sup>35</sup> Op. Cit.

O relato acima esclarece a face cruel da escravidão. A busca por liberdade ultrapassava todos os temores e barreiras impostos por esse sistema, a coragem e a busca por liberdade devem ser acentuadas como uma marca da experiência escravista no Brasil.

Com a Abolição em 1888, os quilombos não deixaram de existir. Conforme assevera Gomes, os relatos de fugas em fontes policiais e jornais deixam de existir já que não existiam mais escravizados. Entretanto, acredita-se que, além de continuarem existindo, os quilombos podem ter recebido mais habitantes e continuado suas organizações de forma própria de acordo com o contexto em que estavam situados.

No pós-abolição, é importante ressaltar que se legitima um processo de invisibilidade dos remanescentes de quilombo. Esses sujeitos não apareciam nos dados oficiais coletados nos recenseamentos populacionais, centenas de sujeitos foram colocados à margem da sociedade. Esse aspecto também dificultou a formulação de políticas públicas que abarcassem essa parcela da população, que se encontravam em situação de invisibilidade.

É perceptível que as populações dos antigos quilombos desassistidas pelo estado tenham passado por diferentes ocupações para conseguir a sobrevivência. O recenseamento desses sujeitos e das suas formas de trabalho durante séculos não foram registrados pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IBGE), visto que se tratavam de populações negligenciadas e com profissões não regulamentadas. Conforme destaca Gomes:

O invisível passaria a ser isolado e depois estigmatizado. Populações negras rurais isoladas pela falta de comunicação, transporte, educação, saúde e políticas públicas e outras formas de cidadania foram estigmatizadas, a ponto de seus moradores recusarem a denominação de quilombolas ou ex-escravos. (GOMES, 2015, p. 123)

Fica claro que o estado brasileiro corrobora de forma direta com a invisibilidade dessas comunidades já existentes ou formadas após a abolição. O processo de invisibilidade é tão nocivo a essas populações que em muitos casos os fizeram esconder ou negar as suas próprias origens, já que o estigma de ser quilombola ou ex-escravo vinha carregado de rótulos e estigmas negativos.

Porém nunca deixaram de existir lutas seculares no mundo agrário, parte das quais para defender territórios, costumes seculares e parentesco na organização social. Na segunda metade do século XX, os quilombolas e as comunidades negras rurais sofreram novas investidas. Setores agrários hegemônicos que defendem formas econômicas exclusivas de acesso à terra

passaram a investir sistematicamente contra territórios seculares, manejos de recursos hídricos das populações rurais, indígenas, negros e ribeirinhos.<sup>36</sup>

As comunidades quilombolas e remanescentes de quilombo após a abolição continuaram lutando pela manutenção da sua existência, ou seja, pela sua sobrevivência. O contexto mudou, mas as lutas continuaram cada vez mais acentuadas, pois além de lutarem pela sobrevivência, teriam que lutar ainda contra a estigmatização e a marginalização social a qual essas populações foram submetidas após a abolição.

É somente nas décadas de 1960 e 1970 que as concepções de quilombo começam a mudar e a se vincular a um caráter de luta e de resistência ao sistema escravista que perdurou durante longos séculos no Brasil. “Nos anos 1960 e principalmente em 1970 houve uma conexão da ideia de quilombo e a ideia de resistência contra a opressão. Nas interpretações e nos usos políticos, o quilombo podia ser tanto a resistência cultural quanto a resistência contra a ditadura.”<sup>37</sup>

Ainda de acordo com o autor, a militância negra ocupa grade contribuição na luta para legitimidade das terras quilombolas. “A militância negra se apropriou do quilombo como representação política de luta contra a discriminação racial e valorização da ‘cultura negra’. Nos anos 1960 e principalmente em 1970 houve uma conexão da ideia de quilombo e a ideia de resistência contra opressão.”<sup>38</sup>

É importante destacar que durante a ditadura militar, segundo Gomes, o Movimento Negro manteve sua efervescência, visto que se manteve ganhando força e notoriedade mesmo durante esse período. Esse aspecto apresenta o movimento enquanto um ato coletivo e político que engloba diferentes grupos e entidades.

Ademais, foi na década de 1980 que as discussões sobre os quilombos do passado e do presente ganharam efervescência. Nessa mesma década, com as discussões voltadas para história e cultura, e com o processo de redemocratização moldando o cenário político da época, foi fundada a Fundação Cultural Palmares. A partir desse contexto, as lutas de comunidades remanescentes de quilombo, indígenas, ribeirinhas, dentre outras, começam a ganhar notoriedade já que em outrora suas existências foram negligenciadas e até desconsideradas.

A década que antecede a constituinte de 1988 foi palco para um emaranhado de discussões que remetiam à busca pela legitimidade de direitos. Passada a ditadura militar, a sociedade brasileira abre espaço para essas discussões de forma mais ampla e abrangente.

---

<sup>36</sup> Ibid., p. 123.

<sup>37</sup> Ibid., p. 123.

<sup>38</sup> Ibid., p. 127.

De acordo com Alfredo Wagner Breno de Almeida (2011), muitas perguntas emergem após a Constituição Federal de 1988. Dentre as questões mais emergentes estava assegurar o direito de reconhecimento das terras dos remanescentes de quilombo. Quais os instrumentos operacionais para a titulação? Qual a compreensão do conceito que quilombo? Muitas eram as dúvidas.

A partir dessas demandas, vários debates foram levantados em âmbito acadêmico e sobre políticas públicas, sobretudo pelos membros dessas comunidades em busca do reconhecimento das suas terras, não de forma limitada, mas com critérios que levassem em conta aspectos relativos à etnicidade e à historicidade e trajetória de cada grupo.

Ainda segundo Almeida (2011), é com base nessas demandas que a partir de 1994 emerge um movimento social quilombola. Esse movimento tem o intuito de romper com uma visão pormenorizada dos quilombos, visto que os “operadores da lei” tinham uma visão muito limitada e por vezes equivocada desses espaços. Visão essa consolidada a partir de um viés eurocêntrico, que não levava em conta a complexidade desses espaços. Nesse aspecto, o autor faz uma crítica ao conceito de remanescente, já que essa terminologia remete ao que sobrou, não ao que o quilombo é na contemporaneidade, ou seja, não é discutir ou manter visões obsoletas do que foram os quilombos, mas, sim, com os deslocamentos e percursos históricos que caracterizam os quilombos na atualidade.

Também em contraposição a uma visão estigmatizada, Abdias do Nascimento (1980) apresenta o conceito de Quilombismo, que não estaria vinculado à ideia de escravo fugido, mas à noção de fraternidade e de comunhão entre esses sujeitos. Nessa lógica, o comunitarismo da tradição africana, e, conseqüentemente, afro-brasileira, corroboraria para unificação desses sujeitos para a melhor qualidade de vida, por meio, sobretudo, da propriedade coletiva.

A Constituição Federal de 1988 que também é resultado das lutas dos movimentos sociais negros atuantes na construção da constituinte apoia com o subsídio necessário essas discussões e reivindicações quando reconhece oficialmente o termo remanescente de quilombo, ao mesmo tempo em que garante a esses remanescentes ocupantes de territórios ancestrais o direito às terras habitadas, levando em conta os precedentes históricos que levaram aquelas populações remanescentes a estarem situadas nesses territórios. Conforme segue nos artigos abaixo,

§ 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

Art. 68. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos. (BRASIL,1988, p. n.p.)

O processo de reconhecimento dessas terras como remanescentes de quilombo pelos órgãos competentes exige um processo burocrático, e por vezes moroso. Desde a Constituição de 1988, vários territórios foram reconhecidos e titulados, ao tempo em que muitas comunidades remanescentes ainda lutam pelo reconhecimento e pela titulação de suas terras.

Dados disponibilizados pela Fundação Cultural Palmares até 22 de agosto de 2022 atestam a certificação de 2859 comunidades remanescentes de quilombo em diferentes estados brasileiros. O número de comunidades reconhecidas ainda é irrisório, perto da infinitude de comunidades existentes no Brasil. No entanto, as comunidades remanescentes reconhecidas, como é o caso da Comunidade de Passagem Velha, gozam de direitos que são assegurados pelo reconhecimento. A escola quilombola, situada na referida comunidade, foi legitimada com base nesses direitos adquiridos. E a compreensão dessas especificidades em âmbito educacional é a motivação primária deste estudo.

## **2.2 A luta pelo reconhecimento dos territórios quilombolas**

As comunidades remanescentes de quilombo figuram um quadro amplo na contemporaneidade. As percepções dos direitos corroboraram de forma direta para cada vez mais discussões no que tange à legitimação de comunidades que, durante muito tempo, foram esquecidas, mas que agora buscam o reconhecimento de suas terras. Essas comunidades, que viviam outrora isoladas, por questões práticas de proteção, agora lutam pelas suas terras e pela manutenção das raízes culturais.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 é o estopim para a criação de políticas públicas de caráter reparatório para as populações afrodescendentes. A titulação das terras dos remanescentes de quilombo ganha um aparato legal e factível, deixando de lado os séculos de invisibilidade causada, em grande parte, pela omissão do estado brasileiro desde a abolição da escravidão em 1888.

Conforme aborda Treccani (2006), “Com isso iniciam as medidas adotadas de reparação histórica e cultural dirigidas à população negra. Esse artigo permitiu que se desencadeasse no país um processo de criação de um novo sujeito político, antes pouco visível: as comunidades quilombolas.” (TRECCANI, 2006, p. 100).

Não obstante, pensar o processo de reconhecimento dessas terras é também atentar para o processo de autorreconhecimento desses sujeitos enquanto quilombolas. A garantia dos territórios por meio das ações legais é apenas um aspecto dentro de um cenário muito mais complexo, “as comunidades quilombolas também lançam um novo olhar sobre si mesmas. Ao rememorar o passado, veem-se marcados pela sua identidade negra. Muitas vezes uma identidade atribuída pelo outro não negro que se diferencia desse grupo e o discrimina.” (SANTANA, 2015, p. 35).

Durante muito tempo, a sociedade segregou, rotulou e invisibilizou esses sujeitos por conta da sua ancestralidade. Esse fator gerou posicionamentos de negação da própria identidade, afinal declarar-se como membro de um grupo entendido como “subalterno” é doloroso, desconfortável e vergonhoso, quem não negaria ou esconderia algo para se sentir mais aceito? A esse respeito, o historiador Gomes apresenta a realidade dos aquilombados quando da abolição da escravidão, e a aversão ao rótulo de quilombola e ex-escravo.

Constituiria uma ideologia do isolamento das comunidades rurais e com elas algumas identificadas como negras e descendentes de antigos escravos. Não é difícil imaginar como essas comunidades recriaram suas dimensões de suposta invisibilidade através de linguagens e culturas próprias com festas que iam do jongo às congadas e outras manifestações de uma cultura rural de base étnica e familiar. O invisível passaria a ser isolado e depois estigmatizado. Populações negras rurais isoladas pela falta de comunicação, transporte, educação saúde e políticas públicas e outras formas de cidadania foram estigmatizadas, a ponto de moradores recusarem a denominação de quilombolas ou ex-escravos.<sup>39</sup>

Ainda assim, o estudioso reforça que nunca deixaram de ocorrer lutas constantes para manutenção dos territórios, crenças e questões culturais. A resistência marca a trajetória desses povos, seja para própria sobrevivência, ou para manutenção das suas terras, muitas vezes violadas por setores agrários.

A partir das discussões levantadas pelo Movimento Negro, diferentes comunidades emergiram da invisibilidade em busca da garantia legal dos seus territórios. Ainda de acordo com a autor, a mobilização de diferentes comunidades em diferentes regiões do país ao longo dos anos 1980 e 1990 contribuiu para uma melhor organização das reivindicações e pelos territórios que ocupavam.

A busca também abrange outros campos. Essas comunidades remanescentes também clamam por políticas públicas assistenciais. Dentre elas, de educação e saúde, visto que a

---

<sup>39</sup> GOMES, *op. cit.*, p. 123.

invisibilidade em que viveram durante séculos deixou marcas profundas, como a falta de acesso a esses espaços. Pensar esse cenário é reconhecer a negligência histórica do estado brasileiro para com essa parcela da população até recentemente invisível.

A historiadora Lilia Mortriz Schwarcz, na obra *Nem preto nem branco muito pelo contrário: cor e raça na sociedade brasileira*, apresenta algumas pesquisas que escancaram o caráter racista da sociedade brasileira. Segundo a autora,

É só dessa maneira que podemos explicar os resultados de uma pesquisa realizada em 1988, em São Paulo, na qual 97% dos entrevistados afirmaram não ter preconceito e 98% dos mesmos entrevistados disseram conhecer outras pessoas que tinham, sim, preconceito. Ao mesmo tempo, quando inquiridos sobre o grau de relação com aqueles que consideravam racistas, os entrevistados apontavam com frequência parentes próximos, namorados e amigos íntimos. Todo brasileiro parece se sentir, portanto, como uma ilha de democracia racial, cercado de racistas por todos os lados. (SCHWARCZ, 2012, p. 24)

Ademais, o enunciado acima escancara o mito da Democracia Racial, que é crença na igualdade de todos os povos independente de raça, cor ou etnia, o que acarreta consequências nocivas, sobretudo, para as comunidades remanescentes de quilombo. “Tudo isso indica que estamos diante de um tipo particular de racismo, um racismo silencioso e que se esconde por trás de uma suposta garantia da universalidade e da igualdade das leis, e que lança para o terreno do privado o jogo da discriminação.”<sup>40</sup>

Conquanto, a garantia legal, por si só, não é suficiente para que essas comunidades tenham suas terras e seus direitos reconhecidos. Além de ser um processo gradual e burocrático para chegar ao reconhecimento, ainda existe uma visão que legitima os estigmas e segrega esses sujeitos. No Brasil, conforme observa o Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Paulo Rosa Torres, a ideia de uma “Democracia Racial” corrobora para uma compreensão equivocada entre diferença e diversidade.

Existe uma imensa dificuldade de grande parte da população brasileira admitir a diferença e a diversidade, por acreditar numa suposta “democracia racial”. Essa dificuldade nega a diferença no aspecto positivo, valorizando seus aspectos culturais e tradicionais, mas também, nega a diferença no aspecto negativo ao tratar o “diferente” com preconceito que transparece no aspecto étnico, econômico e social. Ademais, a presunção de igualdade anunciada na Constituição Federal e alimentada por parte da população, encobre não apenas a diferença e a diversidade, mas também impede o reconhecimento da existência de parte dessa mesma população com suas peculiaridades e modos de vida. Ao se imaginar que todos são iguais, sem levar em conta as diferenças,

---

<sup>40</sup> Ibid., p. 25.



alimenta-se a desigualdade e a necessidade da luta por reconhecimento, [...].  
(TORRES, 2020, p. 141-142)

Nesse sentido, o referido autor ainda salienta que a noção de igualdade resguardada pela Constituição Federal de 1988, por vezes, é compreendida de modo que negligencia a ideia de diferença e diversidade. A defesa de que somos todos iguais, em alguns casos, deixa de lado as especificidades existentes, negligenciando, assim, sujeitos e comunidades quilombolas.

No que tange ao reconhecimento das comunidades, é notório que existe um processo gradual em constante curso, já que diferentes comunidades são reconhecidas a cada ano. Entretanto, é importante refletir que o reconhecimento formal, por si só, não traz a legitimidade desses sujeitos no que tange às suas historicidades e subjetividades. O reconhecimento é apenas um dos aspectos, que não deixa de ser importante, mas não é garantia exclusiva dos direitos desses sujeitos.

Essa garantia não se materializa apenas pelas políticas públicas direcionadas, perpassa os valores sociais, as formas de acolhimento e reconhecimento das especificidades, escuta ativa dessas populações, dentre outras ações que fazem parte do processo de reconhecimento histórico das comunidades remanescentes.

Nessa direção, ainda de acordo com o professor Paulo Rosa Torres:

O reconhecimento da existência de remanescentes de quilombos significa admitir a diversidade e fazer justiça efetiva, que extrapola a igualdade formal, uma vez que, no caso brasileiro se está diante de um país indiscutivelmente pluriétnico, em que povos e comunidades tradicionais são portadores de história, cultura, tradição, religião e modo de vida de vínculo com a terra onde esta não é simplesmente “meio de produção” ou de “renda”, mas a garantia de produção e reprodução da vida, em uma relação de pertencimento. (TORRES, 2020, p. 144)

Os primeiros quilombos figuraram em um tempo em que a escravidão moldava as formas de vida no Brasil, baseados na coragem de corromper esse sistema por meio da fuga, constituindo espaços de liberdade, mesmo que limitada, visto que o sistema escravista insistia na captura dos aquilombados. Ainda assim, esses sujeitos sempre apresentaram grande resistência ao sistema repressor. E ainda, os quilombos não deixaram de existir depois de 1888.

Justamente por isso, é preciso reconhecer que as comunidades remanescentes existem e persistem até a contemporaneidade. Esse reconhecimento é uma parcela mínima em face à dívida histórica que o estado brasileiro tem com essas populações.

Nessa direção, é importante reforçar que as terras ocupadas pelos afrodescendentes e, que carecem de reconhecimento, não se limitam a terras habitadas historicamente por afrodescendentes, mas também às terras conquistadas e compradas por eles.

No entanto, agrupamentos negros também se organizaram de outras formas que não a de escravizados fugidos. Com o término da escravidão, grupos significativos dirigiram-se para regiões onde já existiam quilombos, organizando outros tantos através da ocupação de terras distantes dos núcleos centrais; terras doadas a santos, espaços abandonados por mineradores, hectares doados por antigos senhores e aquisições próprias. (SANTANA, 2015, p. 32)

Ainda de acordo com a autora,

Os debates e lutas culminaram na publicação do Decreto 4.887/03, que regulamentou os procedimentos para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por esses grupos, ficando instituído que a caracterização das comunidades como remanescentes de quilombos poderia ser atestada mediante autodefinição dos membros das próprias comunidades, estendendo-se a caracterização de remanescentes de quilombos não somente àqueles quilombos históricos, constituídos de escravizados fugidos, mas, também, às comunidades negras constituídas a partir de diversos marcos fundadores, sejam heranças de antigos senhores, compra de terras por pessoas ou grupos familiares, ocupação de terras abandonadas por senhores de escravos etc.<sup>41</sup>

Entretanto, o reconhecimento, por si só, não transpõe as barreiras históricas que foram criadas para as comunidades tradicionais. É preciso que ele esteja aliado a outros fatores para que de fato existam condições de vida melhores para esse contingente de pessoas que precisam ser entendidas dentro de uma esfera muito mais ampla do que somente números nas estatísticas.

A comunidade remanescente de quilombo carece ser compreendida em seu sentido amplo. No que tange à definição de comunidade remanescente, o estudioso Paulo Torres esclarece:

As “comunidades remanescentes de quilombos”, assim cunhadas no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), da Constituição de 1988, ocupam territórios onde garantem sua produção e reprodução, lutando bravamente para neles permanecerem, diante da constante ameaça e da violência perpetrada por fazendeiros, por mineradoras, pelo agronegócio, reflorestadoras e outros. Tais territórios tradicionais se diferenciam de outros territórios pela concepção e destinação que lhes são dadas. Essa diferenciação

---

<sup>41</sup> Ibid., p. 35.

pode ser compreendida a partir dos conceitos abaixo de território tradicional, territorialidade, quilombo e remanescentes de quilombo.<sup>42</sup>

Além da luta pelo reconhecimento de suas terras, as comunidades remanescentes precisam lutar ainda pela manutenção da sua existência, visto que as situações de violência contra esses povos são adversas. As discussões sobre questões territoriais se estendem desde a abolição da escravidão e, conforme nos aponta Torres seguem “provocando centenas de conflitos no campo e na cidade, o comportamento racista e preconceituoso que grassa nas elites [...]”.<sup>43</sup>

Compreender a legitimidade desses territórios, e a conjuntura que circunda esse universo só é possível quando se leva em conta a historicidade do Brasil. A partir dessa reflexão, é possível inaugurar uma visão muito mais ampla e contextualizada desses espaços enquanto símbolos de uma luta interminável que apresenta nuances deixadas pelo passado escravocrata no último país das Américas a abolir a escravidão.

Nesse compasso, como afirma Torres, “A incapacidade de pensar ‘além de seu tempo’, leva grande parte da sociedade a ignorar e mesmo a negar a existência de quilombos, demais povos e comunidades tradicionais e seus territórios [...]”.<sup>44</sup> Assim sendo, admitir as existências desses povos é reconhecer também a pluralidade étnica, religiosa, cultural e política que permeia os territórios em que esses diferentes sujeitos existem e coexistem. Mas o reconhecimento por si só não garante os mesmos direitos do ponto de vista prático, já que somente teoricamente todos têm igualdade de direitos.

Pensar essa temática é entender que decretada a abolição, ainda de acordo com o autor, mais de 700 mil pessoas mantidas sob cativeiro alcançam sua liberdade, deixando de lado a obrigatoriedade de servir a um senhor. Entretanto, o ex-escravizado não tinha um lugar para ir, muito menos perspectiva de uma vida com as garantias mínimas para sobrevivência. A omissão do Estado brasileiro com relação ao futuro desses sujeitos é um aspecto marcante desse período.

É imperioso retomar sob quais moldes a Abolição foi realizada para que se possa entender o tratamento empregado aos ex-escravizados. Nesse contexto, o referido autor nos traz a reflexão de que os descendentes desses povos ainda sofrem com a posição omissa dos governos que atravessam os séculos e acabam normalizando situações de exclusão, desamparo e violação de direitos.

---

<sup>42</sup> TORRES, *op. cit.* p. 150.

<sup>43</sup> *Ibid.* p. 144.

<sup>44</sup> *Ibid.*, p. 155.

Os processos de reconhecimento dos territórios quilombolas estão amparados pela legislação vigente, nomeadamente a Constituição Federal de 1988. Entretanto, partindo de uma lógica prática, também é possível visualizar a omissão do estado.

Nesse sentido,

Os dados sobre a regularização evidenciam grave omissão do Estado brasileiro, considerando que além do número ínfimo de titulações dos territórios das comunidades remanescentes de quilombos, tais processos envolvem várias etapas e prazos extensos, o que os torna extremamente morosos.<sup>45</sup>

Embora existam, atualmente, legislações específicas e políticas públicas que garantem a legitimidade dos territórios quilombolas, a materialidade desses direitos passa por processos burocráticos em várias frentes estatais, e durante essa tramitação, segundo Torres, constata-se que todos os aparatos legais ainda são insuficientes para garantia dos direitos das populações quilombolas e afrodescendentes, que têm de lidar diariamente com situações de negligência e de racismo.

Fica explícito que, além da mudança na legislação, é necessária uma mudança de pensamento. A sociedade ainda carrega valores que foram legitimados na experiência escravocrata que durou, no Brasil, mais de 300 anos. Os moldes dessa sociedade ainda influenciam de forma direta as maneiras de pensar e de agir das populações e, conseqüentemente, do estado.

Os entraves para o reconhecimento das comunidades quilombolas são muitos. Torres dá atenção especial a alguns aspectos que corroboram para esses entraves, dentre eles as constantes restrições orçamentárias, o racismo estrutural e institucional, além da diminuição constante dos recursos necessários para finalização dos processos de reconhecimento.

De acordo com o exposto, o fator racismo estará entranhado nos processos de reconhecimento. Justamente por isso é importante considerar este conceito de racismo em suas diferentes nuances. Segundo Silvio Luiz de Almeida (2020), a desigualdade racial deve ser entendida não a partir de comportamentos isolados ou grupais. O racismo institucional é uma forma de compreender esse cenário, sendo que é a partir dele que as instituições privilegiam determinados grupos raciais em detrimento de outros.

---

<sup>45</sup> Ibid., p. 175.

Nesse contexto, o racismo institucional se enraíza a partir do poder que é utilizado para manutenção do privilégio de determinados grupos, conseqüentemente, ocorre a normalização de ações que reverberam desigualdades de raça.

Assim, há uma tendência em buscar a manutenção da hegemonia para o sucesso da dominação.

Em face disto, nos últimos anos, foram conquistadas, pelos movimentos sociais negros algumas políticas públicas e ações afirmativas para inserção das consideradas minorias raciais<sup>46</sup> em espaços antes inalcançáveis, com o intuito de interromper a lógica discriminatória. No entanto, ainda existe um grande caminho a ser percorrido para alcançar mudanças significativas.

Já o racismo estrutural atinge uma lógica mais genérica que o racismo institucional, que estará dentro da lógica estruturalista, ou seja, reflete essa lógica nas instituições. Silvio Almeida retrata o racismo como “uma recorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural.” (ALMEIDA, 2020, p. 38).

O autor deixa claro que todo racismo é estrutural, considerando-se uma lógica de sociedade dualista, em que todas as esferas buscam legitimar diferenças entre negros e brancos. Por outro lado, o filósofo assinala que o racismo individual seria uma espécie de patologia, ou seja, “um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo”<sup>47</sup>. Nessa lógica subjetiva, o indivíduo seria racista, deslegitimando a ideia de sociedades ou instituições racistas, visto que a ênfase é dada a um comportamento subjetivo que pode ser isolado ou grupal.

A crítica direcionada pelo autor no que concerne ao racismo individual é o fato de que o racismo não pode ser analisado levando em conta apenas o viés comportamental, mas um todo que envolve várias esferas sociais.

Voltando ao racismo institucional, Torres (2020) o aponta como um limitador para o reconhecimento dos territórios quilombolas. Essa assertiva está em consonância com a observação de Almeida (2020) quanto ao fato de que algumas instituições ainda reproduzem o racismo estrutural e acabam privilegiando determinados grupos sociais; o que reverbera na manutenção das hierarquias, da lógica racista, da segregação, da invisibilidade de grupos específicos e da negligência de direitos. Assim, “É inegável que a omissão do Estado brasileiro, em muitos casos e, a deliberada má vontade, em muitos outros, como se verifica, por exemplo,

---

<sup>46</sup> Minorias em termos de representatividade nos espaços de poder, mas não demograficamente/numericamente.

<sup>47</sup> Ibid., p. 28.

na questão orçamentaria, caracteriza a existência do que acima foi definido como racismo institucional.”<sup>48</sup>

Na mesma obra, Almeida apresenta uma discussão detalhada acerca de aspectos como raça e racismo na sociedade brasileira, abordando que “a noção de *raça* como referência a distintas categorias de seres humanos é um fenômeno da modernidade que remonta aos meados do século XVI.”<sup>49</sup>

Ainda de acordo com este autor,

Os diferentes processos de formação nacional dos Estados contemporâneos não foram produzidos apenas pelo acaso, mas por projetos políticos. Assim, as classificações raciais tiveram papel importante para definir as hierarquias sociais, a legitimidade na condução do poder estatal e as estratégias econômicas de desenvolvimento. Demonstra isso a existência de distintos modos de classificação racial: no Brasil, além da aparência física de ascendência africana, o pertencimento de classe explicitado na capacidade de consumo e na circulação social.<sup>50</sup>

De acordo com o enunciado, é perceptível que o autor atenta para a especificidade brasileira. Levando em conta as discussões apresentadas anteriormente, é possível compreender que a formação nacional perpassa por uma conjuntura sociopolítica e econômica que é articulada para deixar à margem a população com fenótipo afrodescendente.

No Brasil, diferente dos Estados Unidos, por exemplo, há uma especificidade: “a possibilidade de ‘transitar’ em direção a uma estética relacionada à branquitude, e manter hábitos de consumo característicos da classe média, pode tornar alguém racialmente ‘branco’”.<sup>51</sup>

Todavia, a possibilidade de ascensão econômica da população afrodescendente ainda permanece muito limitada, resultado de uma conjuntura histórica segregacionista. Segundo Silvio Almeida, o racismo estrutural emaranhado na sociedade propicia a manutenção de mecanismos históricos (não oficiais) de exclusão social, conseqüentemente, de exclusão econômica.

Essa afirmação implícita, de uma superioridade branca, é realizada de forma estrutural e sutil, por meio da afirmação de uma conjuntura social que apresenta os sujeitos negros como incapazes, ingênuos e pouco inteligentes. Essa conjuntura se legitima no dia a dia, pela mídia, instituições, dentre outros espaços e veículos de comunicação. Ainda de acordo com o autor,

---

<sup>48</sup> TORRES, *op. cit.*, p. 185.

<sup>49</sup> ALMEIDA, *op. cit.*, p. 18.

<sup>50</sup> *Ibid.*, p. 37.

<sup>51</sup> *Ibid.*, p. 36.

nesse caso, o que se apresenta não é a realidade, mas um imaginário social acerca desses sujeitos.

Nesse cenário, é o racismo que cria as raças e, conseqüentemente, as pessoas racializadas. Essas pessoas estão dentro de uma conjuntura social que entende a racialização como um dos aspectos naturalizados e ideológicos da sociedade. Essa naturalização faz com que os sujeitos, inclusive pessoas negras, acreditem que de fato existem lugares diferentes para negros e brancos sem questionar essa conjuntura, reproduzindo, assim, o racismo do qual são as maiores vítimas.

Ainda de acordo com Almeida (2020), dentro da lógica do racismo estrutural este se propaga de diferentes formas, sendo estas, muitas vezes, sutis piadas, dizeres e outros artifícios da cultura popular que servem para manutenção de ideias racistas.

Não obstante, é importante salientar que, no Brasil, ainda se tem o impacto nocivo da ideologia que defende a “democracia racial”. De acordo com o autor, nesta ideologia defende-se a ideia de que o racismo no Brasil não existe, pois, todas as raças vivem em plena harmonia. Assim, “Se não há racismo, a culpa pela própria condição é das pessoas negras que, eventualmente, não fizeram tudo que estava a seu alcance”<sup>52</sup>.

A meritocracia, nesse contexto, tem um cunho extremamente racista, visto que busca legitimar a desigualdade social e econômica, por meio da conformação ideológica dos sujeitos que estão à margem da sociedade: os que sofrem o racismo.

É possível afirmar que o racismo se dá a partir das relações de poder que se manifestam historicamente na sociedade, levando em consideração as conjunturas políticas, econômicas e sociais de cada tempo histórico.

O lugar atribuído ao negro na sociedade ainda está vinculado a um reflexo histórico que se estende ao longo dos anos. Mesmo os poucos negros que conseguem ascensão social não são enxergados enquanto pertencentes ou merecedores de ocupar determinados espaços.

A historiadora e antropóloga Giralda Seyferth afirma que os estereótipos resultam do histórico de exclusão da cultura, religião, do fenótipo, dentre outras singularidades do povo negro entendidas como negativas:

A ideia de origem, portanto, surge de forma indireta como marca racial, tanto quanto a outra referência à hereditariedade que é dada por uma presuntiva "gota de sangue negro", mesmo quando a aparência é suficientemente branca. A mobilidade social ascendente não apaga por inteiro as marcas raciais mais óbvias, nem mesmo quando elas podem desaparecer por obra da natureza ou

---

<sup>52</sup> Ibid., p. 52.

da tecnologia — como se vê em outras referências jocosas às pessoas que tinham "cabelo ruim", mas "por sorte ficaram carecas", ou que possuem "dinheiro suficiente para afinar o nariz" — e assim por diante. O branqueamento social certamente é afetado pelo constrangimento que as identidades raciais presumíveis e a cegueira fenotípica consensual característica das atitudes de polidez podem ter no curso das relações sociais. (SEYFERTH, 2018, p. 195)

De acordo com o enunciado, fica perceptível como as heranças desse processo vivenciado no Brasil se materializam com faces diferentes nas sociedades atuais – os processos de racismo. Nesse cenário, é inegável que a hereditariedade é levada em conta de forma eminente de segregação.

Um exemplo é o episódio apresentado pela referida autora, na mesma obra, acerca do caso de agressão à filha do governador negro do Espírito Santo: a moça, de 19 anos, estava no elevador quando foi agredida verbal e fisicamente por uma senhora de 40 anos e seu filho de 18, por acharem que ela estava “prendendo o elevador”. Os dois proferiram comentários racistas, e a todo tempo acreditavam que ela era uma funcionária do prédio e não moradora.

Esse é um caso pertinente para entendermos a inexistência da democracia racial, pois nem a ascensão social, nem a miscigenação foram suficientes para desconstruir os estigmas raciais enraizados culturalmente, a partir dos quais os não brancos são segregados e privados de diferentes formas.

O preconceito racial se apresenta tanto nas formas aparentemente mais sutis, como em trocadilhos, em frases prontas ou em piadas inocentes, chegando a falas incisivas e arrogantes que zombam do fenótipo negro; quanto na morosidade para legitimar direitos constitucionalmente estabelecidos, a exemplo do reconhecimento dos territórios quilombolas.

Esses fatores são fundamentais para compreensão dos aspectos culturais relacionados de forma direta com o contexto da dualidade de raças que se mantém até os dias atuais, com a manutenção de desigualdades que levam em conta a ancestralidade e o fenótipo para estagnação de uma lógica que segrega e exclui.

### **2.3 Comunidades remanescentes de quilombo contemporâneas**

Existe uma infinidade de comunidades remanescentes de quilombo no Brasil. Algumas já conseguiram a titulação de suas terras e muitas outras ainda buscam a garantia desse direito; outras ainda o desconhecem. O fato é que as vivências nessas comunidades precisam ser



entendidas e externalizadas como forma de expansão dos conhecimentos sobre os quilombos que existem e resistem na contemporaneidade.

Nessa direção, contextualizar a condição das comunidades remanescentes na atualidade é extremamente importante para compreensão das formas de vida nesses espaços que carregam uma carga cultural extensa e riquíssima. A professora Patrícia Maria de Souza Santana empreendeu, durante o doutoramento, um estudo acerca dos modos de ser criança quilombola, no quilombo Mato do Tição Joaboticatubas – MG. Esse estudo contribui de forma significativa para análise das formas de vida nesse espaço, propiciando, ainda, uma visão pautada na agência das crianças participantes do estudo, o que oportuniza uma ampla e rica gama de informações relevantes sobre esse universo.

Segundo a pesquisadora, “Apesar dos avanços nas políticas públicas e na legislação, é necessário ainda muito investimento para que as populações quilombolas possam viver dignamente e com seus direitos reconhecidos e respeitados.” (SANTANA, 2015, p. 37).

É interessante salientar que, de acordo com Santanta, as crianças do Mato do Tição têm papel fundamental para a continuidade das tradições da comunidade, já que serão os adultos do futuro. Dessa forma, a pesquisadora analisou as vivências desse público no seu dia a dia na comunidade.

Segundo a autora, tendo sido a comunidade historicamente atravessada por situações de desrespeito que ainda são comuns em muitas comunidades quilombolas, tem resistido e resistido por meio da manutenção das tradições culturais:

A reelaboração da história dos reis magos contada por D. Nilse demonstra uma das formas simbólicas de enfrentamento do racismo e da discriminação racial. Os moradores de Mato do Tição têm uma vivência cotidiana com o preconceito e a discriminação, e durante muito tempo se viram subjugados pela opressão dos brancos na figura dos ex-senhores de escravos, contratadores de mão-de-obra barata, posseiros, comerciantes da cidade dentre outros.<sup>53</sup>

O relato apresenta um panorama específico daquela comunidade. Entretanto, é possível mencionar que essa situação não se enquadra apenas enquanto caso isolado, já que a historicidade das produções atuais acerca das comunidades remanescentes explicita cada vez mais a negligência e o descaso com a população remanescente. A propósito, o estudo realizado pela historiadora Roseli dos Santos sobre o Quilombo de Candendê, também em Minas Gerais, intitulado *Candendê: tessituras entre vozes e histórias de resistência quilombola*

---

<sup>53</sup> Ibid., p. 72.

*Barbacena/MG (c.1830 – Tempo presente)*, corrobora com as discussões acerca das comunidades contemporâneas.

A esse respeito, a autora afirma:

As sequelas da escravidão são os racismos-preconceitos, aliados ao abismo socioeconômico entre brancos e negros. A legislação educacional no Brasil foi legitimando uma forma estereotipada, a ponto de virar mito no imaginário social. Grupos foram tornados invisíveis e deformados por conceitos de opressão histórica. (SANTOS, 2022, p. 48)

Ainda de acordo com Santos (2022), os dados do IBGE apontam que o autorreconhecimento como indígena, preto ou pardo é um dado crescente. Entretanto, as políticas públicas não acompanham essas mudanças. O autorreconhecimento é, sem dúvida, um avanço, levando em conta que esses sujeitos durante muito tempo negaram suas raízes por questões relativas à não identificação com aquilo que a sociedade apresentava como feio, vergonhoso, dentre outros aspectos nocivos para essas populações. Ainda assim, esse aspecto é apenas um fator em meio às demais mudanças que ainda precisam acontecer, como o desenvolvimento de mais políticas públicas reparadoras.

Nessa direção, a autora ainda salienta que a comunidade do quilombo Candendê, embora reconhecida e certificada pela Fundação Palmares desde 2012, não conta com o apoio de políticas públicas municipais para atender às necessidades da comunidade remanescente. A escola da comunidade, por exemplo, ainda não atende às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. Além disso, também não se pensou em políticas para manutenção da cultura e memória desses sujeitos residentes na comunidade.

A ausência dessas políticas e de discussões que deslegitimem estigmas históricos ocasionam, por vezes, a vergonha desses sujeitos de se autoafirmarem. “A recusa de ser Candendê, mas continuar sendo negro parece buscar um distanciamento do imaginário de quilombolas arredios ou da desumanização promovida pela escravidão.”<sup>54</sup>

É perceptível ainda nos relatos dos sujeitos entrevistados pela autora, que, por vezes, esses distanciam a memória da escravidão dos seus discursos. Isso denota que a memória da violência, da dor e da submissão dos corpos ancestrais dessas populações ainda causa desconforto. Afinal, pensar sob essa ótica significaria, para muitos, dar vida aos fantasmas do passado que faziam da vida desses sujeitos escravizados um verdadeiro pesadelo.

---

<sup>54</sup> Ibid., p. 61.

Contemporaneamente, as comunidades remanescentes de quilombo, reconhecidas, ou não, existem e coexistem. A professora Maria Clareth Gonçalves Reis apresenta a realidade da comunidade quilombola Chacrinha dos Pretos, a 8 km do município de Belo Vale, também em Minas Gerais. À época do estudo, a comunidade estava em processo de reconhecimento. No trabalho intitulado *Reflexões sobre a construção da identidade negra num quilombo pelo viés da História Oral*, a pesquisadora discorre sobre o uso da metodologia de história oral como ferramenta para elaboração da historicidade da comunidade. O texto apresenta ainda uma série de nuances que possibilitam a compreensão sobre como essa comunidade lida com sua história e ancestralidade.

O referido estudo remete às marcas invisíveis deixadas pela experiência escravista na trajetória da Chacrinha dos Pretos. A comunidade está localizada próximo a ruínas de uma fazenda que, nos tempos da escravidão, acredita-se ter comportado muitos escravizados e que traz à tona as mazelas causadas pela experiência escravocrata. Justamente por isso, conforme aborda Reis (2003), inicialmente foi difícil colher informações por meio da história oral, já que remeter ao passado, nesse caso, seria também mobilizar as memórias da escravidão, e consequentemente, reviver sentimentos de angústia e aflição.

Entretanto, a transmissão oral faz parte das tradições dos remanescentes de quilombo; as histórias passadas de geração em geração mantêm viva a memória, e foi desse artifício que Reis utilizou para compreender melhor a história da comunidade:

Para o registro das histórias orais pude tirar partido de um hábito, relativamente comum numa das famílias daquele local: bater papo à noite, à beira do fogão a lenha. Nessas ocasiões conversam sobre vários assuntos, especialmente sobre “casos” do passado. Esses “casos”, geralmente, são ouvidos com muita atenção e respeito pelas crianças, pela família e pelos visitantes. Tive a oportunidade de participar de algumas dessas conversas e gravá-las. Durante essas conversas foram narradas histórias sobre a Chacrinha, especialmente pelo Sr. Zé Dias, onde elementos referentes à constituição identitária de moradores daquele grupo social foram revelados. (REIS, 2003, p. 08)

Em reflexões seguintes da autora, no mesmo texto, é perceptível que alguns membros da comunidade não aprovam o nome Chacrinha dos Pretos, por conta do termo “pretos”, o que explicita que a autoidentificação ainda é um fator limitante. A este respeito, afirma Reis (2003, p. 09): “Embora a Chacrinha dos Pretos esteja inserida num contexto específico, a questão do ‘dizer-se negro’ também surge, expondo o conflito racial vivido por moradores dessa comunidade, evidenciado através da negação de sua identidade negra.”

É notório que a negação da identidade negra nesse contexto está imbricada com uma série de nuances que permeiam a sociedade em que se vive, já que os ideais racistas se perpetuam de forma nociva a essas populações. A negação da identidade não pode ser atribuída à falta de interesse ou vergonha da autoidentificação, mas a fatores históricos que confluem para que esses sujeitos que sofreram e sofrem diferentes violências recusem uma identidade associada a elementos apresentados como negativas e inferiores.

Essas reflexões contribuem para uma análise ainda mais ampla, já que, ainda segundo Reis (2003), a negação da verdadeira identidade é uma estratégia encontrada pelos moradores para evitar diferentes situações de racismo e constrangimento. Esses aspectos são limitadores para eles assumirem suas identidades racial e étnica.

Ademais, ainda de acordo com a autora, alguns relatos de moradores trazem à tona o racismo tanto velado quanto explícito que os membros da comunidade sofrem. Só para ilustrar, em um dos relatos colhidos pela pesquisadora, uma das moradoras faz referência a uma situação vivenciada em uma festa da região em que os membros da comunidade foram chamados de “descendentes de escravos”, o que causou grande desconforto por parte desses, que não gostaram da denominação atribuída.

O fato de moradores não se perceberem como descendentes de escravos pode ser compreendido de diversas maneiras. Uma delas está ligada à forma de tratamento dada aos escravos. Eles não eram vistos como pessoas, mas como “peças” ou “coisas”. Eram submetidos a maus tratos, à violência, à crueldade e à tortura, prevalecendo um total desrespeito à sua dignidade. Diante da posição a que os escravos eram violentamente submetidos, é compreensível que muitos moradores dessas comunidades neguem a sua descendência.<sup>55</sup>

Essa situação específica desencadeia uma série de reflexões acerca da sociedade brasileira, pois existe um ônus muito grande para os sujeitos que se assumem negros e tomam consciência da importância de reivindicar seus espaços e lugares de fala. Esse tipo de posicionamento significa o enfrentamento a uma força massacrante que apresenta diferentes e cruéis formas de discriminação.

Entretanto, é importante salientar que a autora parece entender, equivocadamente (como é comum à prevalência do pensamento colonialista que nos afeta socialmente no Brasil), que negro = escravo e que, portanto, se as pessoas recusam a identidade associada à escravidão, estariam recusando sua própria identidade. O apropriado seria esclarecer que não é necessariamente uma recusa a se reconhecerem como negros ou pessoas de ascendência

---

<sup>55</sup> Ibid., p 10.

africana, mas recusa a serem associados à condição de subserviência e desumanidade a que a escravidão e o racismo impuseram às pessoas negras.

Nessa direção, o racismo não se materializa apenas por julgamentos acerca da cor da pele e fenótipo, mas dentro de uma lógica ainda mais complexa que engloba a negação da história africana e afrodescendente. Esse aspecto está associado a uma conjuntura que limita e oprime de forma latente homens e mulheres remanescentes de quilombo.

Como aponta a autora, “Historicamente, as estratégias de dominação de um povo sobre outro incluem a tentativa de destruição da cultura do povo dominado. Ao negro tem sido negado o direito da expressão cultural das suas origens, principalmente de suas crenças religiosas.”<sup>56</sup>

Dessa forma, ações empreendidas com o fito de silenciar ou apagar a cultura dos africanos e afrodescendentes resultam na limitação da construção de uma identidade racial da população negra e, por consequência, quilombola.

O referido estudo ainda aponta ideologias constituídas especialmente ao longo dos séculos XIX e XX, a exemplo das que fundamentam as políticas de branqueamento, que influenciam de forma direta no dia a dia da comunidade quilombola. Isto porque a promoção do ideal de branqueamento repercute em ações implícitas ou explícitas de desvalorização da raça negra.

Esse exemplo traz à tona uma realidade que está relacionada com teorias sócio-históricas que hoje já se provam infundadas, mas que ainda influenciam de forma real na vida desses homens e mulheres que residem na comunidade quilombola e que sentem o peso da violência simbólica diariamente, por meio de situações, por vezes, sutis, mas que deixam marcas profundas na vida desses sujeitos.

Ainda de acordo com a autora, foi possível observar alguns aspectos na referida comunidade que conflui para o processo identitário, sobretudo das crianças.

As histórias que lembram a origem da Chacrinha, contadas pelos mais velhos, também exemplificam ocasiões que favorecem a construção identitária das crianças, já que, nesses momentos, a sua cultura está sendo reconstituída. Essas situações por mim observadas ocorreram nos instantes em que esses moradores estavam sendo entrevistados pelos jornalistas ou por pesquisadores, como no meu caso. Isso demonstrou que a presença de pessoas que não moram na comunidade, mas se interessam pela história do local, possibilita às crianças não somente a oportunidade de conhecer aspectos de sua própria história, mas, acima de tudo, maior valorização deles. Além disso, colabora para o fortalecimento e a reconstituição da história oral, a partir do

---

<sup>56</sup> Ibid., p. 11.

momento que incentiva, nos moradores o retorno ao passado através da memória.<sup>57</sup>

Quando se trata de conhecer a história de um povo de que se tem pouco ou nenhum registro factível, a oralidade emerge enquanto ferramenta indispensável não só para desnudar a história da comunidade, mas também como um dos poucos mecanismos de resistência que sobreviveu e sobrevive aos anos de violência.

Do mesmo modo, outras comunidades quilombolas contemporâneas também vivenciam processos de violência simbólica e negação de identidade, como se pode ver na comunidade negra rural de Tijuaçu, no estado da Bahia. Carmélia Aparecida Silva Miranda (2006) realizou um estudo detalhado e específico sobre as raízes desta comunidade, com foco na apresentação de sua organização social, a partir de uma perspectiva que leva em conta a observação em campo e os relatos passados de geração em geração, por meio da História Oral, que propicia a escuta das percepções da comunidade.

Durante o processo de reconhecimento daquela comunidade quilombola, que se deu nos anos 2000, Miranda (2006) elucida que a palavra quilombo passou a ter um significado, já que até então os moradores desconheciam, assim como ainda permaneciam alheios à compreensão do que era ser remanescente de quilombo.

A historiadora prossegue: “Para os moradores de Tijuaçu, o quilombo estava bem distante da sua realidade. Mesmo tendo a pele escura, costumes e tradições afros, os habitantes de Tijuaçu não se identificavam como afro-brasileiros; viviam imitando a cultura do branco.” (MIRANDA, 2006, p. 68).

Os relatos acima apresentam um cenário também vivenciado em outras comunidades quilombolas no Brasil. É possível visualizar que os valores da cultura branca são internalizados por esses homens e mulheres quilombolas, de modo que acabam absorvendo esses valores e saberes estéticos e corpóreos como seus. A violência simbólica molda os sujeitos que buscam o branqueamento a todo custo, seja esteticamente ou na forma de se posicionar e agir, geralmente, para sentirem-se aceitos.

O processo de reconhecimento da comunidade enquanto quilombola contribuiu de forma direta para uma mudança de posicionamento dos moradores de Tijuaçu. Ainda segundo Miranda (2006), o reconhecimento fez com que esses sujeitos interpretassem a condição de negro e afrodescendente sob um nova ótica, deixando de lado, de forma gradual, a vergonha e o isolamento, que, durante muito tempo, foram fatores que limitavam a convivência e as

---

<sup>57</sup> Ibid., p. 13.

relações dos moradores de Tijuacu com outras comunidades, principalmente com a de Senhor do Bonfim - BA, mais próxima da comunidade, já que lá havia muito preconceito com relação aos moradores da comunidade remanescente que, muitas das vezes, optavam por se isolar.

Conforme afirma Miranda:

A população de Tijuacu tem procurado cada vez mais se afirmar como um grupo afro-descendente e tem conservado símbolos e significados dessa identidade étnica. Primeiro, por uma fase de descoberta e, posteriormente, conhecimento da cultura dos seus antepassados. Em seguida, descobriram um estágio de conscientização e valorização dessa cultura. No último período, conheceram sua história e a de seus antepassados e passaram a valorizar suas manifestações culturais, suas relações de trabalho, sua religiosidade e seus traços físicos. Nessa perspectiva, a população passou a emitir um outro olhar, auto identificando-se enquanto afro-descendente. Dessa forma, tornaram-se mais visíveis ao olhar do outro, pois não tinham mais receio de expressar seus laços culturais. Projetos do Governo Federal passaram a chegar a Tijuacu e as informações eram divulgadas pelos meios de comunicação. Assim, Tijuacu ficou visível aos diversos olhares.<sup>58</sup>

O caso de Tijuacu deixa claro o quão importante é o processo de reconhecimento das terras das comunidades remanescentes de quilombo. O reconhecimento favorece o processo de autoidentificação e, sobretudo, contribui para manutenção e divulgação da historicidade desses povos. A informação também é uma das balizas importantes para o processo de reconhecimento.

O reconhecimento de Tijuacu como remanescente de quilombo pela Fundação Cultural Palmares empreendeu uma valorização da cultura, como também, a auto-identificação desses moradores como afro-descendentes. Nessa perspectiva, várias mudanças foram implementadas em decorrência do reconhecimento, como: a criação da Associação Quilombola, que passou a representar o perímetro quilombola atingindo nove comunidades; algumas manifestações culturais foram resgatadas; a comunidade passou a se mobilizar em prol dos seus direitos, passando a cobrar dos órgãos competentes melhoria para o perímetro quilombola. Os penteados e as roupas afros passaram a ser usadas freqüentemente. Alguns costumes foram resgatados e reinventado por conta dessa auto-identificação.<sup>59</sup>

No que diz respeito ao processo de reconhecimento, novas visões de pertencimento são formadas, identificando-se que as discussões e a divulgação de informações são armas poderosas no combate ao esquecimento e ao racismo, que atravessa as estruturas e, conseqüentemente, a vida das pessoas que sofrem o impacto nocivo causado por ele.

---

<sup>58</sup> Ibid., p. 75.

<sup>59</sup> Ibid., p. 79.

A autoidentificação está relacionada aos processos identitários, nesse contexto. Stuart Hall (2006) defende que o sujeito pós-moderno não tem uma identidade engessada e fixa, mas uma identidade que é formada pelos sistemas que circundam o universo em que estão inseridos. Dessa forma, o indivíduo é caracterizado como possuidor de identidades múltiplas, e, a partir disso, se afirmará com a nuance que mais se identifica. Justamente por isso, no caso das comunidades remanescentes de quilombo, este conceito justifica a valorização das referências culturais africanas para a garantia de direitos e de identidade para comunidades quilombolas. É necessário também, o processo de reconhecimento e debate acerca da cultura, tradições e histórias dos afrodescendentes, pois a autoidentificação está diretamente ligada aos processos identitários. Nessa perspectiva, as identidades são fundidas e formadas a partir das representações e não dentro de uma lógica inata.

Ainda tratando da perspectiva identitária nas comunidades remanescentes, o estudo de Veríssima Dilma Nunes Clímaco, intitulado *Territórios e identidades nas comunidades remanescentes de quilombos da Agrovila Peru no Município de Alcântara – MA*, apresenta uma realidade específica do Maranhão, mas que figura em outros estados. Este trabalho aborda a experiência de homens e de mulheres remanescentes que foram alojados na Agrovila, espaço criado pelo governo, no ano de 1987, “com o intuito de abrigar as dez Comunidades Remanescentes de Quilombos que foram deslocadas compulsoriamente de seu território, e conduzidas a habitarem nesta agrovila, para implantarem no local o Centro de Lançamento de Alcântara – CLA.” (CLÍMACO, 2014, p. 28).

O fato de serem retirados dos seus espaços de origem, por si só, já é uma ação extremamente violenta, já que, em função disso, esses grupos de remanescentes acabam perdendo uma conexão ancestral com o próprio território. Contudo, as tradições e a cultura se mantêm vivas por meio da manutenção das práticas culturais. “Para estas comunidades a luta é uma forma de resistir ao poder das classes dominantes que constantemente estão querendo retirar-lhes de seus territórios e impedir que possam manter viva a sua cultura, sua identidade.”<sup>60</sup>

O deslocamento geográfico desses povos é reflexo de processos relacionados a diferentes empreendimentos capitalistas, sendo que o governo em muitos casos sobrepõe esses interesses aos dos povos tradicionais, negligenciando o simbolismo e a importância da territorialidade, para manutenção das suas tradições, culturas e da própria identidade étnico-racial.

---

<sup>60</sup> Ibid., p. 29.



Ademais, essas identidades se fundem por meio de práticas ancestrais que ainda se mantêm na Agrovila, onde essas comunidades trabalham em regime de colaboração. Sobre isto, segundo Clímaco:

Além dos rituais religiosos, outro traço identitário muito forte nas comunidades que ainda resiste nas práticas sociais da Agrovila é o trabalho realizado em mutirão na hora de produção da farinha, quando mais de quinze pessoas vão juntas para a roça, e desenvolvem diferentes atividades, que vão desde arrancar a mandioca, transportá-la, por de molho e descascar. Na segunda etapa que acontece na casa de forno, há uma divisão de tarefas por gênero, as mulheres descascam e peneiram, os homens mexem a farinha no forno e a pessoa dona da roça de onde foi retirada a mandioca oferece o café da manhã, o chamado “quebra-jejum”. E à tarde a farinha já está pronta em grandes fornos. A última etapa fica por conta do dono da mandioca, este divide a produção com as pessoas que colaboraram e não possuem roça de mandioca e com outros produtores de mandioca que tem roça firmam o compromisso de participar do mutirão deles, quando forem fazer farinha.<sup>61</sup>

O trabalho colaborativo era uma prática das comunidades, mas ainda se mantém de forma mais esporádica na Agrovila. A mudança de espaço físico ocasionou a perda de alguns valores culturais. Ainda de acordo com a autora, muitos moradores relatam situações de individualidade que acontecem no local:

Observamos que na Agrovila Peru vivencia-se um paradoxo: por um lado, o culto ao passado por parte das gerações mais velhas que procuram preservar traços da identidade cultural afro. Por outro, um setor da população, geralmente as novas gerações, incorporam o interesse contemporâneo pela tecnologia e se envolvem em atividades produtivas diferentes das agrícolas e extrativistas. A progressiva assimilação do novo modo de vida reduz a tendência de se resistirem às inovações através do culto ao passado.<sup>62</sup>

É perceptível que, com a mudança para a Agrovila, muitas comunidades acabaram perdendo um pouco das essências das suas culturas, conseqüentemente, dos seus costumes. Conforme observado pela autora, “Segundo relato de oito moradores, cada um de uma comunidade diferente entrevistados no ano de 2013, a respeito da adaptação no novo território, foram unânimes em dizer que no início foi difícil a adaptação na Agrovila, ficaram tristes, com saudades das suas comunidades [...]”<sup>63</sup>.

O enunciado apresenta a reconfiguração que ocorreu na vida desses sujeitos ao passarem a habitar a Agrovila, já que, nas suas comunidades de origem, a lógica organizacional era outra

---

<sup>61</sup> Ibid., p. 47.

<sup>62</sup> Ibid., p. 48.

<sup>63</sup> Ibid., p. 49.

muito diferente do local posteriormente habitado. A autora afirma ainda que muitas foram as dificuldades de adaptação, e que alguns idosos padeceram por não conseguirem se adaptar, além de onze casas que foram abandonadas, visto que esses moradores não conseguiram significar um novo contexto, cheio de novas regras e submissões.

O relato acima elucida o impacto nocivo que a retirada dos territórios de origem causou na vida de muitos homens e mulheres, que passaram a visualizar suas experiências de vida a partir de um território novo, moldado em costumes alheios à realidade experienciada por eles até então.

Em suma, fica perceptível em todas as comunidades remanescentes mencionadas que o processo de reconhecimento impacta de forma direta na vida desses homens e mulheres, que passam a enxergar a própria comunidade e a si próprios a partir de uma nova visão. O próprio processo de reconhecimento proporciona um olhar para si, já que para se autoconhecer a partir de quaisquer espaços é preciso resgatar as raízes históricas da linhagem a qual pertence.

### **3 A APLICABILIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA ESCOLA QUILOMBOLA DE PASSAGEM VELHA MUNICÍPIO DE SENHOR DO BONFIM - BA**

A Educação Escolar Quilombola é uma conquista recente, reflexo de um movimento histórico de muita luta e resistência de vários atores, sobretudo, do movimento negro. A educação sempre foi uma das pautas latentes nas reivindicações, a legitimidade dessa modalidade da educação básica contribui diretamente para manutenção e salvaguarda da cultura e identidade dos povos remanescentes de quilombo.

#### **3.1 Da luta pelo direito à educação à legitimidade da Educação Escolar Quilombola**

Ao considerarmos as conquistas da população afrodescendente no Brasil é importante pontuar as intervenções do movimento negro para sua legitimidade. O movimento negro vem sendo o principal interventor para assegurar políticas públicas em diferentes frentes reparatórias, reforçando ainda políticas de ações afirmativas nesse âmbito. E, como afirma Nilma Lino Gomes, em seu livro *O Movimento Negro Educador: saberes construídos na luta por emancipação*: “É também o Movimento Negro responsável por trazer a arte, a corporeidade, o cabelo crespo, as cores da África para o campo da estética, da beleza, do reconhecimento e da representatividade” (GOMES, 2017, p. 18).

Além das ações coletivas, empreendidas pelo movimento para a construção de novos materiais acerca da historicidade de povos que, durante séculos, não tiveram a oportunidade de contar suas histórias a partir de uma ótica própria, empreendem-se ações autônomas de sujeitos específicos que realizam ações de enfrentamento contra o racismo e as diferentes formas de segregação. “São as negras e os negros em movimento: artistas, intelectuais, operários e operárias, educadoras e educadores, dentre outros. Ou seja, cidadãos e cidadãs que possuem uma consciência racial afirmativa e lutam contra o racismo e pela democracia”, afirma a mesma autora.<sup>64</sup>

Desse modo, muitos desses sujeitos não atuam vinculados a um órgão ou entidade específica, mas são influenciados de forma direta pelas ações empreendidas pelo movimento negro. Dentre elas, a possibilidade de acesso à informação e, sobretudo, à educação. A noção de que educação e informação são extremamente necessárias para legitimar a força do movimento negro, e constituem parte de todas as articulações pensadas pelo movimento.

---

<sup>64</sup> Ibid., p. 18.

A força do movimento negro influencia de forma direta a engrenagem apresentada na conjuntura que vivenciamos. Sem ele:

A própria inclusão do racismo como crime inafiançável na Constituição Federal e a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e particulares da educação básica não teriam se transformado em realidade, ajudando a todos nós brasileiras e brasileiros, de todo e qualquer grupo étnico-racial, a superar nossa ignorância sobre o racismo e seus efeitos nefastos, como também a reconhecer o protagonismo das negras e dos negros, que representam 53% da população que vive e constrói o nosso país.<sup>65</sup>

As ações do movimento negro trazem à tona uma sociedade plural e diversa. A partir dela, é possível afirmar que as mudanças, embora morosas, já são perceptíveis. A inserção de mais pessoas negras no ensino superior e no mercado de trabalho é um dos exemplos dessas mudanças. Desse cenário, emergem mais possibilidades do movimento se expandir, já que alguns espaços, antes intransponíveis, começam a ser acessados por essa parcela da população que durante muito tempo esteve à margem.

Ainda de acordo com a autora, é preciso compreender o Movimento Negro como um dos principais atores políticos que orienta o percurso e transpõe barreiras, por meio de uma força que carrega traços da ancestralidade e da contemporaneidade, e, em uma única voz, clama por democracia, luta contra o racismo e o patriarcado.

O debate aberto sobre o racismo no Brasil foi reflexo de ações empreendidas pelo movimento negro, já que durante muito tempo a tese de um país em que a “democracia racial” preponderava foi defendida, com base, sobretudo, nas ideias apresentadas por Gilberto Freyre, em *Casa grande e Senzala*. A ideia de raça apresentada pelo movimento negro deixa de lado valores inferiorizantes, ressignificando, assim, uma construção histórica até então habitual. Essa nova compreensão propicia novos questionamentos sobre a própria construção e formação do Brasil. É nesse sentido que as ideias de autores como Freyre (2003) podem ser rebatidas com o respaldo factível e vivencial, possibilitado pelos novos estudos e experiências negras, agora, registradas.

Nesse sentido, na perspectiva do Movimento Negro, as diferenças étnico-raciais são tratadas não como limitadoras para a conquista de uma sociedade mais justa, mas como um fator essencial para que as diferenças sejam reconhecidas, e, a partir disso, lançadas ações que fomentem a igualdade entre os sujeitos.

---

<sup>65</sup> Ibid., p. 19.

Mas, então, o que seria o movimento negro nesse contexto?

Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam a superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais religiosos e artísticos, com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. (GOMES, 2017, p. 24)

Dente as ações do movimento negro, tem-se a reivindicação por educação como um dos fatores relevantes, visto que o acesso a esse direito social durante anos foi negado ou negligenciado por diferentes esferas, sobretudo pelo estado brasileiro. A omissão do estado, inclusive, é uma das marcas principais quando se fala na educação dos afrodescendentes nesse contexto.

A partir da década de 1980, o Movimento Negro começou a atuar de forma mais incisiva na reivindicação de políticas públicas educacionais para população negra, tendo em vista a percepção de que as políticas públicas universalistas não estavam dando conta de atender a essa parcela da população específica que, por vezes, acabava ficando de fora das ações empreendidas pelas políticas públicas.

Ainda de acordo com Gomes (2017), como reflexo dessa efervescência do Movimento Negro, a partir da década de 1990 – especificamente na segunda metade –, o conceito de raça começa a ganhar notoriedade no palco das políticas públicas, além de figurar sob uma nova perspectiva, deixando de lado as noções inferiorizantes e pejorativas.

Nessa direção, os anos 2000 serão palco de diversas mudanças no que tange às políticas públicas com cunho reparatório, como, por exemplo, “a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003. Além disso, várias universidades públicas passaram a adotar medidas de ações afirmativas como forma de acesso, em especial, às cotas raciais.”<sup>66</sup>

Foi ainda em 2003 que a lei 10.639/03 foi sancionada, incluindo como obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas em toda a educação básica. A contribuição dos saberes produzidos pelo movimento negro é inegável quando se fala na garantia da educação para população afrodescendente atualmente. Nesse sentido, é importante compreender como esses diferentes saberes são definidos e

---

<sup>66</sup> Ibid., p. 34-35.

caracterizados. Nilma Gomes deixa claro que os saberes são definidos como identitários, políticos e estéticos-corpóreos. É importante tecer uma reflexão com base em cada um deles.

Em relação aos saberes identitários, a autora destaca o cenário contemporâneo, em que a globalização e as tecnologias são apresentadas como veículos que propiciam um emaranhado de informações diárias em diferentes meios de comunicação, sobretudo as redes sociais, que denunciam o racismo, ao tempo em que expandem a autoafirmação de negros e negras que compartilham seus posicionamentos políticos e identitários. É possível visualizar que esses espaços oportunizam discussões sobre questões relativas à identidade negra que durante muito tempo foram veladas. “Discussões como apropriação cultural, colonialismo, racismo, ações afirmativas são realizados na vida on-line e off-line de maneira crítica política e posicionada pelos sujeitos negros.”<sup>67</sup>

Os saberes políticos entram em voga a partir de uma reconfiguração na legislação do estado brasileiro, em que as políticas públicas voltadas para a população afrodescendente começam a ganhar espaço e notoriedade. Esse contexto propicia um leque maior de debates e a necessidade de estudo sobre questões relativas à cultura negra e afrodescendente, ao tempo em que os saberes construídos pelo movimento negro também são considerados. Os negros e as negras passam a ser vistos como sujeitos politizados, capazes de discutir a questão racial no Brasil.

Além disso, o palco das discussões não se limita apenas às nuances relativas às questões raciais. Esses sujeitos também começam a ser inseridos em outros debates que levam em conta diferentes temáticas que circundam a sociedade. Nesse cenário, afirma a autora, é importante reforçar que

O Movimento de Mulheres Negras merece destaque quando refletimos sobre os saberes políticos. A ação das ativistas negras constrói saberes e aprendizados políticos, identitários e estéticos-corpóreos específicos. Enfatizaremos aqui, os saberes políticos por considerá-los como aqueles que reeducaram as identidades, a relação com a corporeidade e a própria ação política dentro e fora do Movimento Negro. As ativistas negras indagam o machismo dentro do próprio movimento e desafiam os homens ativistas a repensarem, mudarem de postura e de atitude em suas relações políticas e pessoais com as mulheres. Denunciam a violência machista dentro do próprio Movimento Negro e demais movimentos sociais, as relações domésticas, nas disputas internas; quer sejam no emprego, nos movimentos, nos sindicatos e nos partidos.<sup>68</sup>

---

<sup>67</sup> Ibid., p. 70.

<sup>68</sup> Ibid., p. 79.

Dentro dos saberes políticos, conforme enunciado acima, o Movimento de Mulheres Negras merece destaque, já que por meio dessa militância foi possível expor uma série de situações de violação e de desrespeito aos direitos das mulheres, sobretudo, as negras, levando ainda para o cenário das discussões as questões de raça e de gênero enquanto elementos essenciais para legitimidade de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ademais, os saberes estéticos-corpóreos também ganham destaque a partir dos anos 2000. De acordo com Gomes (2017), a imagem que se tinha dos corpos negros durante a década de 70 e 80 começa a mudar. A identidade e o perfil do sujeito negro e negra utiliza a estética também como meio de afirmação de sua ancestralidade, de modo que esconder os traços e o fenótipo passa a ser algo cada vez mais incomum. Os espaços de debate e o acesso a instituições, às universidades também legitimam a possibilidade de ascensão sem que esses sujeitos precisem esconder seus traços.

O cabelo crespo que durante anos fora alisado ou preso por vergonha, resultado da pressão social, agora aparece como símbolo de liberdade e afirmação de identidade. O conceito de empoderamento começa a ser discutido e expandido em diferentes espaços, o corpo preto não é apenas um corpo, é um ser que compreende o seu lugar de fala, fala essa politizada e crítica, visto que a subordinação não é mais aceitável nesse novo contexto.

Os saberes estéticos-corpóreos estão imbricados com o processo de resistência, assim como com a legitimidade de direitos políticos e acadêmicos. As cotas raciais entram no contexto dos direitos políticos, enquanto uma discussão caótica para sociedade. As opiniões divergiam: ao tempo em que o Movimento Negro apresentava essa política como uma medida reparadora necessária para a população negra e afrodescendente acessar espaços antes inimagináveis, uma parcela da população argumentava que “a qualidade das universidades seria rebaixada, pois, a partir das cotas, entrariam no Ensino Superior estudantes sem mérito, sem competência para compreender o conhecimento científico e pouco adaptáveis a dinâmica da vida intelectual e universitária.”<sup>69</sup>

Em um cenário de efervescências e extensas discussões, foi só em 2012, que entendendo a necessidade de correção histórica no que tange à discriminação racial no Brasil, que o Supremo Tribunal Federal decidiu pela legitimidade e implementação das cotas raciais “[...] baseando-se não somente na bibliografia jurídica, mas principalmente nas produções sociológicas, antropológicas e educacionais realizadas pelos militantes e intelectuais negros e negras de ontem e de hoje, significou um momento ímpar.”<sup>70</sup>

---

<sup>69</sup> Ibid., p. 86.

<sup>70</sup> Ibid., p. 86.

Posteriormente, outras legislações foram aprovadas para que a população afrodescendente pudesse ingressar em espaços antes intransponíveis, como exemplo a Lei n. 12.990/2014 (BRASIL, 2014), que legitima para as pessoas negras 20% das vagas ofertadas nos concursos públicos. Mais uma vez, o Movimento Negro precisa ser colocado em destaque, visto que é a partir da construção de saberes emancipatórios que essas mudanças sociais emergem. Pela primeira vez, na história do país, os bancos universitários e os cargos públicos asseguram uma porta de entrada real para uma parcela da população invisibilizada até então.

Entretanto, as críticas relativas a essas políticas públicas reparatórias não cessaram até os dias atuais. Com relação a esse aspecto, o Movimento Negro vem desenvolvendo um papel importante, com a divulgação de informações e saberes, que esclarecem que muitos posicionamentos extremistas e preconceituosos são infundados. Ainda de acordo com a autora, estudos apresentam que o desempenho dos alunos cotistas é equivalente ou superior ao dos alunos não cotistas. Assim, a ideia de que negros e negras não são capazes de produzir saberes, de estar em lugares de destaque e de produção de conhecimento cai por terra: “A opinião pública, a universidade, a mídia, a justiça e a sociedade brasileira em geral tiveram de reconhecer que os estudantes cotistas são tão humanos quanto os não cotistas. O mito ôntico colonial do humano e não humano é destruído.”<sup>71</sup> Esses sujeitos, na maioria das vezes advindos de escolas públicas e de situações adversas de vulnerabilidade, mais uma vez se autoafirmam enquanto capazes de mudar o curso das suas próprias histórias. Jovens negros e negras e indígenas legitimam suas presenças em espaços de conhecimento, desnaturalizando estigmas historicamente construídos.

O racismo imbricado nessa relação está na base do processo moroso e desgastante dessa parcela da população para acessar determinados espaços, considerados de poder. Esses sujeitos afrodescendentes, além de conseguir o espaço, ainda são desafiados a provar capacidade intelectual e crítica para ali estarem. Por vezes, essa cobrança deixa de lado a historicidade desses sujeitos e analisa-os apenas por uma lógica meritocrática.

A partir das cotas raciais, os espaços acadêmicos ganham uma outra configuração. Muitos jovens, antes afastados desses espaços de conhecimento, ganham visibilidade com produções que partem de um lugar de fala específico. A produção de conhecimento nesses espaços passa a ser menos hegemônica. A entrada de negros e negras nos programas de mestrado e doutorado inaugura uma produção científica factual, que apresenta a sociedade racista durante muito tempo encoberta pelo mito da democracia racial. Diferentes temáticas de

---

<sup>71</sup> Ibid., p. 91.



interesse do Movimento Negro começam a emergir, inclusive, a reflexão sobre o racismo e a segregação nos próprios espaços acadêmicos. Visto que muitos cursos ainda são colocados como da elite, a dificuldade de acesso dessa parcela da população ainda é uma realidade.

Ainda de acordo com o pensamento de Gomes (2017), a inserção do negro e da negra nos espaços universitários, por si só, não é suficiente para uma mudança comprometida com a reparação histórica. É também necessária uma reforma nos currículos, que, por vezes, são carregados de ideologias colonizadoras, assim como é necessário reformular e desburocratizar as políticas públicas de manutenção desses sujeitos nos espaços acadêmicos, favorecendo sua permanência bem-sucedida.

Refletir sobre o processo educacional brasileiro, sob uma perspectiva ampla, é também compreender as bases históricas que legitimaram a educação básica pública e privada no país. O historiador Jerry Dávila, no livro *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)* (2006), empreende uma análise acerca desse processo, levando em conta os sujeitos que estiveram à frente dos projetos para a educação brasileira e analisando ainda os posicionamentos desses com base no contexto histórico em que estavam inseridos. Nessa direção, o autor aponta a eugenia brasileira como um dos fatores que contribuem de forma direta para os rumos da educação do país já na segunda década do século XX.

Mas quem eram esses eugenistas? De acordo com o historiador, esses sujeitos eram “médicos, cientistas e cientistas sociais unidos por seu desejo nacionalista de ver o Brasil sair do que consideravam degeneração provocada pela mistura de raças e culturas, e pela pobreza dos costumes primitivos e insalubres.” (DÁVILA, 2006, p. 54).

Esses intelectuais, membros da elite, fomentavam a eugenia para os diferentes espaços, sobretudo na elaboração das políticas públicas. Nesse contexto, o âmbito educacional tornou-se um espaço privilegiado para discussão e perpetuação dos ideais da eugenia. O ideal de uma “raça brasileira” era massivamente divulgado. A ideia de uma etnicidade comum reforçava a nação de condições culturais inferiores, que deveriam ser deixadas de lado, em prol de uma etnicidade uniforme.

Do mesmo modo, o apagamento da cultura e da tradição afrodescendente era empreendido nesse contexto, sendo o branqueamento dos corpos e dos comportamentos apresentado como um aspecto indispensável para o pertencimento à “raça brasileira”. Os comportamentos diferentes desses padrões eram taxados como inapropriados. De acordo com o historiador, os projetos eugenistas se legitimam efetivamente no campo educacional na década de 1920.

Ao longo do século XX, a ideia de uma “democracia racial” vai se expandir com o suporte do pensamento eugenista. Fatores como o ambiente em que o indivíduo vivia e suas raízes culturais eram considerados motivos para a degeneração, caso esses aspectos não estivessem vinculados a um modelo definido pelos eugenistas.

A educação e a saúde emergem nesse contexto como contribuintes para retirada desses sujeitos da situação de degeneração. Essas duas esferas são potencializadas com práticas eugenistas, que se materializavam em diferentes ações, desde experimentos psicológicos com os alunos, até o julgamento vinculado a uma suposta inferioridade psíquica por conta de traços de cor ou fenótipo.

Uma ficha antropométrica continha o registro do desenvolvimento fenotípico e físico do aluno, enquanto uma ficha de higiene mental registrava sua evolução psicológica. Esses registros acompanhavam os alunos durante todo o seu aprendizado e eram utilizados pelos funcionários do sistema escolar para classificar as crianças em diferentes classes ou programas. As fichas também forneciam base para mais pesquisas psicológicas e antropométricas. Os pesquisadores utilizavam esses dados tanto para sintonia fina dos programas eugênicos do sistema escolar quanto para expandir uma ciência nacional da eugenia que aplicava teorias estrangeiras à mistura particular de raças e condições do Brasil.<sup>72</sup>

Nessa perspectiva, o autor apresenta a configuração burocrática utilizada para a manutenção dos ideais da eugenia no âmbito escolar. É importante destacar ainda que os alunos brancos que não atingiam os padrões eugênicos tinham seu fracasso devidamente explicado e justificado por fatores alheios à raça, já os alunos pretos e afrodescendentes tinham os seus fracassos justificados sob a ótica da origem e de outros fatores relacionadas a ela, tendo em vista que o ambiente físico era considerado como influenciador direto da formação do indivíduo.

Ambientes tidos como irregulares e com “más influências” eram considerados as causas de problemas comportamentais. As crianças pobres eram entendidas como pertencentes a uma classe inferior, conseqüentemente, o desarranjo psicológico era justificado com esse argumento. Dada a condição em que vivia a maior parte da população negra e afrodescendente na época, é possível imaginar como as crianças oriundas dessa parcela da população eram enquadradas.

Ainda nesse contexto, as condições de saúde e de higiene também eram altamente controladas. Embora as escolas buscassem ofertar atendimento médico aos estudantes, existia uma demanda maior do que o sistema educacional podia atender. A saúde e a nutrição também

---

<sup>72</sup> Ibid., p. 70.

eram entendidas como elementos chave para o desenvolvimento intelectual das crianças. A ausência desses fatores na vida das crianças legitimaria a degradação da nação, já que o desarrajo social era percebido como oriundo da falta de cultura, saúde, e influência do ambiente.

Ao tempo em que o sistema educacional era expandido para uma maior parcela da população, inclusive, para aqueles que durante séculos tiveram esse espaço negado, também eram expandidos os ideais do eugenismo. Essa configuração apresenta a construção de estigmas negativos com relação a esse público, que seria incorporado ao espaço escolar, visto que os alunos oriundos de uma condição social marginalizada e os alunos negros e afrodescendentes foram caracterizados enquanto limitados intelectual e culturalmente, em detrimento de alunos brancos, com condições sociais mais favoráveis.

Esses aspectos deixam claro que a expansão da educação pública no Brasil carrega um histórico de segregação e construção de estigmas acerca de uma parcela da população específica. A brancura, nesse cenário, era reflexo de saúde, higiene, cultura e modernidade, justamente, por isso, as escolas operavam em uma lógica racializada.

O branqueamento da população, como premissa básica para o sucesso da nação, também vai interferir de forma direta na formação de professores. Dávila observa, em sua análise, o processo de branqueamento do quadro de professores ao longo das décadas na cidade do Rio de Janeiro. O autor, por meio de fontes históricas, especialmente fotografias, consegue perceber grupos de professores e dirigentes de escolas afrodescendentes no Rio de Janeiro em 1911. Já alguns anos depois, especificamente em 1946, apresenta uma fotografia com apenas professores brancos. Esse aspecto comprova que as oportunidades educacionais não atingiram a parcela afrodescendente da população em sua totalidade.

Ainda no âmbito educacional, a Educação Escolar Quilombola se legitima no contexto da educação básica enquanto reflexo de lutas e reivindicações do Movimento Negro e quilombola. A Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012, assegura a modalidade educacional Educação Escolar Quilombola, a qual garante às comunidades remanescentes de quilombo um processo de ensino e aprendizagem com currículos que levem em conta as especificidades dos sujeitos quilombolas. Essa modalidade surge a partir de um cenário anterior, de incessante busca pela garantia das tradições e modos de vida dos quilombolas brasileiros.

Existem diferentes comunidades remanescentes de quilombo atualmente no Brasil, reflexo de uma conjuntura histórica anterior que traz à tona a resistência negra ao sistema escravocrata, vigente no país por mais de trezentos anos. A garantia de uma educação de

qualidade para esse público faz parte das reivindicações das comunidades quilombolas e do Movimento Negro há muitos anos.

A seguir, discutiremos a legislação que instituiu a Educação Escolar Quilombola como uma das modalidades da educação básica. Antes, contudo, é importante mencionar as políticas públicas anteriores a ela, que deram base para legitimidade da resolução em 2012. A lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, é um dos marcos nesse processo de luta contra o apagamento da história negra e afrodescendente nos espaços escolares, já que consagra a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Posteriormente, a Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008, altera a lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Essas legislações inauguraram a obrigatoriedade de alteração dos currículos da educação básica para a inserção de discussões acerca da historicidade de povos que durante séculos foram postos à margem da sociedade. Vale refletir, contudo, como essas discussões foram empreendidas a partir da alteração dos currículos. Essas reflexões devem ser levadas para pauta de forma corriqueira, para que se compreenda se de fato as discussões apresentam uma história contada a partir do viés dessas populações, e não por meio de um viés eurocêntrico, que simplifica e negligencia as complexidades da história negra e indígena no Brasil.

Afinal, como afirma a pesquisadora Ana Cristina do Nascimento, via de regra “observa-se que no Brasil o currículo utilizado e propagado tem as características do branco eurocêntrico, não levando em consideração a diversidade da população, suas culturas, crenças e histórias.” (NASCIMENTO, 2013, p. 22). Esse currículo com visões unicamente eurocêntricas passa, então, a ser reformulado quando emerge a legitimidade de uma política pública direcionada para toda a educação básica, levando em conta todas as etapas e modalidades. Nesse momento, a educação escolar quilombola tende a deixar de lado os currículos com visões obsoletas que durante séculos apresentaram apenas um lado da história.

A educação escolar quilombola emerge com a função de salvaguarda da cultura dos sujeitos que residem nas comunidades remanescentes de quilombo. Entende-se que, com a implantação desta modalidade, as crianças, os jovens e os adultos quilombolas têm a oportunidade de serem escolarizados sem nenhuma agressão ou negligência aos seus valores culturais, já que uma das premissas da educação escolar quilombola é a relação com a

comunidade, de modo que a escola esteja dialogando de forma direta e a todo tempo com aquela.

Devem ser absorvidas nesse processo educativo práticas que deem sentido aos conteúdos, à aprendizagem e ao conhecimento, cujas propostas contemplem suas especificidades, valorizando a história de um povo e contribuindo para a emancipação, desconsiderando discriminação, preconceitos e estereótipos.<sup>73</sup>

De acordo com o enunciado, fica perceptível o caráter emancipador da educação escolar quilombola. Essa modalidade contribui para uma educação mais inclusiva, que leva em conta as especificidades do público atendido, tendo em vista que não é possível pensar escola desvinculada de sociedade. É importante salientar que, além do reconhecimento dos territórios, o público remanescente de quilombo também precisa do reconhecimento da sua identidade. “A Educação Escolar Quilombola apresenta a escola como a escola do lugar, não aquela no lugar; ou seja, a escola deve participar da cultura local e trazê-la para dentro dos seus muros, fazendo com que os estudantes não se sintam invisíveis.”<sup>74</sup>

A Educação Escolar Quilombola apresenta a escola como mais um lugar de pertencimento, não como uma instituição autônoma e alheia à realidade que é vivenciada dentro da comunidade. A amplitude desta modalidade de educação abrange alunos, professores, gestores e todos os funcionários da escola, ao tempo em que também engloba a comunidade respeitando as especificidades locais. A Resolução CNE/CEB 8/2012 (BRASIL, 2012, p. 03) direciona que

Art. 1º Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar

Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução.

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas remanescentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade.

<sup>73</sup> Ibid., p. 20.

<sup>74</sup> Ibid., p. 22.

Consoante o apresentado acima, as escolas quilombolas devem trabalhar levando em consideração a fundamentação legal da resolução que orienta práticas de valorização da historicidade dessas comunidades. Essa valorização deve ser apresentada nos currículos e nas vivências práticas dentro dessas instituições de ensino.

O caráter revisionário da educação escolar quilombola é premissa básica para efetividade desta política pública, a fim de reafirmar e redescobrir práticas esquecidas ou negligenciadas, assim como a desconstrução de estereótipos nocivos. A identidade dos remanescentes de quilombo também entra em pauta como uma das funções da escola quilombola, que deve ofertar espaços de práticas disruptivas que afastem estigmas inferiorizantes.

A escola quilombola deve trabalhar em consonância com a comunidade, mas quais são as realidades dessas comunidades e dessas escolas no Brasil hoje? Essa pergunta torna-se balizadora para discussões que buscam compreender como se dá a efetivação da modalidade Educação Escolar Quilombola no chão das escolas efetivamente.

O estudo de Carvalho *et al.* (2021) apresenta a realidade da Escola Estadual José Mariano Bento, localizada na comunidade Baixio, pertencente ao Território Quilombola Vão Grande/Barra do Bugres - MT. Os autores relatam, a respeito dela, que:

As péssimas condições das estradas dificultam o acesso dos educandos e dos educadores à escola. Impedem, também, muitas vezes, a realização das aulas. As dificuldades enfrentadas pelos alunos e professores são inúmeras e a falta às aulas, muitas vezes, é justificada pelas longas distâncias que eles precisam perfazer. (CARVALHO *et al.* 2021, p. 42)

A realidade descrita acima apresenta um cenário bem delimitado e específico, mas também denuncia uma realidade que não é comum apenas ao estado de Mato Grosso, onde a referida escola está situada. As comunidades remanescentes de quilombo, na maioria das vezes, estão localizadas em lugares de difícil acesso. E esse fator conflui de forma direta para uma série de limitações geográficas e físicas, dificultando ainda mais as possibilidades de acesso à educação de qualidade.

Contextualizar a escola quilombola é, primeiramente, olhar para a raiz de cada comunidade em que a escola está situada. É promover formação dos professores, que, segundo a Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012, devem ser preferencialmente da comunidade. É considerar as tradições orais que permeiam as construções da história dos educandos. É, ainda, acima de tudo, fomentar o pensamento crítico nos discentes para que eles possam compreender

a relevância da diversidade étnico-racial para as relações sociais, de modo que se posicionem criticamente e se apropriem dos saberes historicamente construídos, compreendendo a contribuição das suas ancestralidades, e ainda da própria contribuição para o contexto onde vivem e, conseqüentemente, para o mundo.

O protagonismo desses discentes deve estar no foco do processo educativo. A hegemonia de uma cultura branca e eurocêntrica contribuiu para a formulação de estigmas que foram muito nocivos para população afrodescendente. A escola, durante séculos, serviu como espaço de opressão e divulgação de ideias sobre a inferioridade desses sujeitos, de modo que o protagonismo destes possibilita voz e, sobretudo, lugar de fala, que só é percebido a partir do pertencimento.

O lugar de fala, segundo Djamila Ribeiro (2017), é o espaço em que pessoas e grupos historicamente silenciados reivindicam seu direito de externar uma versão subjetiva da história. Visão essa descredibilizada e invisibilizada quando se trata dos grupos historicamente negligenciados. Lugar de fala é ainda a busca pela legitimidade de existência dentro de uma lógica individual ou grupal, em que a opressão, a subalternidade e a violência silenciaram de forma veemente qualquer iniciativa desses grupos ou pessoas de externar uma visão a partir de vivências e experiências da própria história.

A compreensão do lugar de fala do aluno quilombola precisa estar clara não só para ele, mas também para os professores, que conduzirão esses estudantes por caminhos de emancipação e liberdade. A compreensão da legitimidade das experiências e da voz desses discentes é o primeiro passo para uma educação emancipadora. “É importante que educadoras e educadores estimulem seus alunos e alunas a reconhecerem a legitimidade dos diferentes saberes presentes na sociedade e perceberem como cada grupo sócio racial contribuiu para a formação da identidade cultural do país.” (NASCIMENTO, 2013, p. 21).

Essa compreensão propicia uma visão mais ampla de mundo e conseqüentemente um senso de pertencimento, que, por vezes, não existe por parte dos discentes das escolas quilombolas. Afinal, se identificar com o que é tido pela sociedade como sem valor é sempre doloroso.

### **3.2 A Escola Quilombola de Passagem Velha**

A comunidade de Passagem Velha está localizada no Povoado de Passagem Velha, estando a aproximadamente 6 km de Senhor do Bonfim, e localiza-se às margens da BR 407, sentido à capital Salvador - BA. O povoado possui água encanada, energia elétrica, acesso à

internet por diversos provedores; conta com 01 associação de moradores, 02 igrejas (01 católica e 01 evangélica), 01 posto dos Correios, 01 posto de saúde que atende sua população e comunidades vizinhas, 01 campo de futebol e 01 supermercado. A maior parte da comunidade possui calçamento e também é provida de sinal de diversas empresas de telefonia móvel.

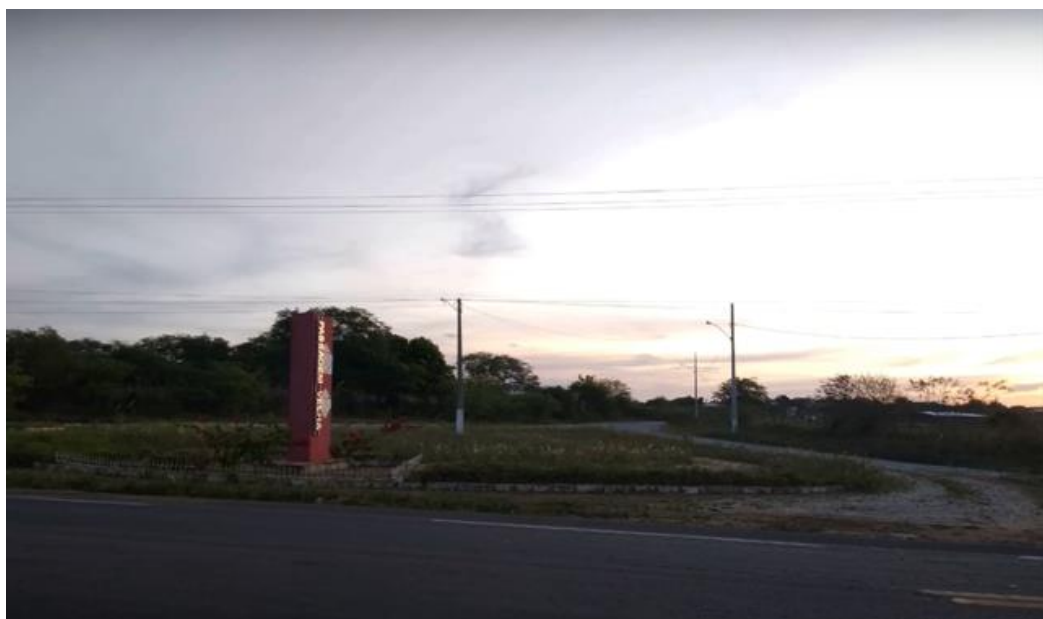
Com base em relatos orais, que fomentaram a construção da ata apresentada à Fundação Palmares, para o reconhecimento oficial de Passagem Velha enquanto quilombola, é possível compreender o processo formativo do povoado. Segundo esses relatos, e informações coletadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, por volta de 1839, chegou nesta localidade o coronel Delfonso, que se instalou em terras quilombolas que pertenciam aos descendentes do Congo, moradores da comunidade de Cariacá.

Este coronel se tornou um homem rico, pois conseguiu cercar muitas terras e ainda registrar em seu nome. Logo depois, chega Bento Vieira de Sá, que era do Piauí e casou-se com Joana Francisca de Sá, que era negra e descendente de africanos escravizados.

Os pais de Joana moravam na comunidade quilombola de Umburana, localizada a 10 km do município de Senhor do Bonfim. O casal ganhou a confiança do coronel, que era padrinho de Joana. Logo depois, vendeu todas as suas terras, doando a Joana muito dinheiro, deixando o casal em uma situação favorável.

A maioria das pessoas da comunidade são descendentes da quilombola falecida, Joana, e do seu esposo Bento. Por isso, a comunidade é reconhecida como remanescente de quilombo.

**Figura 3** – Acesso à comunidade Quilombola de Passagem Velha



**Fonte:** Acervo pessoal de Claudiana Ribeiro dos Santos Andrade (2020).



A figura 3, acima, mostra a entrada para o povoado Passagem Velha. A Escola Quilombola de Passagem Velha fica a apenas alguns metros da entrada da comunidade. Na imagem abaixo (Figura 4), é possível visualizar a BR 407, que segue sentido Senhor do Bonfim.

**Figura 4** – BR 407, em frente à entrada para a comunidade



**Fonte:** Acervo pessoal de Claudiana Ribeiro dos Santos Andrade (2020).

A comunidade foi reconhecida como quilombola em 01 de dezembro de 2011, segundo dados da Fundação Cultural Palmares. O reconhecimento veio depois do processo burocrático, estabelecido pelo decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003.

A Escola Quilombola de Passagem Velha foi inaugurada em 2018. Anteriormente à inauguração da nova escola, os alunos eram atendidos na antiga escola da comunidade que tinha apenas uma sala, dois banheiros, uma cozinha e um pátio. Esta escola, ainda existente, localiza-se ao lado da sede da Associação Quilombola da comunidade, conforme é possível visualizar na figura 5, abaixo:

**Figura 5** – Antiga escola da Comunidade Quilombola de Passagem Velha



**Fonte:** Acervo pessoal de Maria Helena Araújo Costa Cardoso.

A nova escola (Figura 6), inaugurada em 2018, veio suprir uma necessidade antiga da comunidade de Passagem Velha, e também das comunidades vizinhas, que transferem os estudantes para Escola Quilombola de Passagem Velha a partir dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, a escola nova também oferta a modalidade Educação da Jovens e Adultos – EJA. O espaço físico reduzido da antiga escola era uma limitação, já que não comportava tantos alunos. Ali, só existia uma sala multisseriada que restringia o trabalho dos professores e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem.

**Figura 6** – Escola Quilombola de Passagem Velha (inaugurada em 2018)



**Fonte:** Arquivo pessoal de Claudiana Ribeiro dos Santos Andrade (2020).

A inauguração da nova escola de Passagem Velha ampliou as possibilidades de atendimento escolar, dado que o novo prédio conta com mais espaços físicos para recepção aos alunos. A referida escola, assim como a antiga, continuou recebendo alunos de comunidades circunvizinhas, tais como: Residencial Águas Claras, Povoado de Vila Limões, Povoado de Cruzeiro, Povoado de Cazumba I e II, Povoado de Lages, Mamoeiro, Assentamento Jiboia, Povoado de Boutiquim, Povoado de Alagoinhas e Povoado de Várzea do Mulato.

Depois da inauguração, algumas demandas ainda são externadas pela comunidade escolar, especificamente no que tange à melhoria do espaço físico, haja vista que a escola não possui muros, o que facilita o livre acesso, causando assim receio com relação à segurança das crianças. A escola está situada às margens de uma rodovia movimentada, o que motiva preocupação com acidentes e, ainda, com o risco de assaltos, que, inclusive, já aconteceram durante à noite. A falta de segurança é, assim, uma questão muito pontuada pela comunidade escolar.

No que tange à estrutura pedagógica, o PPP da escola esclarece a organização do ambiente educacional de forma detalhada. A figura 7, abaixo, ilustra a capa do documento que rege a escola.

**Figura 7** – Capa do Projeto Político Pedagógico



**Fonte:** Projeto Político Pedagógico, Escola Municipal de Passagem Velha; Escola Municipal de Cazumba I; Escola Municipal de Várzea do Mulato, Senhor do Bonfim (2015).

Por atender a um público de diferentes comunidades, o Projeto Político Pedagógico da escola foi construído de forma articulada com as escolas municipais de Cazumba I e Várzea do Mulato. Os estudantes dessas comunidades passam a estudar na Escola Quilombola de Passagem Velha a partir do Ensino Fundamental, Anos Iniciais ou Finais, já que nas escolas dessas comunidades não é ofertado o Ensino Fundamental completo, conforme apresentado no documento e reportado a seguir (Quadro 1 e 2).

**Quadro 1** – Escola Municipal de Cazumba I.

<b>Instituição de Ensino:</b> Escola Municipal de Cazumba I
<b>Endereço:</b> Povoado de Cazumba I
<b>INEP:</b> 29056985
<p><b>Equipe Gestora</b></p> <p><b>Diretor:</b> Edvan Ferreira Cajuhy</p> <p><b>Vice-Diretores:</b> Maria Helena Araújo Costa Cardoso, Gilberto Oliveira Cardoso e Sandra Magaly dos Santos Silva</p> <p><b>Coordenadora Pedagógica:</b> Maria Dilma Costa de Sena</p>

<b>Técnico de Informática:</b> Leonardo de Jesus Guimarães
<p><b>Cursos Oferecidos</b></p> <p><b>MATUTINO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maternal I e II,</li> <li>• Pré-Escola I e II:</li> <li>• Ensino Fundamental (Anos Iniciais - 1º e 2º Ano);</li> </ul> <p><b>NOTURNO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação de Jovens e Adultos – EJA do 1º ao 9º Ano.</li> </ul>

**Fonte:** Projeto Político Pedagógico, Escola Municipal de Passagem Velha; Escola Municipal de Cazumba I; Escola Municipal de Várzea do Mulato, Senhor do Bonfim (2015).

### **Quadro 2 – Escola Municipal de Várzea do Mulato.**

<b>Instituição de Ensino:</b> Escola Municipal de Várzea do Mulato
<b>Endereço:</b> Povoado de Várzea Do Mulato
<b>INEP:</b> 29055989
<p><b>Equipe Gestora</b></p> <p><b>Diretor:</b> Edvan Ferreira Cajuhy</p> <p><b>Vice-Diretores:</b> Maria Helena Araújo Costa Cardoso, Gilberto Oliveira Cardoso e Sandra Magaly dos Santos Silva</p> <p><b>Coordenadora Pedagógica:</b> Maria Dilma Costa de Sena</p>
<b>Técnico de Informática:</b> Leonardo de Jesus Guimarães
<p><b>Cursos Oferecidos</b></p> <p><b>MATUTINO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maternal I e II,</li> <li>• Pré-Escola I e II:</li> <li>• Ensino Fundamental – Anos Iniciais - 1º, 2º, 3º e 4º Ano;</li> </ul>

**Fonte:** Projeto Político Pedagógico, Escola Municipal de Passagem Velha; Escola Municipal de Cazumba I; Escola Municipal de Várzea do Mulato, Senhor do Bonfim (2015).

A gestão das escolas é a mesma, sendo um diretor, três vice-diretores(as) e uma coordenadora pedagógica. É notório ainda que existe um fluxo específico, de modo que as crianças das comunidades atendidas pela Escola Quilombola de Passagem Velha iniciam sua vida escolar nas comunidades de origem e posteriormente migram para escola de Passagem Velha, justamente por esta última ter uma estrutura física maior e ofertar o Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, conforme especificado no quadro 3, abaixo.

**Quadro 3** – Escola Municipal de Passagem Velha.

<b>Instituição de Ensino:</b> Escola Municipal de Passagem Velha
<b>Endereço:</b> Povoado de Passagem Velha
<b>INEP:</b> 29056233
<p><b>Equipe Gestora</b></p> <p><b>Diretor:</b> Edvan Ferreira Cajuhhy</p> <p><b>Vice-Diretores:</b> Maria Helena Araújo Costa Cardoso, Gilberto Oliveira Cardoso e Sandra Magaly dos Santos Silva</p> <p><b>Coordenadora Pedagógica:</b> Maria Dilma Costa de Sena</p>
<b>Técnico de Informática:</b> Leonardo de Jesus Guimarães
<b>Pessoal de Apoio:</b> Eliana Araújo de Oliveira, Neilza Inocência da Silva, Tatiana Vieira da Silva, Anderson Pinheiro da Silva e Isabela Vieira de Sá Silva
<p><b>Cursos Oferecidos</b></p> <p><b>MATUTINO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino Fundamental Anos Finais (6º, 7º, 8º e 9º Ano)</li> </ul> <p><b>VESPERTINO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maternal I e II; Pré-Escola I e II;</li> <li>• Ensino Fundamental (Anos Iniciais - 1º, 2º e 3º Ano);</li> <li>• Ensino Fundamental (Anos Iniciais - 4º e 5º Ano).</li> </ul> <p><b>NOTURNO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação de Jovens e Adultos – EJA do 1º ao 9º Ano.</li> </ul>
<p><b>ATIVIDADE COMPLEMENTAR E SUPLEMENTAR: MATUTINO E VESPERTINO</b></p> <p>ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE;</p> <p>PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO.</p>

**Fonte:** Projeto Político Pedagógico, Escola Municipal de Passagem Velha; Escola Municipal de Cazumba I; Escola Municipal de Várzea do Mulato, Senhor do Bonfim (2015).

A partir da análise do Projeto Político Pedagógico da escola, foi possível visualizar a menção a elementos referentes à Educação Escolar Quilombola apenas em alguns trechos

específicos do documento: na apresentação da comunidade de Passagem Velha, em que através da história de fundação da comunidade é especificado que a ancestral de muitos moradores foi uma ex-escrava, que se casou e constituiu família onde hoje se localiza Passagem Velha; e a outra menção é na missão do documento:

Proporcionar aos educandos um ensino de qualidade, e que os mesmos sejam levados à reflexão do seu desenvolvimento, na perspectiva educacional significativa voltada para a educação do campo e quilombola, assim estaremos formando cidadãos pensantes, críticos e conhecedores da sua realidade e assim transformadores. (PPP, 2015, p. 26)

E ainda, em alguns objetivos específicos, mas de forma indireta:

Compreender a diversidade étnica-cultural em que o aluno está inserido considerando as diferenças sociais, mantendo o respeito mútuo;  
Valorizar a identidade cultural respeitando a particularidade dos alunos;  
Respeitar as manifestações culturais e religiosas dos alunos, bem como, das comunidades em que as escolas estão inseridas; (PPP, 2015, p. 27)

Observa-se que no Projeto Político Pedagógico existe uma limitação no que tange às discussões direcionadas para a Educação Escolar Quilombola. O referido documento apresenta uma discussão pedagógica que prioriza questões genéricas relativas ao ensino e à aprendizagem, e não contempla de forma aprofundada a modalidade Educação Escolar Quilombola em suas diferentes nuances.

Essa limitação, no que tange ao PPP, também foi sinalizada pela equipe gestora, a partir de um questionário aplicado durante esta pesquisa, justamente para compreendermos e compararmos a percepção destas/es profissionais em relação ao que está explícito no documento norteador da escola.

Conforme podemos observar nas respostas abaixo, a equipe diretiva deixa evidente as lacunas presentes no PPP da escola, assim como também apontam outros fatores e limitações existentes (Quadro 4).

**Quadro 4 – Respostas dos gestores**

Como o professor(a), trabalha a cultura quilombola na escola quilombola de passagem velha?	
Gestor(a) I	Praticamente quase não é trabalhada conteúdos voltados para a questão quilombola. Fica difícil trabalhar pois a maioria dos alunos que compõem a nossa escola são de outras comunidades.

Gestor(a) II	É uma outra questão difícil, apesar de constar no PPP da escola a maioria dos professores não são da comunidade e termina não acontecendo da forma que gostaríamos que fosse abordado
Gestor(a) III	O Projeto Político Pedagógico agora que está sendo reformulado. O que tem na escola, particularmente não detectei metas, planos e bem estratégias no que se refere a atividades voltadas para cultura quilombola.

**Fonte:** Dados coletados em pesquisa realizada pela autora Claudiana Ribeiro dos Santos Andrade, via questionário, em agosto de 2022.

Percebe-se que fatores como a diversidade de estudantes, sendo muitos de outras comunidades, acrescido do fato de a maioria dos professores não serem de Passagem Velha, acarreta, de forma diretamente relacionada ao que foi observado no PPP, a ausência de uma prática pedagógica direcionada à especificidade da escola quilombola. É perceptível que esse fator é reforçado na fala dos gestores.

É importante destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola direcionam que:

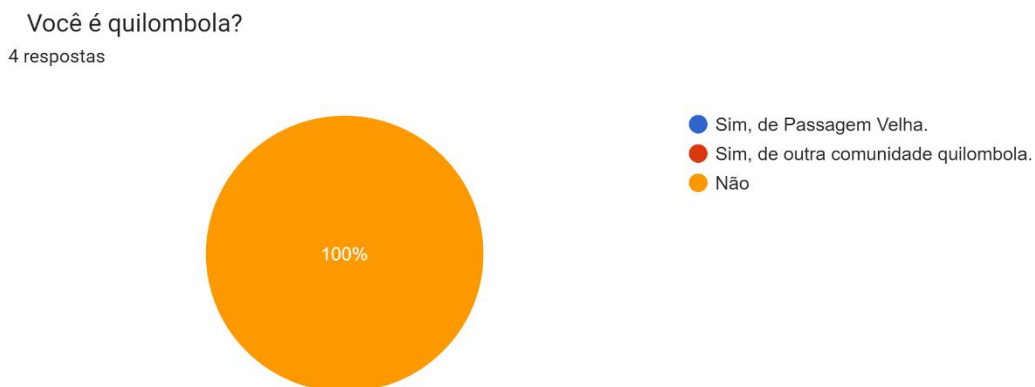
§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos.

§ 2º O currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola. (BRASIL, 2012, p. 13)

Por consequência, a construção dos currículos e do Projeto Político Pedagógico das escolas quilombolas devem levar em conta as especificidades da modalidade, primando pela garantia de um processo de ensino e aprendizagem que leve em conta as diferentes nuances que permeiam o processo pedagógico e, sobretudo, a subjetividade étnico cultural do público discente atendido.

Com relação ao fato da maioria dos professores não serem da comunidade, conforme mencionado pelo Gestor II, isto é atestado na pesquisa respondida pelos professores, visto que todos os docentes que responderam à pesquisa não são quilombolas, conforme podemos observar no gráfico 1, abaixo:



**Gráfico 1** – Respostas dos professores(as) sobre origem

**Fonte:** Dados coletados em pesquisa realizada pela autora Claudiana Ribeiro dos Santos Andrade, via questionário, em agosto de 2022.

Embora a Resolução N° 8, de 20 de novembro de 2012, estabeleça que preferencialmente os professores e gestores da escola quilombola devem ter origem quilombola, conforme especificado: “IV - presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas;” (BRASIL, 2012, p. 11), na Escola Quilombola de Passagem Velha, é apresentado um cenário que destoa em partes do que orienta a determinação legal.

Esses aspectos influem de forma direta no chão da sala de aula, e conseqüentemente nas vivências do alunado. Um professor que não é da comunidade, e não é quilombola, por vezes, pode desconhecer a realidade em que os seus alunos estão inseridos, dificultando, assim, discussões sobre identidade, cultura e empoderamento desses alunos e alunas quilombolas.

Atualmente, é indispensável que o processo de ensino e aprendizagem tenha como uma de suas balizas a realidade do sujeito. Os moldes educacionais contemporâneos estão de acordo com a configuração social em que vivemos hoje, de modo que um processo educativo sem significado para os estudantes tende a ser cada vez menos atraente: “Essa nova visão de construção de saber e práticas educativas envolvem a percepção da subjetividade de cada sujeito e a comunidade em que eles estão inseridos, bem como a participação efetiva dos quilombolas nessa construção.” (SILVA, 2017, p. 33).

É importante observar que o Projeto Político Pedagógico da Escola Quilombola de Passagem Velha não menciona a Resolução N° 8, de 20 de novembro de 2012, em nenhuma parte. As legislações utilizadas foram: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9.394/96), a Constituição da República Federativa do Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei Federal 8.069/1990.

De acordo com a estudiosa Ilma Passos Alencastro Veiga, autora referência quando se trata de Projeto Político Pedagógico, “Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente.” (VEIGA, 2002, p. 02).

Nessa perspectiva, o PPP deve ser entendido como um instrumento indispensável para legitimidade de práticas que levem em conta as demandas e as especificidades presentes no seio escolar.

Esse documento deve ser formulado e reformulado pensando no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. É um projeto que precisa ser vivenciado diariamente no chão da escola. Justamente por isso, deve partir da realidade que circunda a escola, e, conseqüentemente, a realidade do alunado, já que a garantia de um processo de ensino e aprendizagem democrático e inclusivo é um dos principais focos do PPP. Como afirma Veiga,

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. "A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica" (Saviani 1983, p. 93). Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.<sup>75</sup>

Entendendo que o referido documento prospecta e direciona as ações a serem realizadas e vivenciadas dentro da escola, é possível visualizar que o PPP da Escola Quilombola de Passagem Velha apresenta muitas lacunas, levando em consideração que a modalidade Educação Escolar Quilombola deveria estar no centro das discussões do documento, o que ainda não é uma realidade.

O PPP deve abordar, ainda, a organização da escola em níveis distintos, seja em âmbito genérico, tratando da organização da escola como um todo, até o âmbito pedagógico. Essas duas nuances precisam levar em consideração o contexto imediato em que a instituição escolar está inserida, visto que “A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico

---

<sup>75</sup> Ibid., p. 03.

passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade.”<sup>76</sup>

Essa relativa autonomia não parece ter sido tão explorada no PPP da Escola Quilombola de Passagem Velha. Nele é visível uma preocupação em conceituar as diferentes concepções de educação, e percepção do papel do aluno enquanto um sujeito crítico. Mas as especificidades imediatas da escola, como estar localizada em uma comunidade quilombola e consequentemente basear-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, não foram devidamente exploradas.

A ausência dessas discussões no documento deixa claro que de 2015, início da vigência do PPP analisado, até 2019, as discussões e consequentemente as vivências vinculadas à Educação Escolar Quilombola ainda não constituem realidade no documento norteador da escola. Esse fator reverbera de forma direta no processo de ensino e aprendizagem dos alunos em todos os níveis e modalidades. Visto que esses são, em sua maioria, quilombolas, se essas discussões não acontecem no chão da escola, esses sujeitos podem sentir-se deslocados, por não conseguirem significar o processo de ensino e aprendizagem a partir do contexto que vivenciam, já que este processo precisa partir da realidade do alunado.

A aprendizagem precisa ser significativa. Isso implica em relacionar os conteúdos com a realidade dos estudantes. O estudioso Marco Antônio Moreira defende que aprendizagem significativa “é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe.” (MOREIRA, 2012, p. 02).

Partindo dessa premissa, é importante reforçar que no âmbito pedagógico o processo de ensino e aprendizagem precisa ser significativo para o estudante, caso contrário, este pode sentir-se desmotivado e até mesmo alheio às discussões empreendidas em sala de aula. Justamente por isso, o PPP é o documento que deve esclarecer como as práticas serão conduzidas em âmbito pedagógico.

No caso da Escola Quilombola de Passagem Velha, as discussões pautadas na realidade dos alunos não são sinalizadas efetivamente. Este pode ser um dos motivos para casos de evasão, por exemplo. Nos dados apresentados no PPP, é possível visualizar uma significativa taxa de abandono entre os anos de 2015 a 2019, especificamente, em relação ao público da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Esses dados são quantificados na tabela 1, abaixo, disponibilizada no PPP.

**Tabela 1** – Dados da Escola Quilombola de Passagem Velha por ano letivo

---

<sup>76</sup> Ibid., p. 02.

2015										
Turno	Mat. Inicial	Adm. Após Março	Afas. Aban.	Afast por trans.	Mat. Final	Aprov.	Rep.	Taxa de aprov.	Taxa Rep.	Taxa de Aban.
Diurno	74	08	02	04	76	66	10	85%	12%	3%
Noturno	14	0	07	01	06	05	01	38%	08%	54%
<b>TOTAL</b>	88	08	09	05	82	71	11	123%	20%	57%

2016										
Turno	Mat. Inicial	Adm. Após Março	Afas. Aban.	Afast por trans.	Mat. Final	Aprov.	Rep.	Taxa De aprov.	Taxa Rep.	Taxa de Aban.
Diurno	84	11	00	06	89	82	07	92%	8%	0%
Noturno	09	05	03	00	11	11	00	79%	0%	21%
<b>TOTAL</b>	93	16	03	06	100	93	07	171%	8%	21%

2017										
Turno	Mat. Inicial	Adm. Após Março	Afas. Aban.	Afast Por trans.	Mat. Final	Aprov.	Rep.	Taxa De aprov.	Taxa Rep.	Taxa de Aban.
Diurno	111	07	00	06	112	98	14	88%	12%	0%
Noturno	14	02	03	01	12	07	05	47%	33%	20%
<b>TOTAL</b>	125	09	03	07	124	105	19	135%	45%	20%

2018										
Turno	Mat. Inicial	Adm. Após Março	Afas. Aban.	Afast Por trans.	Mat. Final	Aprov.	Rep.	Taxa De aprov.	Taxa Rep.	Taxa de Aban.
Diurno	226	11	04	24	209	159	50	75%	23%	2%
Noturno	18	01	03	02	14	07	07	41%	41%	18%
<b>TOTAL</b>	244	12	07	26	223	166	57	116%	64%	20%

2019										
Turno	Mat. Inicial	Adm. Após Março	Afas. Aban.	Afast Por trans.	Mat. Final	Aprov.	Rep.	Taxa de aprov.	Taxa Rep.	Taxa de Aban.
Diurno	234	09	00	31*	212	205	07	97%	3%	0%
Noturno	16	00	01	02	13	10	03	71%	21%	7%
<b>TOTAL</b>	250	09	01	33	225	215	10	168%	24%	7%

Fonte: Adaptado de Projeto Político Pedagógico, Escola Municipal de Passagem Velha; Escola Municipal de Cazumba I; Escola Municipal de Várzea do Mulato, Senhor do Bonfim (2015).

O público atendido pela modalidade EJA apresenta um índice de evasão decrescente, mas ainda assim significativo. Por ser um público que tem outras demandas, como o trabalho, por exemplo, ou ainda por estarem em um espaço que não faça sentido, a experiência educacional empreendida pode acabar não sendo atraente. Visto que o processo de ensino e aprendizagem precisa ter significado para o aluno, caso isso não ocorra pode reverberar em evasão. Essas são apenas algumas hipóteses, levando em consideração os dados do PPP da escola.

Fica evidente que significar o processo de ensino e aprendizagem é uma das premissas básicas para o sucesso das instituições escolares. Ainda de acordo com Moreira (2012), a aprendizagem significativa se materializa na relação dos conhecimentos prévios e na aquisição de conhecimentos novos. Os conhecimentos pré-existentes são uma base factível para a assimilação e significação de novos conhecimentos. Essa relação não se dá de forma arbitrária, mas de forma fluida, de modo que os conhecimentos existentes sejam a base para formulação e reformulação de novas ideias e de novos conceitos.

A justificativa apresentada no PPP da Escola Quilombola de Passagem Velha considera a necessidade de uma identidade pedagógica própria das escolas, mencionando ainda a necessidade da relação entre escola e comunidade, conforme apresentado abaixo:

A construção efetiva do Projeto Político Pedagógico das Escolas de Passagem Velha, Cazumba I, e Várzea do Mulato, é necessário para atender as necessidades das comunidades escolares e ter uma identidade pedagógica, política e social. Buscando-se ainda a vivência da gestão democrática, fortalecendo a organização de pais, professores, alunos e comunidade através de seus conselhos, neste intuito foi criado o conselho escolar a partir do ano de 2008 que tem como objetivo construir uma identidade para a escola na perspectiva de atender as expectativas de seu público e da comunidade a qual faz parte. É relevante o vínculo da família com a escola, uma vez que, o papel das duas instituições é desenvolver a formação da criança em todos os aspectos. (PPP, 2015, p. 24)

Não obstante, nas sessões seguintes do documento, as discussões sobre a necessidade de fomento à identidade quilombola são inexistentes. Percebe-se, então, que ainda existem limitações no que tange a esse aspecto. Caso essas discussões e práticas aconteçam na escola, o PPP não as aborda. Justamente, por isso, é importante manter este documento alinhado com a realidade da instituição escolar.

### **3.3 Vivências e percepções da Escola Quilombola de Passagem Velha**

Para compreender as percepções dos sujeitos que estão envolvidos direta e indiretamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos na Escola Quilombola de Passagem Velha, foram coletadas informações com os diferentes grupos, que trouxeram suas visões sobre a Escola Quilombola, e sobre o alunado<sup>77</sup> da referida instituição. Os grupos foram: equipe diretiva, professores, auxiliares de limpeza/cozinha e comunidade quilombola.

A escuta desses sujeitos por meio de respostas a questionários aplicados via *Google Forms* corrobora de forma direta com o que defende Maria Cecília de Souza Minayo, quando se refere à pesquisa em âmbito social: “não é apenas o investigador que dá sentido a seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significado e intencionalidade a suas ações e a suas construções...” (MINAYO, 2001, p. 14). Assim, os grupos entrevistados são base para a compreensão de uma realidade ampla, já que sua percepção evidencia o dinamismo das vivências na escola. Ainda nessa perspectiva, a autora acrescenta que as Ciências Sociais “possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória.”<sup>78</sup>

Durante a aplicação do questionário, uma das perguntas orientadoras, para os grupos respondentes, foi referente à percepção sobre a identidade quilombola do alunado da Escola Quilombola de Passagem Velha. Esta questão foi de suma importância para compreender como os grupos compreendem as crianças, os jovens e os adultos atendidos pela escola, no que tange ao seu local de pertencimento identitário. As percepções dos grupos são apresentadas nos gráficos 1, 2, 3 e 4, abaixo:

---

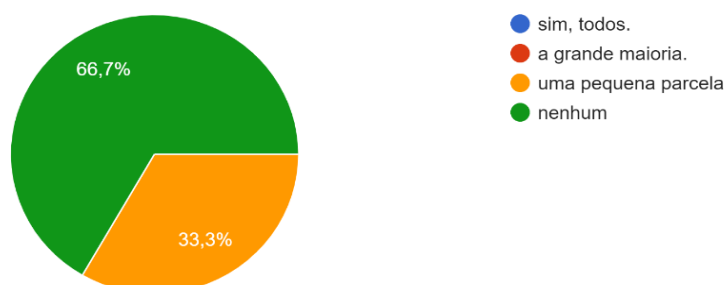
<sup>77</sup> Esse público não participa da pesquisa, visto que seria preciso trabalhar com um grande número de respondentes desse seguimento, e neste trabalho foi preferível restringir os participantes por uma questão de limitação temporal para finalização do estudo.

<sup>78</sup> *Ibid.*, p. 15.

### Gráfico 1 – Respostas da equipe diretiva

Na sua visão os alunos da escola quilombola de passagem velha se reconhecem como quilombolas?

3 respostas

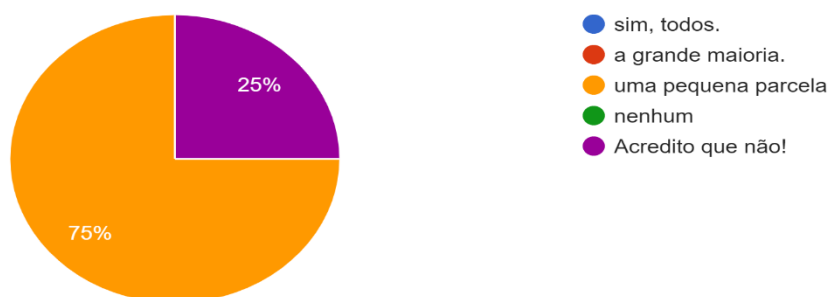


**Fonte:** Dados coletados em pesquisa realizada pela autora Claudiana Ribeiro dos Santos Andrade, via questionário, em agosto de 2022.

### Gráfico 2 – Respostas dos(as) professores(as)

Na sua visão os alunos da escola quilombola de passagem velha se reconhecem como quilombolas?

4 respostas

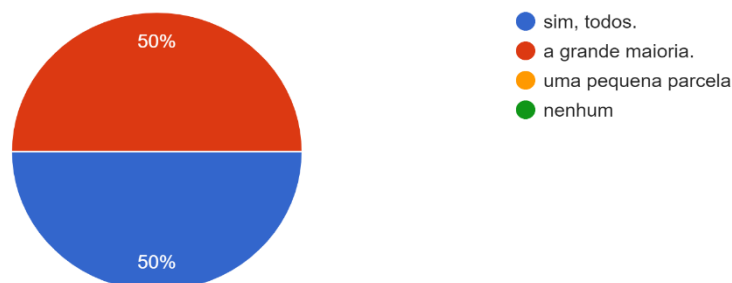


**Fonte:** Dados coletados em pesquisa realizada pela autora Claudiana Ribeiro dos Santos Andrade, via questionário, em agosto de 2022.

### Gráfico 3 – Respostas dos auxiliares de limpeza/cozinha

Na sua visão os alunos da escola quilombola de passagem velha se reconhecem como quilombolas?

2 respostas

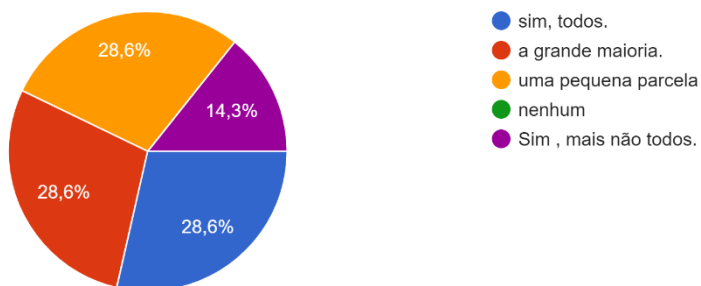


**Fonte:** Dados coletados em pesquisa realizada pela autora Claudiana Ribeiro dos Santos Andrade, via questionário, em agosto de 2022.

### Gráfico 4 – Respostas da comunidade Quilombola de Passagem Velha

Na sua visão os alunos da escola quilombola de passagem velha se reconhecem como quilombolas?

7 respostas



**Fonte:** Dados coletados em pesquisa realizada pela autora Claudiana Ribeiro dos Santos Andrade, via questionário, em agosto de 2022.

A partir dos gráficos apresentados, é possível compreender que os estudantes da referida instituição são entendidos pelos grupos respondentes, especificamente por professores e equipe gestora, como sujeitos que ainda não se autorreconhecem enquanto quilombolas. As respostas desses grupos que estão diretamente ligados ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e principalmente com o dia a dia na escola são essenciais para analisarmos o que pode estar relacionado com essas percepções.



Com base na análise do Projeto Político Pedagógico realizada no tópico anterior, é possível relacionar essas respostas com aspectos relativos ao documento. A ausência de uma discussão que leve em conta a especificidade da Educação Escolar Quilombola pode ser um dos fatores contribuintes para as afirmações apresentadas por estes grupos.

Os gráficos 3 e 4 apresentam a percepção dos auxiliares de limpeza/cozinha e da comunidade quilombola, respectivamente. É perceptível que em ambos existe um entendimento diferente dos grupos anteriores, já que neste gráfico 3, 50% dos respondentes respondem que todos se autoafirmam enquanto quilombolas e 50% afirmam que a grande maioria se autoafirma quilombola. A percepção apresentada por esse grupo destoa do grupo da equipe diretiva e de professores.

Com base na resposta dos membros da comunidade, percebe-se que 28,6% afirmam que todos os estudantes se reconhecem enquanto quilombolas, 28,6% afirmam que a grande maioria dos estudantes se autorreconhece quilombola, 28,6%, uma pequena parcela, e 14,3% afirmam que, sim, mas nem todos. Esses dados mostram que a comunidade de Passagem Velha também apresenta uma percepção diferente da dos dois primeiros grupos discutidos, equipe diretiva e professores.

As diferentes percepções são fundamentais para também compreendermos a relação entre escola e comunidade. Já que as respostas destoam em partes, quais seriam os fatores relacionados às diferentes porcentagens de dados coletados e apresentados em gráficos?

É possível que na comunidade as práticas que remetam às origens quilombolas sejam mais acentuadas que no âmbito escolar, e isso repercute nos dados coletados na comunidade. É fato que a comunidade tem algumas práticas culturais que remetem às origens quilombolas e que são comuns nos festejos tradicionais. A Festa de Reis (Figura 8), por exemplo, resguarda raízes históricas da comunidade. Em 2020, essa prática se tornou Patrimônio Cultural Imaterial do município, como resultado da busca constante pela legitimidade de sua cultura por parte dos remanescentes de quilombo.

**Figura 8** – Senhor do Bonfim: Comunidade de Passagem Velha realiza a tradicional Festa de Reis



Blog “Nonato Notícias”. Disponível em: <https://nonatonoticias.blogspot.com/2020/01/sr-do-bonfim-comunidade-de-passagem.html>. Acesso em: 24 nov. 2022. A primeira pessoa da esquerda é Michele Souza da Silva, ao seu lado Audilene Fulgencio Cardoso, ambas integrantes do Terno de Reis. Em seguida, Romário Conceição Freitas Santos, acadêmico do Colegiado de Letras da Faculdade AGES de Senhor do Bonfim, na sequência o Prefeito da Cidade de Senhor do Bonfim, Carlos Brasileiro. Em seguida, a vereadora da cidade de Senhor do Bonfim, Lúcia Cerqueira, ao lado, o Diretor da Faculdade AGES de Senhor do Bonfim, Ueslei Menezes, seguido do Vice-prefeito José Antônio. A última pessoa da direita é um moradora da comunidade de nome não identificado.

**Fonte:** Blog “Nonato Notícias”.<sup>79</sup>

A imagem retrata o evento realizado em 18 de janeiro de 2020, que marcou o reconhecimento do Terno de Reis enquanto Patrimônio Cultural Imaterial do município de Senhor do Bonfim. Embora de origem portuguesa, o Terno de Reis marca a comunidade de Passagem Velha de forma singular, visto que é a partir dessa tradição que as raízes quilombolas são exaltadas, já que os pioneiros dessa prática foram os anciãos da comunidade. Inclusive, no evento mencionado, o Senhor Boanejis Cardoso de Sá, neto da ex-escravizada Joana, fundadora da comunidade, foi homenageado por ser um dos antigos membros do Terno de Reis.

É possível compreender as relações e influências das práticas quilombolas em tradições de origem europeia. O Terno de Reis é um exemplo disso, denotando a capacidade dos

<sup>79</sup> Disponível em: <<https://nonatonoticias.blogspot.com/2020/01/sr-do-bonfim-comunidade-de-passagem.html>>. Acesso em: 24 nov. 2022.

participantes de interpretar as práticas existentes e adequá-las ao seu modo, que tem sido uma das estratégias de resistência e sobrevivência dos afrodescendentes.

A capoeira também é uma das práticas enraizadas na comunidade (Figura 9). É através dessa prática que muitos jovens têm o primeiro contato com a história de resistência do povo escravizado e seus descendentes, tendo em vista que os seus praticantes fazem questão de elucidar esse aspecto, sobretudo, nas músicas entoadas durante as rodas de capoeira<sup>80</sup>. Os membros mais antigos do grupo geralmente incentivam os mais jovens a participarem. Sendo assim, a manutenção do grupo na comunidade perdura durante os anos. Esse aspecto contribui como um dos fragmentos que fazem parte da construção da identidade dos membros da comunidade. Todas essas tradições elucidam as raízes do povo de Passagem Velha, haja vista que essas práticas culturais são carregadas de significados e símbolos históricos que legitimam a identidade afrodescendente e quilombola.

Figura 9 – Grupo de capoeira de Passagem Velha



Na imagem, Mestre Geninho, do grupo Q-Bamba, com seus alunos na Associação Quilombola de Passagem Velha, local que utilizam para treinar.

Fonte: Acevo pessoal de Claudiana Ribeiro dos Santos Andrade (2020).

As práticas mencionadas fazem parte de um processo histórico de legitimidade identitária dos moradores de Passagem Velha. Por isto, relacionar essas vivências com o processo de ensino e aprendizagem na escola quilombola é extremamente substancial para que as relações construam o empoderamento da(o) estudante, com base nas práticas de pertencimento.

---

<sup>80</sup> É um círculo formado por capoeiristas para cantar, tocar e jogar capoeira.

A propósito, as respostas apresentadas no quadro 5, abaixo, oferecem nuances elucidativas acerca da relação entre escola e comunidade.

**Quadro 5 – Respostas da equipe diretiva**

<b>Respostas da Equipe Diretiva</b>	
Como você vê a relação entre escola e comunidade?	
Gestor(a) I	Apesar de nós desenvolvemos projetos para estreitar a relação entre escola e comunidade ainda está longe esta relação “mais” aproximada.
Gestor(a) II	Excelente nossa linha de trabalho e justamente escola e comunidade
Gestor(a) III	Ainda se tem um longo caminho a percorrer. As famílias ainda veem a escola como a principal e exclusiva responsável pela educação dos alunos. A participação em eventos e reuniões ainda não é satisfatória. Estamos agindo com estratégias para que alcancemos esse objetivo, que até então é meta a ser conquistada não só pela nossa escola, mas também por tantas outras.

**Fonte:** Dados coletados em pesquisa realizada pela autora Claudiana Ribeiro dos Santos Andrade, via questionário, em agosto de 2022.

Com base nas respostas da equipe gestora, é perceptível que a escola busca empreender ações para o estreitamento dos laços entre escola e comunidade, embora fique notório que essa é ainda uma grande limitação.

A comunidade também apresentou suas percepções (Quadro 6).

**Quadro 6 – Respostas de membros da comunidade quilombola de Passagem Velha<sup>81</sup>.**

<b>Respostas de membros da comunidade quilombola de Passagem Velha</b>	
Como você vê a relação entre escola e comunidade?	
Pessoa I	Uma relação muito íntima, pois é da escola que começamos a entender tudo sobre nossas origens.
Pessoa II	Ela abrange outras comunidades que também são quilombolas e compartilha preceitos e virtudes dos nossos antepassados.
Pessoa III	Uma relação de respeito.
Pessoa IV	Uma só.
Pessoa V	E uma relação linda.
Pessoa VI	Uma boa relação, mas ainda não com práticas quilombolas.
Pessoa VII	Boa mais poderia ser muito melhor.

**Fonte:** Dados coletados em pesquisa realizada pela autora Claudiana Ribeiro dos Santos Andrade, via questionário, em agosto de 2022.

É possível observar que alguns membros da comunidade responderam à pergunta de forma genérica e pouco aprofundada – talvez pela falta de proximidade e percepção acerca da

<sup>81</sup> Neste trabalho, optou-se por reportar as respostas do modo como foram escritas pelos entrevistados, sem passar, portanto, por correção gramatical.

Escola Quilombola. Entretanto, alguns respondentes além de sinalizarem a boa relação entre escola e comunidade especificaram que a relação poderia ser mais bem explorada; e ainda que as práticas que remetem às experiências quilombolas são inexistentes.

Os professores também contribuíram, a partir de um ponto de vista mais vinculado ao chão da sala de aula. Eles comentaram como trabalham a especificidade da Educação Escolar Quilombola (Quadro 7).

**Quadro 7 – Respostas dos(as) professores(as)**

<b>Respostas dos(as) professores(as)</b>	
Como o(a) professor(a) trabalha a cultura quilombola na escola quilombola de Passagem Velha?	
Professor(a) I	Sim. Através de debate em sala de aula, conteúdos, pesquisa e palestras para que o aluno reconheça a sua cultura e o seu espaço. Claro que de forma, multidisciplinar, já que a escola tem uma disciplina específica para este debate.
Professor(a) II	Quase não trabalhamos.
Professor(a) III	Apresentado aos alunos toda a história e ensinando-lhes a cerca do respeito para com os outros.
Professor(a) VI	O histórico dos quilombolas

**Fonte:** Dados coletados em pesquisa realizada pela autora Claudiana Ribeiro dos Santos Andrade, via questionário, em agosto de 2022.

Os professores respondentes da pesquisa optaram por mencionar suas práticas de forma específica, direcionando para o que realmente operacionalizam em sala de aula. É interessante observar que apenas um dos profissionais menciona que trabalha a cultura quilombola, os demais apresentam suas vivências de forma mais sucinta, sendo que não é possível compreender como essa questão é trabalhada pelos demais professores que responderam positivamente à pergunta.

É interessante reforçar ainda que o Professor II afirma que quase não se trabalha o tema. Essas percepções partem de um lugar de fala subjetivo, vinculado às práticas cotidianas de cada professor. É perceptível que alguns professores trabalham a Educação Escolar Quilombola de forma mais aprofundada e outros menos, e que alguns não trabalham. Essas respostas são fundamentais para analisarmos e discutirmos a partir dos diferentes relatos e pontos de vista.

É notório que a noção de Educação Quilombola engloba práticas que acabam sendo trabalhadas, mas ainda de forma não tão alinhada dentro da escola. Há algumas iniciativas, mas ainda em âmbito limitado e por vezes isolado. Entretanto, a Escola Quilombola deve ser espaço para que as(os) estudantes conheçam e desenvolvam os saberes e práticas do território por meio

da educação formal. A legitimidade desse direito parte justamente de uma demanda histórica relacionada ao esquecimento e à negligência desses saberes.

Nessa direção, Paulo Freire, na obra *Pedagogia do Oprimido*, salienta justamente a importância da Pedagogia enquanto instrumento de luta contra a opressão. Freire (1987), entusiasta da tendência libertária de educação, a partir da qual o sujeito deve ocupar um lugar de protagonismo e pensamento crítico, apresenta a escola enquanto espaço de legitimidade para a formulação da autonomia, salientando que “A pedagogia do oprimido é, pois, liberadora de ambos, do oprimido e do opressor. Hegelianamente, diríamos: a verdade do opressor reside na consciência do oprimido” (FREIRE, 1987, p. 06).

Essa noção de educação torna-se extremamente relevante dentro de uma perspectiva de Educação Escolar Quilombola, haja vista que os remanescentes de quilombo fazem parte de um grupo que vem sendo historicamente oprimido. Nesse contexto, a escola deve ser mais uma ferramenta de resistência a essa opressão. Entretanto, quando esta não cumpre seu papel emancipador, corre-se o risco de os oprimidos tornarem-se opressores, por fatores relativos a uma formação com lacunas significativas e que podem se tornar nocivas para determinado grupo.

No que tange à realidade de Passagem Velha quanto às noções do que é ser e se identificar como quilombola, tem-se as respostas da equipe diretiva (Quadro 8).

**Quadro 8** – Respostas da Equipe Diretiva

<b>Respostas da Equipe Diretiva</b>	
Enquanto parte da equipe gestora, qual sua percepção acerca do que é ser negro remanescente de quilombo aqui em Passagem Velha?	
Gestor(a) I	Quase não se dar importância para essa questão de ser uma escola quilombola pois praticamente é uma escola normal.
Gestor(a) II	Infelizmente alguns não se consideram negros mas continuamos na luta conscientizando-os
Gestor(a) III	Não tive nenhuma percepção de afirmação de identidade da comunidade escolar.

**Fonte:** Dados coletados em pesquisa realizada pela autora Claudiana Ribeiro dos Santos Andrade, via questionário, em agosto de 2022.

A partir da análise das respostas da equipe diretiva, existe um consenso no que tange à ausência de uma identidade quilombola vivencial. Na percepção desse grupo, essa identidade não existe. É importante mencionar que na fala do(a) Gestor(a) II fica perceptível que existem iniciativas de “conscientização”, mas não é possível identificar quais.

No que tange às respostas dos professores sobre as percepções acerca do que é ser remanescente de quilombo, tem-se os dados apresentados no quadro 9, abaixo.

**Quadro 9** – Respostas dos professores

<b>Respostas dos professores</b>	
Na sua visão o que é ser remanescente de quilombo neste município?	
Professor(a) I	É lutar pela sua origem pela sua cultura e seu espaço.
Professor(a) II	Descendentes dos quilombos (Quilombolas).
Professor(a) III	É fazer parte de um grupo social que construiu sua história a partir da escravidão.
Professor(a) IV	Ser descendente de escravos.

**Fonte:** Dados coletados em pesquisa realizada pela autora Claudiana Ribeiro dos Santos Andrade, via questionário, em agosto de 2022.

Do mesmo modo que são encontradas defasagens no que tange às discussões acerca da perspectiva quilombola, e conseqüentemente acerca das vivências quilombolas na Escola de Passagem Velha, é perceptível nas respostas dos professores sobre o que é ser remanescente de quilombo uma definição sucinta e pouco aprofundada sobre o assunto. As percepções que aparecem nas respostas são “quase” similares, mas tão distintas como: “Descendentes dos quilombos (Quilombolas)” e “Ser descendente de escravos”. As quatro respostas são preciosas para a análise dos discursos e das percepções que orientam a prática desses profissionais.

É evidente que os respondentes apresentam uma visão superficial e, por vezes, equivocada do que é ser quilombola. Um dos respondentes, por exemplo, o(a) Professor(a) III define como: “É fazer parte de um grupo social que construiu sua história a partir da escravidão”. A escravidão, ou seja, a condição de escravizado é supervalorizada nesta resposta. Afirma-se que os quilombolas “se constituem a partir da escravidão”. Mais uma vez a condição humana e a subjetividade dos sujeitos escravizados e de seus descendentes são deixadas de lado, e a escravidão aparece enquanto único aspecto para caracterizar esses povos. Mas quem eram os seres humanos por traz de toda essa arquitetura escravocrata? Quais suas especificidades? Seus feitos? Suas conquistas? Tudo isso é negligenciado nesses discursos, e a escravidão é apresentada como única característica marcante.

O simbolismo e a historicidade desse aspecto são pouco compreendidos por esses profissionais. Como consequência desse discurso pouco sensível à especificidade quilombola é possível imaginar esse fator como um dos limitadores para uma relação mais íntima entre escola e comunidade, conforme já apresentado. Todos os professores que participaram da pesquisa afirmaram não ser quilombolas. Esse aspecto elucida um distanciamento das práticas mantidas

pela comunidade, conseqüentemente da realidade do público atendido na escola quilombola. Justamente por isso é importante uma maior aproximação da escola em relação à comunidade para conseguir melhor atender aos objetivos da legislação que rege a Educação Quilombola, considerando suas especificidades.

Nas respostas dos auxiliares de limpeza/cozinha, as visões acerca do que é ser remanescente de quilombo no referido município estão vinculadas a questões relativas à necessidade de um olhar mais atento do poder público estatal para essas comunidades e, conseqüentemente, para esses sujeitos. Essa demanda é apresentada na resposta da Pessoa I. A Pessoa II, por sua vez, elenca as palavras “responsabilidade” e “respeito”, vinculadas à noção de ser quilombola, conforme apresentado no quadro 10, abaixo:

**Quadro 10** – Respostas dos(as) auxiliares de limpeza/cozinha

<b>Respostas dos(as) Auxiliares de limpeza/cozinha</b>	
Na sua visão o que é ser remanescente de quilombo neste município?	
Pessoa I	Acho que falta o poder público municipal e estadual ter um olhar para as comunidades quilombolas.
Pessoa II	Responsabilidade e respeito

**Fonte:** Dados coletados em pesquisa realizada pela autora Claudiana Ribeiro dos Santos Andrade, via questionário, em agosto de 2022.

A resposta da Pessoa I denota a necessidade de um olhar governamental mais atento para as comunidades quilombolas. A pessoa II menciona as palavras “responsabilidade” e “respeito” sem especificar o contexto. É possível inferir que a noção do que é ser remanescente de quilombo não aparece de forma clara em ambas as respostas. Esse fator pode ser justificado pelo fato de apenas 50% dos respondentes se auto identificar como tal<sup>82</sup>.

As respostas da comunidade quilombola de Passagem Velha apresentam uma base de dados que pode ser observada no quadro 11, abaixo:

**Quadro 11** – Respostas de membros da comunidade quilombola de Passagem Velha

<b>Respostas de membros da Comunidade Quilombola de Passagem Velha</b>	
Na sua visão o que é ser remanescente de quilombo neste município?	
Pessoa I	É representar nossas origens
Pessoa II	É um privilégio, pois temos uma nome a presar nossos antecedentes lutaram e até deram a vida pra termos esse reconhecimento que temos hoje tenho muito orgulho de ser quilombola.

<sup>82</sup> Dados coletados em pesquisa realizada pela autora Claudiana Ribeiro dos Santos Andrade, via questionário, em agosto de 2022.



Pessoa III	Ser uma remanescente quilombola é se sentir permanente se identificar com os valores é também consume.
Pessoa IV	Proteção dessa comunidade por meio da titulação de suas terras
Pessoa V	É a vivência da história do nosso povo da nossa comunidade.
Pessoa VI	Ter um lugar seu, onde te aceitam, te respeitam, te valorizam, um lugar que pertence em mim, eu pertencço nele.
Pessoa VII	Quilombola no meu ponto de vista é um povo descendentes dos povos afro antigos

**Fonte:** Dados coletados em pesquisa realizada pela autora Claudiana Ribeiro dos Santos Andrade, via questionário, em agosto de 2022.

É perceptível que, na maioria das respostas, os membros da comunidade se colocam como remanescentes de quilombo, enaltecendo seu lugar de fala enquanto membro da comunidade. O reconhecimento e a titulação do território são um dos pontos relevantes, já que vários respondentes dão enfoque a esse aspecto, inclusive, esse fator parece legitimar nesses sujeitos a suas identidades. O território tem sido um dos aspectos substanciais para a noção de pertencimento e autorreconhecimento.

Nessa perspectiva, Rogério Haesbaert (2007) defende que:

Desde a origem, o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica, pois etimologicamente aparece tão próximo de terra-territorium quanto de terreo-terror (terror, aterrorizar), ou seja, tem a ver com dominação (jurídico-política) da terra e com a inspiração do terror, do medo especialmente para aqueles que, com esta dominação, ficam alijados da terra, ou no temtorium são impedidos de entrar. Ao mesmo tempo, por outro lado, podemos dizer que, para aqueles que têm o privilégio de plenamente usufruí-lo, o território pode inspirar a identificação (positiva) e a efetiva apropriação. (HAESBAERT, 2007, p. 20)

É perceptível que o território desempenha um papel significativo na vida dos sujeitos. Ainda de acordo com Haesbaert, o usufruto do território de forma positiva contribui para os processos de apropriação e consequentemente de identidade. Nessa perspectiva, o território não pode ser interpretado apenas enquanto limite geográfico, mas enquanto parte de um todo muito mais complexo, que engloba questões de pertencimento, simbologia e cultura.

A menção ao território nas respostas dos membros da comunidade quilombola sobre suas visões acerca do que é ser remanescente de quilombo no município e evidencia o significado do reconhecimento da comunidade enquanto instrumento de emancipação e empoderamento.

De acordo com os dados coletados e discutidos neste capítulo, é possível compreender que na Escola Quilombola de Passagem Velha ainda existem muitas limitações no que tange

à prática de ações pedagógicas que atendam às demandas de uma escola quilombola. Entretanto, é possível identificar algumas ações, mesmo que isoladas, que buscam legitimar essa modalidade.

Levando em consideração que a escola foi inaugurada em 2018 e que as práticas educativas são construídas por meio de processos atentos de discussões e escuta, é possível afirmar que a escola precisa dar um enfoque específico às questões quilombolas para que assim consiga efetivamente garantir uma educação de qualidade para o público atendido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa analisou a aplicabilidade da modalidade da Educação Básica Educação Escolar Quilombola, na Escola Quilombola de Passagem Velha, em Senhor do Bonfim, na Bahia, de 2018 a 2020. Considerando o recorte geográfico e temporal, buscou-se analisar as respostas colhidas com diferentes agentes que fazem parte da Escola Quilombola.

Os objetivos centrais desta pesquisa foram compreender a implementação da resolução Nº 08, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na Escola Quilombola de Passagem Velha, em Senhor do Bonfim - BA; investigar o impacto dessa política na comunidade escolar, analisando a realidade da Escola Quilombola de Passagem Velha; e entender como os sujeitos que estão vinculados à Educação Escolar Quilombola compreendem essa modalidade e se relacionam com ela por meio dos seus trabalhos ou por suas vivências.

É importante salientar que essa pesquisa foi organizada de modo que pudéssemos familiarizar o leitor com o objeto de estudo, através da apresentação de um panorama histórico. Desse modo, o capítulo inicial do trabalho apresentou uma visão das experiências socioculturais e econômicas protagonizadas no Continente Africano, com o fito de desconstruir visões estereotipadas e equivocadas. O capítulo seguinte discutiu as noções de quilombo, atentando para as especificidades desses espaços e para seus processos formativos que atravessaram séculos. Ademais, o capítulo final versa sobre uma análise criteriosa da percepção dos diferentes segmentos da escola quilombola para melhor compreensão da aplicabilidade da educação escolar quilombola na Escola Quilombola de Passagem Velha.

No decorrer da pesquisa, com o auxílio da metodologia utilizada, constatou-se que na referida Escola existe uma lacuna, nas práticas profissionais adotadas conforme o Plano Político e Pedagógico, no que tange à compreensão e ao empreendimento de ações que valorizem e até mesmo esclareçam a modalidade da Educação Escolar Quilombola.

Foi observado no Projeto Político Pedagógico da escola, documento obrigatório que apresenta e direciona aspectos de ordem pedagógica, administrativa e financeira, não discute a Educação Escolar Quilombola em seu texto. Algo que se confirma nas respostas apresentadas pelos diferentes segmentos da comunidade escolar a um questionário aplicado com a finalidade de observar as percepções acerca da educação escolar quilombola e da identidade quilombola local.

Observou-se, nas respostas obtidas pelo questionário, que em ambos os grupos respondentes foram mencionados aspectos relativos à necessidade de um olhar mais atento para

especificidade da Escola Quilombola, já que esta deve ser espaço de emancipação e reflexões que levem em conta as especificidades da comunidade em que a instituição está localizada.

Outrossim, também é importante salientar que nos diferentes grupos foram mencionadas ações ou relações positivas entre comunidade quilombola e Escola Quilombola. Entretanto, essas ações precisam de uma maior legitimidade, por não estarem enraizadas nas práticas cotidianas da escola. Ações direcionadas para essa especificidade também foram mencionadas, sem muito aprofundamento. Mas é perceptível que essas ações ainda acontecem de forma isolada, conforme foi constatado nas respostas coletadas dos professores.

O acompanhamento das políticas públicas, de modo geral, é um processo moroso e complexo, que requer uma análise minuciosa e comprometida com a veracidade dos resultados. Esse estudo contribui com a comunidade científica por apresentar uma investigação pautada em métodos científicos a partir da percepção dos diferentes sujeitos que participaram da pesquisa. Contribui também com a Comunidade Quilombola de Passagem Velha por se apresentar como mais um instrumento para que suas vozes sejam ecoadas; e, sobretudo, com a Escola Quilombola, foco da pesquisa, já que a partir da percepção dos diferentes setores que a compõem foi possível analisar as potencialidades e as fragilidades que circundam esse espaço.

Esta pesquisa corrobora com a legitimidade das comunidades remanescentes de quilombo que, ao longo dos séculos, foram negligenciadas no Brasil, de modo que destaca a Educação Escolar Quilombola enquanto instrumento de emancipação e liberdade.

A comunidade remanescente de quilombo de Passagem Velha não se permite silenciar; pelo contrário, tem entendimento do que é ser quilombola, e tem seu próprio discurso sobre isto. Esse estudo fortalece a própria luta da comunidade e pode auxiliar no aprimoramento da experiência de Educação Quilombola da Escola Quilombola local. Pesquisas como essa, que reforçam a necessidade de repercussão das vozes durante séculos silenciados se tornam cada vez mais necessárias.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alfredo Wagner Breno de. **Quilombolas e novas etnias**. Manaus: UEA, Edições, 2011.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.
- AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". 2003 Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A1ncias](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A1ncias)>. Acesso em: 21 out. 2017 >.
- BRASIL. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. 2012.
- BRASIL. **Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014**. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm). Acesso em: 21 out. 2017.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em:
- CARVALHO, Francisca Edilza Barbosa de Andrade; MOURAD, Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira; TAVARES, Maria Helena Dias (Org.). **Educação do campo e educação quilombola: algumas reflexões**. Iguatu, CE: Quipá Editora, 2021. 153p.
- CHALHOUB, Sidney. Precariedade estrutural: o problema da liberdade no Brasil escravista (século XIX). **História Social**, n. 19, segundo semestre de 2010.
- CLÍMACO, Veríssima Dilma Nunes. **Territórios e Identidades nas Comunidades Remanescentes de Quilombos da Agrovila Peru no Município de Alcântara – MA**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento, Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2014.
- COSTA, Emília Viotti da. **A abolição**. 9. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2010.
- DAFLON, Rogério. **O Porto Maravilha é negro: debaixo da atração, há milhares de ossos de escravos**. 2016. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2016/07/19/o-porto-maravilha-e-negro-debaixo-da-atracao-ha-milhares-de-ossos-de-escravos.htm>. Acesso em: 31 jul. 2022.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil (1917-1945). Trad. Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora Unesp, 2006. 400p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro, paz e terra.1987.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. Recife: Global Editora, 2003.

GRINBERG, Keila. Reescravização, direitos e justiças no Brasil do século XIX. *In*: LARA, Sílvia H.; MENDONÇA, Joseli M. N. (Orgs.). **Direitos e justiças no Brasil. Ensaios de história social**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006, p. 101-128.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e quilombos**: uma história do campesinato negro no Brasil. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

HAESBAERT, Rogério. Concepções de território para entender a desterritorialização. *In*: SANTOS, M.; BECKER, B. K. (Orgs.). **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 43-71.

HALL, Stuart. **Identidades Culturais na Pós-Modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MACEDO, José Rivair (Org.). **Desvendando a História da África** [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

MENDES, Felipe Landim Ribeiro. Ibicaba revisita outra vez: espaço, escravidão e trabalho livre no oeste paulista. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, v. 25. n. 1, p. 301-357. jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/anaismp/article/view/139683>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Carmélia Aparecida Silva. **Vestígios recuperados**: experiências da comunidade negra rural de Tijuacu – BA. 2006. 204 f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizaje significativo, campos conceptuales y pedagogía de la autonomía: implicaciones para la enseñanza. **Aprendizagem Significativa em Revista**, v. 2, n. 1, p. 44-65, 2012. Disponível em: [http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo\\_ID24/v2\\_n1\\_a2012.pdf](http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID24/v2_n1_a2012.pdf).

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**. Rio/Petrópolis: Editora Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Ana Cristina do. **Da escola no Quilombo à escola do Quilombo**: a identidade quilombola na Escola Municipal Etelvina Amália de Siqueira Alves (Amparo de

São Francisco-Se, 2011-2012). 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2013.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. **Escritos de liberdade: literatos negros, racismo e cidadania no Brasil oitocentista**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2018. 376p.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). Escola Municipal de Passagem Velha; Escola Municipal de Cazumba I; Escola Municipal de Várzea do Mulato. Senhor do Bonfim, 2015.

REIS, João José. Quilombos e revoltas escravas no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 28, dez./fev. 1996. p. 14-39.

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil: a história do Levante dos Malês (1835)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. 665p.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. Reflexões sobre a construção da identidade negra num quilombo pelo viés da história oral. *In: 27ª Reunião Anual da Anped, Caxambu/MG, 2004. Anais [...]*. Caxambu/MG, 2004.

RIBEIRO, Djamila Taís. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Jonatas Roque. **A Classe de Cor: Uma História do Associativismo Negro em Minas Gerais (1880–1910)**. 2022. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP, 2022.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza Santana. **Modos de Ser Criança no Quilombo Mato do Tição – Jaboticatubas – Minas Gerais**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social e Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. **História da África e do Brasil Afrodescendente**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

SANTOS, Roseli dos. **Candendê: tessituras entre vozes e histórias de resistência quilombola Barbacena/MG (c.1830 – Tempo presente)**. 2022. 272 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Juiz de Fora, 2022.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociedade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SEYFERTH, Giralda. A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos. **Anuário Antropológico**, v. 18, n. 1, p. 175-203, fev. 2018.

SILVA, Juliana Ferreira da. **Educação quilombola: um olhar sobre as práticas educativas na Escola Municipal Professora Antônia do Socorro Silva Machado**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia – Educação do Campo) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SILVA, Venícia Vieira. **História da Comunidade Quilombola de Passagem Velha Município de Senhor do Bonfim** – Bahia. Senhor do Bonfim – BA, 18 jul. 2011.

TORRES, Paulo Rosa. **Comunidades remanescentes de quilombos: da escravatura à disputa contemporânea por seus territórios**. Tese (Doutorado em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2020.

TRECCANI, Girolamo Domenico. **Terras de Quilombo: caminhos e entraves do processo de titulação**. Belém: Secretaria Executiva de Justiça. Programa Raízes, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. ed. Papyrus, 2002.



## ANEXOS

ANEXO I  
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

## TERMO DE AUTORIZAÇÃO

EU, Edvan Ferreira Cajuby, Diretor(a) da Escola Municipal de Passagem Velha, RG 0775896969, CPF 932.336.395-20, AUTORIZO, Claudiana Ribeiro dos Santos Andrade, RG 3.611.252-6, CPF 071.088.075-92, realizar observação, entrevistas e aplicar questionários e quaisquer outras atividades relacionadas a realização da Pesquisa EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: uma análise de sua aplicabilidade na Escola Quilombola de Passagem Velha município de Senhor do Bonfim-BA (2018 a 2020), que tem como objetivo primário Compreender a implementação resolução Nº 08 de 20 de novembro de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na Escola Quilombola de Passagem Velha - Senhor do Bonfim – BA.

O pesquisador acima qualificado se compromete a:

- 1- Iniciar a coleta de dados somente após o projeto de pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos;
- 2- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos;
- 3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantirem que não serão utilizarão as informações utilizadas em prejuízo dessas pessoas e/ou instituição, respeitando desse modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal brasileira, artigo 5º, incisos X e XVI e novo código civil, artigo 20.

Senhor do Bonfim, 22 de maio de 2022.

  
 Edvan Ferreira Cajuby  
 Edvan Ferreira Cajuby  
 Diretor  
 Matrícula nº 6036

Assinatura do Diretor(a)

## APÊNDICES

### APÊNDICE I

#### FORMULÁRIO / EQUIPE DIRETIVA

O objetivo principal desta pesquisa direciona-se à compreensão do impacto da implementação da modalidade educação escolar quilombola na Escola Quilombola de Passagem Velha, Senhor do Bonfim – BA;

**IMPORTANTE:** Em nenhum momento serão divulgados os nomes dos participantes, e todo o material coletado será utilizado apenas com o propósito da pesquisa. Apenas os pesquisadores terão acesso ao material e nenhum dos participantes terá gastos financeiros com a mesma. Essa pesquisa não oferece nenhum risco de ordem física aos participantes, entretanto, pelo fato de ser um questionário, podem gerar desconforto com relação ao seu preenchimento. Por esse motivo, será garantida a liberdade do respondente, de recusar a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem penalização ou prejuízo algum.

Caso necessitem de maiores explicações, a pesquisadora estará à disposição para esclarecer as dúvidas, pelo correio eletrônico ou pessoalmente.

1- Nome ou Pseudônimo

2- Idade

3- Sua raça/etnia e/ou cor

4 – A raça/etnia e/ou cor de sua mãe

5 – A raça/etnia e/ou cor de seu pai

6- Seu Pai ou sua mãe são Quilombolas?

- a) Sim, de Passagem Velha.
- b) Sim, de outra comunidade quilombola.
- c) Não.

7- Você é quilombola?

- d) Sim, de Passagem Velha.
- e) Sim, de outra comunidade quilombola.
- f) Não

8 – Religião?

9 - Local de origem (onde nasceu)?

10 – Quanto tempo você trabalha na escola Quilombola de Passagem Velha?

Qual sua função?

- 11- O que você entende por quilombo?
- 12 - Você se vê como Quilombola?
- 13- Já sofreu algum preconceito por sua origem ou cor de pele, se sim relate?
- 14- Na sua visão o que é ser remanescente de quilombo neste município?
- 15- Enquanto equipe gestora, qual sua percepção acerca do que é ser negro remanescente de quilombo aqui em Passagem velha?
- 16- Como o professor(a), trabalha a cultura quilombola na escola quilombola de passagem velha?
- 17 – Como você vê a relação entre escola e comunidade?
- 18- Na sua visão os alunos da escola quilombola de passagem velha se reconhecem como quilombolas?
- a) sim, todos.
- b) a grande maioria.
- c) uma pequena parcela.
- d) nenhum.

## **APÊNDICE II**

### **FORMULÁRIO / PROFESSORES(AS)**

O objetivo principal desta pesquisa direciona-se à compreensão do impacto da implementação da modalidade educação escolar quilombola na Escola Quilombola de Passagem Velha, Senhor do Bonfim – BA;

**IMPORTANTE:** Em nenhum momento serão divulgados os nomes dos participantes, e todo o material coletado será utilizado apenas com o propósito da pesquisa. Apenas os pesquisadores terão acesso ao material e nenhum dos participantes terá gastos financeiros com a mesma. Essa pesquisa não oferece nenhum risco de ordem física aos participantes, entretanto, pelo fato de ser um questionário, podem gerar desconforto com relação ao seu preenchimento. Por esse motivo, será garantida a liberdade do respondente, de recusar a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem penalização ou prejuízo algum.

Caso necessitem de maiores explicações, a pesquisadora estará à disposição para esclarecer as dúvidas, pelo correio eletrônico ou pessoalmente.

- 1- Nome ou Pseudônimo
- 2- Idade
- 3- Sua raça/etnia e/ou cor

4 – A raça/etnia e/ou cor de sua mãe

5 – A raça/etnia e/ou cor de seu pai

6- Seu Pai ou sua mãe são Quilombolas?

- a) Sim, de Passagem Velha.
- b) Sim, de outra comunidade quilombola.
- c) Não.

7- Você é quilombola?

- d) Sim, de Passagem Velha.
- e) Sim, de outra comunidade quilombola.
- f) Não

8 – Religião?

9 - Local de origem (onde nasceu)?

10 – Quanto tempo você trabalha na escola Quilombola de Passagem Velha?

11- O que você entende por quilombo?

12 - Você se vê como Quilombola?

13- Já sofreu algum preconceito por sua origem ou cor de pele, se sim relate?

14- Na sua visão o que é ser remanescente de quilombo neste município?

15- Como o professor (a), trabalha a cultura quilombola na escola quilombola de passagem velha?

16- Na sua visão os alunos da escola quilombola de passagem velha se reconhecem como quilombolas?

- a) sim, todos.
- b) a grande maioria.
- c) uma pequena parcela.
- d) nenhum.

17- Como você vê a relação entre escola e comunidade?

18- Vocês participam de reuniões/formações periódicas para tratar da especificidade da escola quilombola;

- a) sempre
- b) quase sempre
- c) nunca

### APÊNDICE III

#### FORMULÁRIO - AUXILIARES COZINHA/LIMPEZA

O objetivo principal desta pesquisa direciona-se à compreensão do impacto da implementação da modalidade educação escolar quilombola na Escola Quilombola de Passagem Velha, Senhor do Bonfim – BA;

**IMPORTANTE:** Em nenhum momento serão divulgados os nomes dos participantes, e todo o material coletado será utilizado apenas com o propósito da pesquisa. Apenas os pesquisadores terão acesso ao material e nenhum dos participantes terá gastos financeiros com a mesma. Essa pesquisa não oferece nenhum risco de ordem física aos participantes, entretanto, pelo fato de ser um questionário, podem gerar desconforto com relação ao seu preenchimento. Por esse motivo, será garantida a liberdade do respondente, de recusar a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem penalização ou prejuízo algum.

Caso necessitem de maiores explicações, a pesquisadora estará à disposição para esclarecer as dúvidas, pelo correio eletrônico ou pessoalmente.

1- Nome ou Pseudônimo

2- Idade

3- Sua raça/etnia e/ou cor

4 – A raça/etnia e/ou cor de sua mãe

5 – A raça/etnia e/ou cor de seu pai

6- Seu Pai ou sua mãe são Quilombolas?

- a) Sim, de Passagem Velha.
- b) Sim, de outra comunidade quilombola.
- c) Não.

7- Você é quilombola?

- d) Sim, de Passagem Velha.
- e) Sim, de outra comunidade quilombola.
- f) Não

8 – Religião?

9 - Local de origem (onde nasceu)?

10- O que você entende por quilombo?

11 - Você se vê como Quilombola?

12– Já sofreu algum preconceito por sua origem ou cor de pele, se sim relate?

13- Na sua visão o que é ser remanescente de quilombo neste município?

14 – Como você vê a relação entre escola e comunidade?

15- Na sua visão os alunos da escola quilombola de passagem velha se reconhecem como quilombolas?

- a) sim, todos.
- b) a grande maioria.
- c) uma pequena parcela.
- d) nenhum.

#### **APÊNDICE IV**

##### **FORMULÁRIO – COMUNIDADE QUILOMBOLA DE PASSAGEM VELHA**

O objetivo principal desta pesquisa direciona-se à compreensão do impacto da implementação da modalidade educação escolar quilombola na Escola Quilombola de Passagem Velha, Senhor do Bonfim – BA;

**IMPORTANTE:** Em nenhum momento serão divulgados os nomes dos participantes, e todo o material coletado será utilizado apenas com o propósito da pesquisa. Apenas os pesquisadores terão acesso ao material e nenhum dos participantes terá gastos financeiros com a mesma. Essa pesquisa não oferece nenhum risco de ordem física aos participantes, entretanto, pelo fato de ser um questionário, podem gerar desconforto com relação ao seu preenchimento. Por esse motivo, será garantida a liberdade do respondente, de recusar a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem penalização ou prejuízo algum.

Caso necessitem de maiores explicações, a pesquisadora estará à disposição para esclarecer as dúvidas, pelo correio eletrônico ou pessoalmente.

1- Nome ou Pseudônimo

2- Idade

3- Sua raça/etnia e/ou cor

4 – A raça/etnia e/ou cor de sua mãe

5 – A raça/etnia e/ou cor de seu pai

6- Seu Pai ou sua mãe são Quilombolas?

- a) Sim, de Passagem Velha.
- b) Sim, de outra comunidade quilombola.
- c) Não.

7- Você é quilombola?

- d) Sim, de Passagem Velha.
- e) Sim, de outra comunidade quilombola.
- f) Não

8 – Religião?

9 - Local de origem (onde nasceu)?

10- O que você entende por quilombo?

11 - Você se vê como Quilombola?

12– Já sofreu algum preconceito por sua origem ou cor de pele, se sim relate?

13- Na sua visão o que é ser remanescente de quilombo neste município?

14 – Como você vê a relação entre escola e comunidade?

15- Na sua visão os alunos da escola quilombola de passagem velha se reconhecem como quilombolas?

a) sim, todos.

b) a grande maioria.

c) uma pequena parcela.

d) nenhum.

## APÊNDICE V

### MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título da pesquisa:** EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: uma análise de sua aplicabilidade na Escola Quilombola de Passagem Velha município de Senhor do Bonfim-BA (2018 -2020)

**Nome do responsável:** Claudiana Ribeiro dos Santos Andrade

**Número do CAAE:** (45/2022)

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa e é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo pesquisador e pelo participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

#### **Justificativa e objetivos:**

Esta proposta de pesquisa apresenta contribuição significativa para este contexto inovando no sentido de trazer uma investigação voltada para aspectos relacionados à preocupação em investigar as implicações da implantação desta modalidade em uma escola quilombola específica.

#### **OBJETIVOS DE PESQUISA**

Geral

. ● Compreender a implementação resolução Nº 08 de 20 de novembro de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na Escola Quilombola de Passagem Velha - Senhor do Bonfim – BA;

Específicos

● Descobrir o impacto dessa política na comunidade escolar, analisando a realidade da Escola Quilombola de Passagem Velha;

● Entender como os sujeitos que estão vinculados à Educação Escolar Quilombola compreendem essa modalidade e se relacionam com ela por meio dos seus trabalhos ou por suas vivências

**Procedimentos:**

Participando do estudo você está sendo convidado a: Externalizar seu ponto de vista acerca da Educação Escolar Quilombola, em formulário no *Google Forms* ou impresso a partir do seu lugar de fala na escola quilombola e/ou na comunidade quilombola de Passagem Velha.

**Desconfortos e riscos:**

**IMPORTANTE:** Em nenhum momento serão divulgados os nomes dos participantes, e todo o material coletado será utilizado apenas com o propósito da pesquisa. Apenas os pesquisadores terão acesso ao material e nenhum dos participantes terá gastos financeiros com a mesma. Essa pesquisa não oferece nenhum risco de ordem física aos participantes, entretanto, pelo fato de ser um questionário, podem gerar desconforto com relação ao seu preenchimento. Por esse motivo, será garantida a liberdade do respondente, de recusar a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem penalização ou prejuízo algum. Caso necessitem de maiores explicações, a pesquisadora estará à disposição para esclarecer as dúvidas, pelo correio eletrônico ou pessoalmente.

**Benefícios:**

Os benefícios da pesquisa se materializam no pioneirismo do estudo visto que este será o primeiro estudo em âmbito acadêmico realizado com ênfase específica na Escola Quilombola de Passagem Velha, o que contribuirá de forma substancial para escola, que terá um material factível produzido a partir de uma análise criteriosa e específica da própria realidade tendo um grande público da escola e da comunidade como partícipes.

**Acompanhamento e assistência:**

Você tem o direito à assistência integral e gratuita devido a danos diretos e indiretos, imediatos e tardios, pelo tempo que for necessário.

**Sigilo e privacidade:**

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

**Ressarcimento e Indenização:**



Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

**Contato:**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Claudiana Ribeiro dos Santos Andrade, endereço Faculdade AGES de Senhor do Bonfim, Rodovia Lomanto Júnior, BR 407, Km 134, Telefone (75) 9 9911-5074, e-mail claudianaribeirohistoria@gmail.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria acadêmica da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso) das 09:00hs às 16:00hs na Avenida Ipiranga no. 1071, sala 608; CEP 01039-903 São Paulo – SP; telefone (11) 3229-2995; e-mail: maestria.estado@flacso.org.br

**O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).**

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

**Consentimento livre e esclarecido:**

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do (a) participante da pesquisa:

Jozélia Militão de Jesus

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

(Assinatura do participante da pesquisa ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

**Responsabilidade do Pesquisador:**

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguo, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante da pesquisa. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante da pesquisa.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.  
(Assinatura do pesquisador)