

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

Ângela Aparecida Ferreira

HISTÓRIA LOCAL EM SALA DE AULA:
QUILOMBOS DE MINAS E IDENTIDADE QUILOMBOLA NO SÉCULO XXI.

Belo Horizonte
2016

Ângela Aparecida Ferreira

**HISTÓRIA LOCAL EM SALA DE AULA:
QUILOMBOS DE MINAS E IDENTIDADE QUILOMBOLA NO SÉCULO XXI.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação e Docência.

Linha de Pesquisa: Educação, Ensino e Humanidades.

Orientador: Prof. Dr. Pablo Luiz de Oliveira Lima

**Belo Horizonte
2016**

ERRATA

FERREIRA, Ângela Aparecida. **História Local em Sala de Aula: quilombos de Minas e identidade quilombola no século XXI.** 2016. 145f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

Página	Figura	Onde se lê	Leia-se	Justificativa
84	8	Unidos Rumo à construção da Educação Quilombola no Estado de Minas Gerais	Construindo a Educação Escolar Quilombola	As mudanças foram feitas no site conforme sugestão da banca examinadora.
84	8	Movimento Mineiro de Educação Quilombola	Movimento de Educação Escolar Quilombola	
85	9			
86	10			
87	11			
90	12			
92	13			
94	14			
96	15			
97	16			
99	17			
101	18			
104	19			

F383h
T Ferreira, Ângela Aparecida, 1972-
História local em sala de aula [manuscrito] : quilombos de Minas e identidade quilombola no século XXI / Ângela Aparecida Ferreira. - Belo Horizonte, 2016.
145 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientador : Pablo Luiz de Oliveira Lima.
Bibliografia : f. 112-116.
Apêndices: f. 117-145.

1. Educação -- Teses. 2. História -- Estudo e ensino -- Teses.
3. Quilombos -- História -- Estudo e ensino -- Teses. 4. Escravidão -- Estudo e ensino -- Teses. 5. História local -- Estudo e ensino -- Teses.
6. Memória -- Estudo e ensino -- Teses. 7. África -- História -- Estudo e ensino -- Teses.

I. Título. II. Lima, Pablo Luiz de Oliveira, 1978-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 960.07

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação
Mestrado profissional em Educação e Docência

Dissertação intitulada **História Local em Sala de Aula: quilombos de Minas e identidade quilombola no século XXI** de autoria da mestranda **Ângela Aparecida Ferreira**, apresentada ao Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Ensino e Humanidades.

Prof. Dr. Pablo Luiz de Oliveira Lima – UFMG – Orientador

Prof(a) Dr^a Shirley Aparecida de Miranda - UFMG - Avaliador

Prof(a) Dr. Fábio André Gonçalves das Chagas – UFMG – Suplente

Aos meus pais, e, à “vovó” (Maria Justina Ferreira) que me despertou para a História como instrumento de conhecimento, além de estimular a busca da minha origem.

AGRADECIMENTOS

À minha avó paterna Maria Justina Ferreira a quem devo a minha construção identitária enquanto pesquisadora e a ela meus eternos agradecimentos às relevantes contribuições para a história do negro em Minas Gerais.

Aos meus pais, Jayr Ferreira dos Santos e Maria dos Anjos Santos pela educação recebida.

À Maria Noeme Pereira pela paciência e colaboração.

Ao meu amigo Wenderson Santos Couto pela edição do site “Movimento de Educação Escolar Quilombola”.

Às amigas Gilmara Souza e Tatiane Santos, pela influência na adoção do termo “escravizado” em meu discurso.

Ao KIZOMBA/UFMG e ao Ações Afirmativas na UFMG, em especial às professoras Dr^a. Shirley Aparecida Miranda e Dr^a. Vanda Lúcia Praxedes pela oportunidade e confiança a mim delegada, enquanto professora formadora, no primeiro curso de Aperfeiçoamento de Educação Escolar Quilombola para professores do Norte de Minas e Vale do Jequitinhonha FAE/UFMG.

Ao grupo GIZ/PROGRAD/UFMG pela acolhida e oportunidade de aprendizado e trabalho durante os “Percurso Formativos” de 2014/2015.

Minha eterna gratidão aos remanescentes da comunidade quilombola de Felipe, descendentes de João Felipe e Manoel Albino, que de alguma forma contribuíram para a realização da pesquisa científica em 2008/2009.

Ao orientador de dissertação professor Dr. Pablo Luiz de Oliveira Lima pela parceria nestes dois anos de trabalho de pesquisa.

Dedico este trabalho, a todos africanos e afro-descendentes que resistiram e ainda resistem às diversas formas de opressão praticadas contra negros no Brasil.

RESUMO

O estudo da história local se configura em estratégia metodológica para a educação quilombola, que por sua vez remete a uma necessidade de debates polêmicos sobre a história do negro na sociedade brasileira. A temática quilombola está atrelada a história africana, afro-brasileira e suas imbricações relativas ao processo das diversas formas de resistências criadas por africanos e afro-brasileiros libertos, livres, “aquilombados”, bem como pelos próprios escravizados “assenzalados”. O desenvolvimento deste trabalho foi conduzido no sentido de inquietar para mobilizar pesquisadores, professores, gestores escolares e comunidades quilombolas para pensarem a educação escolar quilombola a partir da valorização do contexto da história local. Recorre-se a aportes teóricos de distintas áreas do conhecimento científico. No campo historiográfico foca-se no estudo da escravidão negra nos períodos colonial e imperial do Brasil. O presente trabalho tem como metodologia a discussão bibliográfica iniciada no percurso da graduação de bacharelado em História. Foi utilizada a metodologia da história oral na construção da pesquisa sobre memórias de comunidades negras, em especial com anciãos da comunidade quilombola de Felipe em Bom Jesus do Amparo. Por se tratar de uma pesquisa dentro do Programa do Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que objetiva reincidir em nossa prática docente e dar um retorno social aos colaboradores e sujeitos da pesquisa. Esse retorno se materializa através do “Movimento de Educação Escolar Quilombola”, site eletrônico que propõe debater e reunir fontes que propiciem a construção dessa educação quilombola para Minas Gerais. Os resultados dessa pesquisa são também frutos de discussões com integrantes do Programa “Ações afirmativas” na UFMG, e também do primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Educação Escolar Quilombola/UFMG, proposto pelos pesquisadores presente no grupo. A minha participação como professora formadora nesse curso me levou a rever minhas práticas, enquanto professora de História que trabalha com alunos da comunidade quilombola de Felipe.

Palavras Chave: quilombo – memória – educação quilombola

ABSTRACT

The study of local history is configured in methodological strategy for the quilombo education, which in turn refers to a need to controversial debates about the history of blacks in Brazilian society. The quilombo theme is linked to African history, African-Brazilian and their overlaps relating to the application of the various forms of resistance created by freed African and African-Brazilian, free, "quilombados" and the enslaved themselves "assenzalados". The development of this work was conducted in the sense of disquiet to mobilize researchers, teachers, school managers and quilombo communities to think the quilombo education from the appreciation of local history context. It refers to theoretical contributions from different areas of scientific knowledge. In the historiographical field it focuses on the study of black slavery in colonial and imperial Brazil. This work is to approach the literature discussion started on the course for undergraduate bachelor's degree in history. It used the methodology of oral history in the construction of research on black communities memories, especially with elders of the quilombo community of Felipe in Bom Jesus do Amparo. Because it is a search within the Professional Masters Program in Education and Teaching at the Faculty of Education of the Federal University of Minas Gerais, which aims to backslide into our teaching practice and give a social returns to employees and research subjects. This return is materialized through the "Miner Movement Quilombola Education", Internet site that proposes to discuss and gather sources that facilitate the construction of this quilombo education Minas Gerais. The results of this research are also fruit of discussions with members of the research group "Affirmative action" in the University, through the first School Education Improvement Course Quilombola / UFMG. My participation as a training teacher in this course led me to review my practices, as history teacher who works with students from the quilombo community of Felipe.

Keywords: quilombo, memory, quilombola education

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS.

1. Quadros

Quadro 1: Quilombo X Sistema Escravista	65
---	----

2. Figuras

Figura 1: Quilombo de São Gonçalo	78
Figura 2: Quilombo de Santos Fortes.....	79
Figura 3: Quilombo do Rio da Perdição	79
Figura 4: Quilombo de um dos braços da Perdição	80
Figura 5: Quilombo do Ambrósio.....	80
Figura 6: Quilombo da Sambabaia.....	81
Figura 7: Organograma da árvore do site	83
Figura 8: Print Screen da página “Apresentação”	84
Figura 9: Print Screen da subpágina “Quem Sou”	85
Figura 10: Print Screen da página “Comunidades Negras”	86
Figura 11: Print Screen da página “Acervo”	87
Figura 12: Print Screen da subpágina “Manuscritos”	90
Figura 13: Print Screen da subpágina “vídeos”	92
Figura 14: Print Screen da subpágina “biblioteca”	94
Figura 15: Print Screen da subpágina “Links”	95
Figura 16: Print Screen da subpágina “Iconografia”	97
Figura 17: Print Screen da página “Estratégias Metodológicas”	99
Figura 18: Print Screen da subpágina “Casa de Memória”	101
Figura 19: Print Screen da subpágina “Discussão e Contatos”	104

SIGLAS

APM	Arquivo Público Mineiro
CEDEFES	Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade
CMOP	Câmara Municipal de Ouro Preto
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEEEQ	Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola
CNOBJA	Cartório de Notas e Ofícios de Bom Jesus do Amparo
CULTNE	Acervo Digital Cultura Negra
DOU	Diário Oficial da União
EEEP	Escola Estadual Edmundo Pena
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FCP	Fundação Cultural Palmares
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IMS	Instituto Moreira Salles
NAP Brasil África	Núcleo de Apoio à Pesquisa Brasil África
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUCMINAS	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
MUQUIFU	Museu de Favelas e Quilombos Urbanos
MEC	Ministério da Educação e Cultura
RTID	Relatórios Técnicos de Identificação e Delimitação
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República
TED	Tecnologia, Entretenimento e Design
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. TRAJETÓRIA NO CAMPO DA PESQUISA E REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA	23
1.1. Experiência na pesquisa de iniciação científica: resultados alcançados	23
1.2. Passo a passo do trabalho de campo na comunidade quilombola de Felipe:	25
1.3. O Silêncio como Resistência ao Saber e Promoção da Consciência Negra na Escolarização Brasileira	30
1.4. Pensar uma Educação Escolar Quilombola para diferença: docência em prática para construção do saber	38
2. REFERENCIAL TEÓRICO	45
2.1. Fundamentação conceitual	45
2.2. Cristianização dos escravizados como agente integrador entre os cativos	48
2.2.1. O Catolicismo na África e sua herança entre os escravizados	48
2.2.2. A construção ideológica da escravidão	49
2.2.3. Os contratempos da cristianização dos escravizados em Minas Gerais.....	56
2.2.4. Os registros de batismos e a Igreja em relação à escravidão.....	59
2.3. Discussão historiográfica sobre a constituição de famílias escravizadas no Brasil escravista	60
2.4. O valor da constituição da família para os escravizados	62
2.5. Das senzalas aos Quilombos	64
3. PRODUTO TÉCNICO: SITE “MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA”	73
3.1. Pensando a Educação Escolar Quilombola a partir da história local ...	73
3.2. Estrutura dos quilombos de Minas Gerais no século XVIII	76
3.3. Descrição do Site: “Movimento de Educação Escolar Quilombola”	82
3.3.1. Página: Apresentação - Construindo a Educação Escolar Quilombola.....	84
3.3.1.1. <i>Subpágina: Quem sou</i>	85
3.3.2. Página: Comunidades Negras	86
3.3.3. Página: Acervo	87

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
FONTES.....	108
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICES	117

INTRODUÇÃO

O presente trabalho oferece visibilidade ao que se constitui na valorização da memória como principal fonte de pesquisa para a construção da identidade quilombola. Nesse sentido, as lembranças individuais, que remetem ao passado coletivo se tornam instrumento de compreensão para se entender os modos de ser e de viver do grupo quilombola na atualidade.

Nessa perspectiva afirmamos que a memória coletiva é uma “característica intrínseca” das comunidades negras, independentemente do território por elas ocupadas. Ao tratar de quilombos, no século XXI, sabe-se que a memória torna-se fonte primordial e talvez exclusiva para possibilitar informações sobre seu passado histórico. Através da memória mantêm-se as práticas culturais legadas pela ancestralidade. Assim os grupos reelaboram constantemente a realidade vivida pela imaginação que é passada de geração em geração.

Todo quilombola precisa conhecer a sua origem, entender os processos históricos que desencadearam o agrupamento do seu povo em um determinado lugar e também os processos de aculturação de suas raízes culturais africanas. Além disso, precisa compreender que preservar sua cultura implica em preservar a identidade quilombola afro-brasileira como motivo de orgulho e valorização dos seus saberes.

Apesar da distância que separa os grupos quilombolas, os mesmos apresentam culturas semelhantes com saberes e modos de fazer, ser e viver que se completam/complementam. Determinado uso de um objeto específico apresenta significados e utilidades que, se estudado em mais grupos, se convergem e se integram o que possibilita ao pesquisador entender e contextualizar as práticas culturais em torno do uso de um simples objeto, que por sua vez remete aos fazeres culturais dos povos africanos escravizados no Brasil.

Pensando na possibilidade de reorganização da história, que está submersa, elaboramos um site que poderá servir de parâmetro para professores e lideranças de comunidades quilombolas, no intuito de orientá-los e incentivá-los a investigarem acerca da história e cultura local sobre suas comunidades de origem.

Acreditamos que o estudo da presença de comunidades quilombolas em Minas Gerais é pouco explorado ou, em alguns casos, nem faça parte da pauta do

ensino de escolas mineiras situadas em municípios nos quais está inserida essa modalidade de formação social.

Até aqui apresentamos uma ideia geral para, em um segundo momento, partirmos para as particularidades do ensino de História com temática quilombola e com foco na historiografia local. Assim, a partir do exposto anteriormente apresentaremos a comunidade quilombola, a escola e a cidade envolvida nesse trabalho.

A comunidade de “Felipe” que se localiza em Bom Jesus do Amparo¹, foi recentemente reconhecida como remanescente de quilombo, é um exemplo de resistência à dominação, com uma estratégia de luta pela sobrevivência que permitiu a perpetuação desse grupo de descendentes de ex-escravizados unidos pelo elo de parentesco. Seus moradores cultivaram, por muito tempo, hábitos no trabalho, na construção das moradias, na alimentação, nas crenças religiosas, enfim, na forma de viver, que podem ser relacionados ao período da escravidão negra no Brasil e, conseqüentemente, à cultura africana.

Os terrenos que pertenciam a João Felipe, ao que tudo indica o primeiro morador da comunidade, eram trabalhados anteriormente de forma coletiva, com base na cooperação mútua. No entanto, no decorrer da História, os loteamentos foram fragmentados em lotes individuais, existindo atualmente cerca de cento e setenta famílias e, aproximadamente, setecentos e doze moradores.

Até a década de 90, a composição social desse grupo se constituía quase que exclusivamente de lavradores que trabalhavam em fazendas da região ou cultivavam roças de milho, feijão, mandioca, inhame e banana, possuindo, ainda, pequenas criações de galinhas e porcos. No passado, produziam artesanato de cipó, palha ou fibras de bananeira e taquara, para confecção de utensílios domésticos. Atualmente, existe uma produção artesanal de objetos decorativos e utilitários- atividade desenvolvida pelas mulheres do povoado.

¹ O município de Bom Jesus do Amparo localiza-se na microrregião metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais, tendo suas fronteiras municipais com as cidades de Itabira, São Gonçalo do Rio Abaixo, Barão de Cocais, Nova União e Caeté, distanciando-se de Belo Horizonte em 67 quilômetros. Segundo o Censo do (IBGE), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, realizado no ano de 2010, a população de Bom Jesus do Amparo era, então, de 5.495 habitantes. Essa cidade é composta por grupos negros que ainda preservam hábitos culturais da época da escravidão negra na cidade. O município conta com uma escola municipal, destinada ao ensino de crianças em idade escolar até ao 5º ano. Existe, ainda, outra, da rede estadual, que se localiza na comunidade negra rural de “Felipe”, destinada ao ensino de alunos do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental. Há também uma unidade estadual de ensino fundamental que atende os alunos de 6º ao 9º anos e os do ensino médio, a Escola Estadual “Edmundo Pena”, situada no centro da cidade.

O presente trabalho disponibiliza o registro histórico e cultural dessa comunidade e de outros grupos afrodescendentes, com objetivo de materializar a memória histórica das comunidades negras de Bom Jesus do Amparo. Dessa forma visamos à conscientização de jovens das gerações atuais e futuras, oriundos das escolas públicas da cidade, no que se refere à sua origem e também às práticas culturais de seus antepassados. Com isso, poderá desmitificar-se a versão da atual imagem política que existe da formação das comunidades quilombolas como formadas a partir de escravizados foragidos. Acredita-se que a divulgação do registro histórico dos grupos negros que compuseram e compõem a sociedade da cidade, em questão, servirá para análises comparativas no tocante à origem, formação e cultura de outras comunidades remanescentes de quilombos.

1. Problema de Pesquisa e Justificativa

Como a escola poderá trabalhar no sentido de privilegiar acontecimentos da história local contextualizando-os à historiografia brasileira? Como elaborar um material adequado para incentivar professores a pensarem na formação de alunos interessados pelo conhecimento sobre sua própria história e a consciência sobre a sua origem e às práticas culturais de seus antepassados? Como a escola contribuirá para a construção de uma identidade negra e quilombola de forma positiva? Como introduzir o termo “escravizado” no ensino escolar, ao invés de “escravo”, considerando o fato de que essa nunca foi uma condição natural?

São inúmeros os estudos que têm apontado os livros didáticos como os disseminadores da ideia do negro, no Brasil Colonial e Imperial, como um ser desvalorizado e, aparentemente, sem controle sobre suas vidas. Esses materiais não discutem situações da vida cotidiana do escravizado, tal como a formação da família escrava, como exemplo de uma forma de estratégia para resistir às agruras da solidão imposta pela escravidão. Entretanto, pesquisas comprovam que a população cativa organizava-se segundo certas normas internas, expressas, por exemplo, nas relações de parentesco produzidas dentro dos plantéis aos quais pertenciam.

Introduzir o conceito da formação da família escrava ao cotidiano escolar será uma oportunidade para desvendar a história do negro escravizado como agente

histórico elaborador de motivos, costumes, tradições - tão silenciados na educação brasileira.

A partir da história da família escravizada pretende-se discutir a formação da comunidade quilombola de “Felipe”, originada nos anos finais do período escravista ou iniciais do pós-abolicionista, como resultado da perpetuação da família escravizada que encontrou nessas terras a possibilidade para a continuidade das suas tradições, do viver em grupo, já que compartilhavam de uma cultura comum.

A relevância social deste trabalho de pesquisa consiste em desenvolver um material específico para se entender a história local, da origem e formação das comunidades negras da cidade, que até o presente momento desconhecem fatos relevantes da sua história. Dessa forma acredita-se que o desenvolvimento desse trabalho contribuirá para a formação de sujeitos sociais críticos e conscientes de sua importância na sociedade, em particular, na comunidade de Bom Jesus do Amparo, e em qualquer lugar do mundo.

O ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira existe, mas, no ensino das escolas de Bom Jesus do Amparo não há o ensino específico sobre a comunidade quilombola de Felipe. Daí a necessidade e a importância de se preparar um material específico para a abordagem histórica local da vida dos negros escravizados, libertos e livres dessa região.

Enfatiza-se aqui a relevância de se estudar a cultura negra ancestral local em todos os níveis de ensino e escolas inseridas dentro do território quilombola, bem como nas unidades de ensino, inscritas fora desses territórios, mas, que, no entanto, recebem alunos de comunidades remanescentes de quilombos. Acredita-se que isso levará a uma compreensão da importância da própria origem histórica na formação humana e cultural desses alunos.

Estamos tratando de um grupo reconhecido politicamente como quilombola, mas que não se auto-reconhece como remanescente de quilombo e que, infelizmente desconhece o mito de fundação histórica deste, apesar de já ter sido objeto de estudo para uma pesquisa científica. Visto isso, enfatiza-se a importância da disponibilização de um material específico, com linguagem acessível, para que os professores, lideranças, estudantes, e moradores dessa comunidade conheçam a riqueza dessa história.

Pretendíamos, assim, realizar durante o trabalho de mestrado, a elaboração do citado material, visando orientar os futuros adultos da cidade a olhar sem

preconceitos para as comunidades negras que compõem a sociedade brasileira. Acreditamos que o estudo da História local nas unidades de ensino será de grande auxílio para que esses grupos tomem consciência da importância da preservação da memória histórica da localidade. O motivo disso é a certeza de que somente os conteúdos dos livros didáticos existentes, que tratam da cultura afro-brasileira e dos negros, não são suficientes para fornecer aos estudantes das comunidades quilombolas as informações que poderiam ensejar-lhes as oportunidades de construção dessa consciência identitária de forma positiva.

A educação para as populações remanescentes de quilombos deve ser específica para cada comunidade, pois ainda que a origem histórica seja semelhante, cada qual tem sua história própria, o que determina que seja criado um material específico para propiciar a produção do conhecimento relativo às particularidades de cada uma. E como sabemos que a escola é um espaço privilegiado de construção de conhecimento elegemos a Escola Estadual “Edmundo Pena”, enquanto “quilombola”, inscrita fora do território do quilombo de Felipe, como o espaço propício para reprodução das experiências das comunidades negras do município de Bom Jesus do Amparo no decorrer dos séculos XIX ao século XXI.

É por esta razão, que esse trabalho visa um diálogo entre a história da escravidão no Brasil e a história dos escravizados em Bom Jesus do Amparo, localizado no estado de Minas Gerais, no século XIX, para estudo no ensino de História dessa escola. Considerando ser esse o local de encontro dos alunos quilombolas e os demais estudantes do município. A presente pesquisa, pretende, ainda, produzir textos complementares sobre o estudo da história da formação da família escravizada em Bom Jesus do Amparo, podendo servir de parâmetro para uma revisão dos critérios adotados na elaboração de textos didáticos destinados à conscientização sobre a história da escravidão negra no Brasil, que considere as estratégias cotidianas dos escravizados para a compreensão da cultura negra brasileira.

Sabe-se que apenas o reconhecimento político dessa comunidade como remanescente de quilombo não garantirá a essa população a conscientização acerca da sua própria história e nem a implantação das mudanças necessárias na educação local, de forma mais prática que vise à valorização da história e cultura do grupo quilombola. Dessa forma, nossa pretendida produção de um guia de fontes com temática quilombola possibilitaria que os professores possam orientar os

estudantes para que estes reconheçam a importância ímpar que as comunidades negras atuais têm em relação à sociedade e se percebam como integrantes de um grupo social que perpetua suas práticas culturais ao longo do tempo.

A implementação da Lei 10.639/03, que prevê a obrigatoriedade do ensino da História e cultura africana e afro-brasileira no currículo da Educação Básica, é extremamente valiosa para a educação dos jovens e para a valorização da história da cultura negra no Brasil. Daí a preocupação com a necessidade de as comunidades quilombolas terem um estudo direcionado para a conscientização sobre a sua própria história, pois acreditamos que, se conscientes da sua origem, eles serão cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, sendo capazes de atuar na construção de uma sociedade democrática, na qual todos terão seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

Pretende-se, sobretudo, que este trabalho possibilite a sensibilização de profissionais da educação, para que percebam a necessidade da elaboração de material didático de História específico para comunidades quilombolas que respeite a historicidade particular e as práticas culturais individuais de cada grupo quilombola, e invistam na utilização do mesmo em sua prática pedagógica. Além disso, espera-se mobilizar a instância maior da educação responsável pela seleção dos materiais didáticos, o MEC (Ministério da Educação e Cultura), para que inclua entre os critérios para a elaboração desses um conteúdo que valorize a história cotidiana do negro escravizado, liberto e livre, bem como a estratégia da família escravizada como forma de construção de sua autonomia econômica e cultural. Acredita-se que esse estudo colaborará para uma nova abordagem do ensino da história da escravidão nos livros didáticos, para além das abordagens tradicionais.

2. Objetivos

2.1. Objetivo Geral: Produzir um guia de fontes para o estudo de quilombos de Minas Gerais e História Local em sala de aula.

2.2. Objetivos Específicos:

Fornecer documentos históricos para a abordagem positiva da escravidão negra e história quilombola em Minas Gerais.

Disponibilizar a história da origem e formação da comunidade quilombola de “Felipe”, provavelmente formada a partir de família escravizada, que conseguiu reproduzir determinados aspectos culturais africanos até meados do século XX.

Criar um site que servirá de instrumento para troca de informações entre professores de alunos quilombolas, colaboradores e observadores sobre a temática.

Fundar uma rede solidária de informação sobre as estratégias metodológicas implementadas na Educação Escolar Quilombola de Minas Gerais.

3. Metodologia

Esse trabalho exige a utilização da interdisciplinaridade com outras disciplinas. A interdisciplinaridade é apresentada por José Barros (2011) como um resultado da necessidade do diálogo entre a História e as demais ciências sociais, implicando em uma renovação nos estudos historiográficos e inaugurada pela Escola dos Annales, na década de 30 do século XX, na França.

Esse aperfeiçoamento da historiografia, a partir da interdisciplinaridade, provocou a ampliação da concepção de história e memória e, portanto, das oportunidades de se conseguir objetos de pesquisa para o trabalho do historiador. Assim, a multidisciplinaridade apresenta-se, então, como uma estratégia metodológica para a “abordagem de fontes históricas”. De acordo com Barros (2004), a contextualização é um fazer historiográfico tão comum e antigo quanto a História. Nesse sentido, para o pesquisador, contextualizar significa averiguar um problema e inseri-lo a uma “realidade mais ampla”, que dará novos significados ao texto produzido, no qual serão introduzidos certos aspectos examinados no estudo de caso.

Para a contextualização dos fatos pesquisados e a materialização das representações dos resquícios de memória, acerca da arquitetura das moradias dos escravizados do século XIX e dos moradores da comunidade quilombola, será privilegiado o recurso da interdisciplinaridade entre História e as Artes Visuais. Dessa forma, utilizaremos obras de Jean Baptiste Debret, Jonhann Moritz Rugendas e outros artistas do período oitocentista - fundamentais para explicar o cotidiano da população escravizada no século XIX e as permanências culturais africanas presentes na cultura dessa comunidade, bem como alguns grupos de outras regiões da cidade.

Caio César Boschi (2007) indica que as imagens podem se constituir em importantes fontes históricas, pois fornecem ao historiador dados relevantes sobre o passado. Em conformidade com o mesmo autor, “as fontes não falam por si só” - portanto cabe ao historiador lhe atribuir sentidos no diálogo da interpretação histórica.

A abordagem dos relatos dos viajantes naturalistas do século XIX nos permite caminhar pelos campos da História na pesquisa historiográfica. Os registros produzidos por eles se constituem em importantes fontes primárias para os historiadores do período oitocentista brasileiro.

As pinturas produzidas por viajantes europeus e as imagens fotográficas de ex-escravizados reproduzem maneiras do viver em grupo dessas pessoas, uma vez que essas imagens retratam momentos específicos do “trabalho escravo²” e da família escravizada nas fazendas escravistas e áreas urbanas de diferentes cidades brasileiras. As fontes imagéticas revelam formas de viver no Brasil escravocrata do século XIX. À medida que são usadas na pesquisa historiográfica, que lida com resgate de resquícios de memórias, servem de aporte para materializar a História quando embasada na oralidade de descendentes de ex-escravizados.

Dessa forma, apresento a intenção de se utilizar imagens das comunidades negras representadas em forma de pinturas e fotografias referentes aos séculos XIX ao XXI, para analisarmos em sala de aula determinadas práticas culturais que se encontram presentes nas comunidades quilombolas de hoje.

Para iniciar os estudos optou-se pela análise a respeito da abordagem da temática quilombola em alguns livros didáticos utilizados na EEEP. Não há aqui a intenção de fazer nenhuma comparação da didática adotada nos livros analisados; mas sim, de verificar e procurar entender como os quilombos de Minas são tratados e se há uma preocupação em lidar com a identidade do africano, afro-brasileiro e quilombola de forma que possa construir um saber positivo do negro enquanto sujeito da sua própria história.

Constatou-se, então, que todos os livros lidam com a questão quilombola a partir do exemplo de Palmares, e para falar da existência e frequência da formação dos quilombos há uma generalização para a origem e organização econômica dos mesmos. De forma mais ampla, estes tratam da economia quilombola como cultura

² Nesse caso permanecerá o termo “escravo”, visto que isso era uma condição.

de subsistência, alguns poucos se arriscam a falar da negociação da produção do excedente agrícola com regiões vizinhas em troca de produtos não produzidos dentro do território quilombola.

A partir disso, alguns comentam a provável existência de uma rede de solidariedade entre a população livre, liberta e escravizada. Ainda com relação à economia apenas um livro cita a prática da metalurgia, outro aparece com exclusividade ao mencionar a existência de pilões, a manipulação do ferro para a produção de utensílios agrícolas e domésticos e também a produção de objetos de cerâmica.

Diante do exposto conclui-se que os livros didáticos não oferecem aporte teórico para o estudo dos quilombos de Minas Gerais; no entanto, quando aparece, somente são apontados no mapa do Brasil, da seguinte forma: Campo Grande, Isidoro, do Rio das Mortes, do Rio das Velhas, Ambrósio, imediações do Sabará e Ouro Preto.

Foram analisadas amostras de nove livros, entre os quais dois não utilizam o termo “escravo”, mas sim “escravizado”, para se referir à população sujeitada ao sistema escravista, além disso, observou-se a substituição da palavra “escravo” por “cativo”. Essa é uma interessante e eficaz estratégia para se introduzir a escravidão negra brasileira, em sala de aula, como uma invenção da dominação e imposição de uma condição social ao africano roubado de sua terra de origem.

A substituição do termo “escravo” por “escravizado” faz parte das discussões do grupo Ações Afirmativas da UFMG. Dessa forma, compreendi a necessidade de se introduzir esse conceito na educação básica.

A partir das constatações apresentadas será elaborado um “material”, como produto técnico, que possa oferecer suporte teórico aos professores de História para trabalharem o tema sobre comunidades quilombolas do estado de Minas Gerais. Para isso, serão analisados os documentos sobre plantas de quilombos elaboradas na expedição de Pamplona e disponíveis no site da Biblioteca Nacional. Além desses, analisamos documentos que tratam dos quilombos, e resistência à escravidão em Minas Gerais, disponíveis no acervo do Arquivo Público Mineiro.

Nesse sentido, nos dedicamos, também, à investigação de fontes primárias relacionadas à fuga de escravizados, ordens régias para formação de expedições para captura de escravizados, destruição de quilombos, bem como documentos que narram premiação aos perseguidores e assassinos de quilombolas.

Com relação ao quilombo de Felipe e comunidades negras de Bom Jesus do Amparo utilizamos como fonte de informações o relatório de pesquisa de iniciação científica do PROBIC/FAPEMIG 2009, de minha autoria. Sendo assim, para tratar da questão que envolve as comunidades negras dessa cidade demos sequência à pesquisa de fontes primárias que se encontram no cartório de notas e ofícios da cidade em questão.

1. TRAJETÓRIA NO CAMPO DA PESQUISA E REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA

1.1. Experiência na pesquisa de iniciação científica: resultados alcançados

A minha formação é em licenciatura e bacharelado em História pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Atualmente atuo como professora de História na Escola Estadual Edmundo Pena na cidade de Bom Jesus do Amparo - MG.

No campo da pesquisa, desenvolvi um trabalho intitulado: **COMUNIDADES NEGRAS EM MINAS GERAIS OITOCENTISTA: A origem histórica da cidade de Bom Jesus do Amparo no período de 1790 a 1860**, projeto esse aprovado pelo PROBIC/FAPEMIG PUCMINAS 2009.

Três capítulos dessa pesquisa tiveram orientação do professor Doutor Caio César Boschi, orientador do trabalho de monografia, este foi apresentado para a conclusão do curso de bacharelado em História sob o título “A cristianização de escravos e os primórdios da cidade de Bom Jesus do Amparo (1790 – 1860)”. Nesse trabalho verificamos a conversão ao cristianismo e família escravizada, bem como a perpetuação das mesmas dentro do sistema escravista.

No entanto, os cortes temporais da segunda parte da pesquisa foram ampliados para um período que ultrapassa a data da abolição da escravidão, uma vez que foram privilegiadas, além das fontes documentais, as orais, que desempenharam importante papel no resgate da história da escravidão, passada pela oralidade aos netos dos negros escravizados da cidade. Somando-se a isso, esses cortes se justificaram pelo próprio objetivo do projeto, que teve o interesse voltado para os primórdios da cidade de Bom Jesus do Amparo, o qual se estendeu um pouco mais, devido, sobretudo, às citadas fontes orais sobre o processo histórico da comunidade quilombola de Felipe. Esses estudos foram orientados pela historiadora Dr^a. Liana Maria Reis e resultou na publicação de um resumo, “**A comunidade quilombola de "Felipe" e a “família escrava” em Bom Jesus do Amparo - Minas Gerais**”, resultado da apresentação de trabalho acadêmico no 17º Seminário de Iniciação Científica da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

O apoio da FAPEMIG foi um importante incentivo para a realização desse trabalho, altamente produtivo, visto os resultados obtidos, a partir dos documentos paroquiais, cartoriais, e, principalmente, do uso da pesquisa oral com moradores da comunidade “quilombola” de Felipe. Apesar do recorte temporal estabelecido, a pesquisa documental foi estendida até a década de 70 do mesmo século, devido às importantes fontes encontradas no Cartório de Notas e Ofícios da cidade em questão, sobre a venda, troca, doação de escravizados, e, por meio de cartas de alforrias, sobre os escravizados que foram incluídos como parte de bens hipotecados, e também em partilhas de heranças.

Essa pesquisa teve como ponto de partida a análise de fontes primárias manuscritas, cujos documentos confirmam a existência de um regime escravista que fez parte das relações sociais da história de Bom Jesus do Amparo até a abolição da escravidão, em 1888. Esses documentos denotam uma preocupação dos senhores escravistas com a cristianização dos cativos, de que são provas os vários casamentos entre os escravizados, responsáveis por, pelo menos, 70% dos batismos de filhos legítimos. Todos os documentos relativos aos batismos de crianças escravizadas realizados de 1839 a 1871 foram usados, e, dos referentes aos meninos e meninas livres, somente os que serviram para informar acerca de algum acontecimento relevante para essa pesquisa, como, por exemplo, o caso de uma criança livre batizada por um casal de escravizados.

A partir dessas fontes, analisaram-se as relações de compadrio entre os próprios escravizados, e em que medida a socialização entre os cativos alcançou o universo dos libertos, livres e senhores escravocratas nas relações de apadrinhamento. Para além dessa análise, pretendeu-se, devido ao número de casamentos realizados entre os escravizados, explicar as evidências do possível processo de reprodução natural entre os cativos e a contribuição desses métodos de cristianização no processo de controle social dos cativos das propriedades da cidade.

Os registros de batismos e casamentos entre escravizados permitiram entender melhor a história da escravidão ocorrida em Bom Jesus do Amparo, possibilitando chegar à formulação da reconstituição de algumas famílias escravizadas, bem como aos critérios adotados pelos “senhores de escravizados” para a autorização (permissão) da formação dos pares. Com relação ao compadrio,

foi possível observar os costumes dos proprietários de escravizados e das pessoas livres, bem como as relações escravas de apadrinhamento dentro de cada plantel.

Através da oralidade, foi possível recuperar aspectos do cotidiano dos escravizados em Bom Jesus do Amparo no século XIX. Nos resultados da pesquisa, constam descrições detalhadas das habitações, estrutura das construções, bem como do próprio interior das taperas dos escravizados e como estes viviam. Esse trabalho oferece um histórico das estratégias montadas por estes indivíduos para superarem as limitações que lhes foram impostas pelo sistema escravista.

Na apresentação dessa primeira parte da minha trajetória como pesquisadora, procurei enfatizar alguns aspectos desenvolvidos na pesquisa com o intuito de chamar a atenção para a riqueza cultural desse trabalho, que buscou o resgate das tradições culturais das comunidades negras da cidade de Bom Jesus do Amparo. Visto isso, conclui-se que tanto o agrupamento quilombola de Felipe quanto os demais descendentes de ex-escravizados, que se encontram espalhados pela área central e zonas rurais da cidade, assim como os próprios documentos, têm muito a oferecer à historiografia brasileira e ao ensino de História em Minas Gerais, e possivelmente no Brasil.

Demonstrar os resultados obtidos na pesquisa sem elucidar a experiência com o trabalho de campo na comunidade quilombola de Felipe implica em silenciar estratégias que podem ser inovadoras para a pesquisa historiográfica. Visto isso daremos sequência ao percurso trilhado no desenvolvimento da pesquisa de iniciação científica em 2009, procurando detalhar minuciosamente o passo a passo do trabalho de investigação no grupo quilombola.

1.2. Passo a passo do trabalho de campo na comunidade quilombola de Felipe:

Estratégias metodológicas

A partir de conversas informais com pessoas integrantes da comunidade política de Bom Jesus do Amparo, fui alertada acerca de resultados insatisfatórios, em relação às investigações mal sucedidas no tocante à origem e formação do povoado. Nesses diálogos havia um consenso na concepção de que os moradores se negavam a falar da sua própria história.

Existia um preconceito de que aquele grupo não se abria a estranhos. Apesar de não ser uma pessoa totalmente desconhecida para a comunidade, enfrentava o problema de não pertencer àquele grupo, mas por outro lado, acreditava compartilhar de uma origem comum. Resgatar fragmentos daquela história significava recuperar parte da história da minha ancestralidade.

Para dar início à pesquisa, parti da minha própria experiência familiar, cujo antepassado com tradição na oralidade e no trabalho de campo fora escravizados. Quando falamos em “tradição familiar na oralidade” me refiro aos descendentes de ex-escravizados herdeiros de uma sociedade que soube valorizar o recurso oral para fazer com que a sua história se perpetuasse ao longo do tempo. Assim, iniciei os estudos me apresentando como igual: descendente de ex-escravizados das fazendas da cidade, negra e de origem de família simples.

O meu discurso de apresentação foi muito questionado por eles, constantemente me perguntavam se não tinha “vergonha” de me assumir como descendente de ex-escravizados. A esse respeito, eu tentava enfatizar o orgulho do meu pai como bisneto, da minha avó paterna como neta, e o meu como tataraneta de ex-escravizados da Fazenda Rio de São João, que deu origem a Bom Jesus do Amparo. Outro questionamento foi a respeito da minha autoidentificação como “negra”, ainda hoje questionam esse meu autorreconhecimento identitário racial. Mas uma boa estratégia de aproximação foi contar a minha origem histórica e, aos poucos, fui percebendo que eles se identificavam com a minha história de vida.

Dessa forma, me aproximei dos anciãos e mostrei a eles minhas intenções de conhecer um pouco da história da comunidade. Assim, iniciei o trabalho de sondagem do território e do cotidiano dos moradores. Logo no primeiro dia, identifiquei o constrangimento das pessoas em tratar do tema “raça”, e pude verificar que menos ainda aceitavam a identificação da comunidade como quilombola. Eles não conheciam o conceito de quilombo e quando eu tentava explicar, diziam que naquelas terras nunca existiram escravizados e que não tinham ascendência escrava, o que era quase um consenso, e, talvez, tenha sido uma forma delicada de mostrar a dificuldade em lidar com esses assuntos. Com isso, percebi que teria que ser mais cuidadosa na escolha da abordagem desses temas.

Essa pesquisa de campo teve início na segunda quinzena do mês de junho de 2009. Todos os dias, de segunda a sexta, eu chegava à comunidade por volta das seis e vinte da manhã, pois embarcava de carona no ônibus escolar da

Prefeitura Municipal e costumava voltar neste às dezoito horas, e às vezes, às vinte e três horas. As refeições foram cedidas por amigos e às vezes, às vinte e três horas. As refeições foram cedidas por amigos da comunidade, e dessa forma aconteceu até a metade de julho de 2009.

Logo nos primeiros dias de investigação, verifiquei fatos específicos do viver em grupo em uma comunidade negra rural com resquícios da cultura ancestral africana, perpetuada pelos negros escravizados vindos da África e seus descendentes nascidos no Brasil. Entre eles, cito alguns: somente mulheres saiam cedo para a colheita do feijão; outras buscavam lenha (galhos e partes de árvores secas) nas terras de uso comunal, ou seja, uma parte substancial dessas terras pertence a todos os moradores; deparei-me com crianças, adolescentes e adultos pedindo bênçãos aos anciãos e descobri que os casamentos ocorrem entre primos, o que denota o elo de parentesco comum ao grupo; avistei chifres de boi colocados em estacas localizadas em hortas e terrenos da comunidade. Além disso, identifiquei a tradição de muitas famílias servirem o almoço às dez horas da manhã, e o jantar às dezesseis horas.

Ao caminhar pela comunidade, os próprios moradores foram indicando os futuros depoentes. A cada nome indicado, eu percebia a relevância dessa pesquisa, visto que a grande maioria das pessoas com idade inferior aos 60 anos se mostrava desconhecadora da história do povoado. Essa primeira impressão se constituiu em dúvida quanto ao sucesso do trabalho de investigação.

Aos poucos, contatei e convenci os anciãos a participarem da pesquisa. Construimos estratégias de entrevistas sem nos preocuparmos com um roteiro a ser seguido rigorosamente. Quando eram abordados acerca da história da comunidade, os entrevistados ficavam travados, demonstrando uma total insegurança para falarem a respeito e sempre indicavam o tio Jove como o único morador que poderia falar sobre a história do povoado. Ao procurá-lo, este demonstrou uma grande satisfação em participar da pesquisa, porém explicou a falta de um conhecimento mais aprofundado, mas o que ele não sabia é que era portador de um conhecimento que se estendia para além daquelas terras. No entanto, quando o interroguei sobre a origem da comunidade e os seus primeiros moradores, ele indicou João Felipe, como proprietário das terras da comunidade que mais tarde se casou com Marcelina, e o casal, Manoel Albino e Francelina, bem como os filhos desses primeiros moradores. A partir disso, finalmente, entendi que iria lidar com pessoas

da terceira e da quarta gerações de moradores da comunidade. Nessa entrevista com tio Jove, constatei que o roteiro de entrevista interrompia as extrapolações das informações retidas na memória dos entrevistados, motivo ao qual atribuo o fracasso inicial com as primeiras entrevistas. Optei, então, pelos diálogos informais para resgatar os resquícios de memórias sobre a origem histórica daquele povo.

A pesquisa estava em fase de adaptação. Na prática, fomos percebendo as possibilidades de acertos através das tentativas. Dessa forma, partimos para a experiência da metodologia de entrevistas com grupo focal. Conforme Morgan (1997 in TRAD 2009), a definição de grupos focais se constitui como técnica da pesquisa qualitativa. Ainda, segundo Kitzinger (2000 in TRAD 2009), o grupo focal é um modo de entrevista com base na comunicação e interação. Para Iervolino e Pelicioni (2001), esse tipo de entrevista recebe o nome citado por objetivar “colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos”.

Na realização do primeiro encontro já nos deparamos com os obstáculos de locomoção de quatro depoentes. Mas prosseguimos com a reunião, que aconteceu em um final de tarde, em frente à casa de D. Dina, que também apresentava essa dificuldade. Nossa primeira tentativa com grupo focal aconteceu em uma pequena rua e contou com a participação de sete entrevistados. Além da questão que envolvia a debilidade física, havia outro problema que se apresentava na forma de discórdias antigas que impediam a reunião de mais participantes no grupo selecionado. Essa reunião foi muito divertida e interessante para a pesquisa. Apesar da dificuldade em manter o foco em torno das principais questões almejadas, devido, sobretudo, às constantes interrupções de vários sobrinhos que, ao passarem, pediam bênçãos aos tios entrevistados, também nos deparamos com as brincadeiras das crianças, eufóricas com aquele movimento na comunidade.

O encontro motivou o interesse dos moradores pela pesquisa e eles passaram a oferecer dicas sobre fatos ocorridos dentro da comunidade que estimulariam a memória dos anciãos. Apesar de tudo, a experiência com o grupo focal acabou sendo muito proveitosa, visto que a minha intenção era ter um conhecimento prévio dessa história. Para alcançar esse resultado sugeri aos participantes que se expressassem espontaneamente, porém sempre chamando a atenção para o interesse do trabalho.

A partir desse encontro, me preocupei com a elaboração de um questionário que orientasse as entrevistas individuais, devido aos problemas apresentados para a

realização da pesquisa com a experiência da metodologia de entrevistas com grupos focais.

Adotamos, então, uma segunda estratégia metodológica: a entrevista individual. Esse método se mostrou mais trabalhoso, porém, mais eficaz que o grupo focal. Tomamos como orientação um roteiro de entrevista semiestruturado, somente como fio condutor entre entrevistador – objeto – entrevistado. Vale ressaltar que a expressão espontânea do entrevistado (colaborador) se constituiu em uma estratégia essencialmente positiva na obtenção do resgate dos resquícios de memória histórica dessas pessoas.

Foram realizadas mais duas reuniões com o mesmo grupo focal da primeira experiência, com a utilização da mesma metodologia, e nos encontramos no mesmo lugar. Essas reuniões se apresentaram como uma estratégia metodológica extremamente conveniente para resgatar antigas cantigas praticadas no eito (trabalho nas roças), danças e rituais religiosos de proteção às plantações, práticas de encomendação das almas, orações e “mitos”.

Conforme Doltz; Noverraz; Schneuwly (2004), a fala capturada pela gravação se transforma em objeto que possibilita ao pesquisador a audição do texto oral por várias vezes. Assim, essas falas podem ser comparadas para a elaboração de hipóteses a serem analisadas e devidamente contextualizadas na formulação do texto escrito. Nesse sentido, os autores citados abaixo afirmam que “a entrevista mantém uma ligação fundamental com a mídia. Seu lugar social de produção é a imprensa escrita, (...)”. (DOLTZ; SCHNEUWLY, 2004, p.73)

O processo de transição de análise do texto oral para o texto escrito requer muita paciência. É preciso ouvir a mesma gravação por várias vezes para, em primeiro lugar, entender bem o assunto que, por se tratar de resgate de memória de anciãos, às vezes fugia do foco das questões abordadas. Em seguida, passávamos à transcrição das mesmas, o que exige tempo, pois implica em anotar o que se houve e sempre retornar a gravação para entender a fala, pausar, anotar e começar tudo novamente por inúmeras vezes. Após a repetição exaustiva dessa prática, o pesquisador inicia o processo de análise dos fatos a começar pelo consenso presente nos relatos.

Durante o trabalho de campo nos atentamos para a investigação das consonâncias presentes na exposição dos acontecimentos históricos. Daí a relevância de criarmos estratégias de negociações nas visitas, que poderiam ocorrer

sem aviso prévio. Estas visitas inesperadas decorriam da esperança de se encontrar um maior detalhamento dos fatos observados a partir do consenso das falas. Dessa forma, constantemente deixava a parte baixa da comunidade para subir ao povoado de Melo e dialogar com tio Jove, que recorria à memória, apresentando sempre alguma nova informação.

Após passar pelo processo de transcrição das entrevistas, em conformidade com Barros, o micro-historiador empenha-se na construção do texto final que se destinará ao leitor. Em concordância com o mesmo autor, os micro-historiadores se desviam das “generalizações simplificadoras”, e partem da especificidade, estendendo o “seu olhar para fora”, ou seja, caminha para a contextualização historiográfica dos fatos investigados. Nessa parte do texto, empenhamo-nos em apresentar minuciosamente os caminhos percorridos na elaboração de estratégias metodológicas na tentativa de se resgatar resquícios de memórias dos descendentes de comunidades negras de Bom Jesus do Amparo-MG.

Na fase de desenvolvimento dessa pesquisa já vislumbrava a possibilidade de atuar como professora de História na escola estadual da cidade para poder criar estratégias didáticas com o objetivo de levar alguns conhecimentos adquiridos na pesquisa para o ensino de História.

Desde 2010 atuo como docente no ensino de História da escola estadual. A princípio, devido, sobretudo, à falta de experiência, acreditei que poderia levar a apresentar o meu conhecimento através da oralidade. Outro problema que se apresentou foi construir um material para levar tais conhecimentos para a escola. Durante esse tempo de trabalho foram verificadas falhas para o ensino que envolve a História dos negros no Brasil, especialmente no que se refere à questão quilombola. Assim, pretendo expor algumas reflexões advindas da minha experiência em sala de aula como professora de História e pesquisadora que aborda assuntos relacionados com as comunidades negras no Brasil colonial, imperial e pós-abolicionista.

1.3. O Silêncio como Resistência ao Saber e Promoção da Consciência Negra na Escolarização Brasileira.

Em pleno século XXI ainda vemos, no ensino de História, o destaque dado aos grandes fatos históricos ocorridos em cidades eleitas para representar a História

de Minas Gerais. Essa prática educacional talvez ocorra devido à ênfase política, econômica, social e cultural que as mesmas representaram no passado. Mas é fato que essa escolha para representar o nosso passado tenha ocorrido em detrimento de outros acontecimentos em cidades desconhecidas historicamente e que, no entanto, têm muito a oferecer à historiografia brasileira. A eleição desses ícones históricos mineiros fez com que muitas fazendas e outras cidades menores, do período colonial e imperial, se perdessem no tempo.

Para que o prejuízo historiográfico não seja ainda maior, torna-se urgente ressaltar a importância do investimento em pesquisas que valorizem a origem histórica de pequenas cidades com enfoque em comunidades negras. O estudo da História local é uma estratégia metodológica interessante para relacionar o ensino evidenciado à realidade dos estudantes que se encontram nas escolas do interior de Minas Gerais. Dessa forma, o professor pesquisador romperá com a reprodução do “padrão histórico de poder”, ou seja, “o eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade (...) em particular no modo de produzir conhecimento”. (QUIJANO, 2002, p.04)

(...) Os modelos de cultura e conhecimento baseiam-se em processos históricos, lingüísticos e culturais, que, apesar de que nunca estão isolados das histórias mais amplas, porém retêm certa especificidade de lugar. Muitos dos aspectos do mundo natural são colocados em lugares. Além do mais, muitos dos mecanismos e práticas em jogo nas construções da natureza-limites, clarificações, representações, apreensões cognitivas e relações espaciais - são significativamente específicas de lugar. (...) Talvez seja tempo de renovar nossa consciência dos vínculos entre lugar, experiência e a produção de conhecimento. (ESCOBAR, 2005, p.68)

Visto isso, a leitura do artigo “Em Torno de uma Educação Menor” nos leva a refletir acerca do papel do professor, enquanto elaborador de mecanismos de aprendizagem, no intuito de angariar a atenção e interesse dos estudantes pelo tema de estudo, apresentado em sala de aula. Essa reflexão alertou-me para o papel que tenho desempenhado na defesa de se privilegiar a História local, de uma cidadezinha do interior, para explicar fatos históricos relacionados à historiografia mineira e brasileira. Nesse processo, em específico, a função do professor tem sido de “militância” no resgate do negro como sujeito social. Sílvia Gallo aplica o conceito de militância ao fazer docente e explica o papel do professor militante:

O militante tem sempre uma ação coletiva; a ação do militante nunca é uma ação isolada. Então, o professor militante seria aquele que, vivendo as misérias dos alunos ou as misérias da situação social da qual ele participa procuraria, coletivamente, ser um vetor da produção de superação, de

condições de superação dessa miséria, ser um vetor de libertação, de possibilidades de libertação. (GALLO, 2002, p.171)

Enquanto professora, associo o pensamento de Gallo ao trabalho em sala de aula, quando “milito”, em favor da tentativa de explicar o negro que os livros didáticos não apresentaram, ainda, à sociedade brasileira. É uma tarefa árdua trabalhar de forma solitária e procurar brechas nos tópicos da matriz curricular, a fim de fazer diferença na construção de um “pensamento libertador”, para além da história equivocada dos afrodescendentes, reproduzida ao longo da história da educação brasileira.

Ainda refletindo sobre a educação menor do pensamento de Gallo, foi possível perceber o trabalho que eu vinha desenvolvendo em sala de aula. Sem notar, partia do pressuposto da educação menor para a maior, ou seja, exercia a atividade do ensino do micro, da história local, para estabelecer relações com a macro-história enfatizada nos livros didáticos. Para trabalhar a primeira foram criadas estratégias que se encaixassem naquilo que é permitido pelo poder político da “educação maior”. Sendo assim, agora percebo o meu fazer docente como uma atitude de resistência.

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; (...). Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro a quem ou para além de qualquer política educacional. (GALLO, 2002, p.173)

Há décadas, os movimentos negros espalhados pelo Brasil têm desenvolvido uma militância ferrenha em prol das conquistas de políticas afirmativas de reconhecimento e valorização do negro, nos diversos espaços de representação nacional. São inúmeras as conquistas alcançadas.

Apesar disso, vejo que o papel da educação e, mais especificamente, a História do negro retratada em sala de aula, deixa a desejar na sua função de subverter o pensamento histórico negativo do afrodescendente, que persiste na educação e cultura brasileira. O ensino escolar permite a reprodução do pensamento ideológico da cultura dominante sem respeitar as especificidades da vida privada do negro no Brasil. Levar a sério o pensamento quer dizer dedicar-se a encontrar outras formas de pensar. “[Q]uanto menos as pessoas levarem a sério o pensamento, tanto mais pensarão conforme o que quer um Estado.” (DELEUZE; GUATTARI; In: ASPIS, 2012, p.141). Infelizmente, a educação escolar ainda insiste

em atuar enquanto reprodutora da “lógica cultural, política e epistêmica” dos países ocidentais.

A construção dos estados nacionais no continente latino-americano supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e / ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades. (CANDAU; RUSSO, 2010, p.154)

As ações políticas dos movimentos sociais negros empreenderam significativos avanços na aprovação de leis, que estimulassem o estudo das relações étnico-raciais na educação brasileira. A esse exemplo, cita-se a implementação da lei 10.639/03 que institui o ensino da História da África e da cultura afro-brasileira no currículo escolar. Entretanto, há muito para ser feito.

Ainda de acordo com WALSH In SILVA (2013) a inclusão da “cultura e da história africana e afro-brasileira e indígena na política curricular” não assegurou modificações consideráveis, uma vez que a abordagem dessas temáticas demanda o afastamento do referencial eurocêntrico. A minha pergunta é: será que a educação está preparada para lidar com a história das minorias de forma que assegure a construção de uma identidade negra positiva?

Para se alcançar o exposto acima, acredito que seja necessário desconstruir conhecimentos e conceitos já consolidados para se obter “formas mais libertadoras”, dessa maneira se produzir novos aprendizados acerca da real história do afro-brasileiro. É preciso explicitar a ascensão social de negros livres e libertos nos setores informais de trabalho. O status de liberto angariava possibilidades de contato com a população livre, criação de relação de parentesco e vínculos empregatícios que permitiu a promoção social de negros no Brasil “racista”. A associação entre negros e escravizados é um equívoco histórico ainda presente em nossa cultura, como reflexo do pensamento reproduzido a partir da aprendizagem escolar. Os textos didáticos ainda não dão visibilidade ao negro livre do cativo e da marginalidade histórica. Entretanto, sabe-se que essa mudança no ensino deveria partir do lugar ocupado pela “educação maior”, mas:

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. (GALLO, 2002, p.173)

Desmitificar a história do negro submisso ao processo de exploração perpetuado no pensamento brasileiro, ao longo do tempo, deveria ser papel da “educação maior”. No entanto, esta insiste em permitir as ausências de conteúdos no ensino de História da escravidão negra, que poderia promover o pensamento crítico e reflexivo das futuras gerações de escolas brasileiras. Parece haver uma intenção de controle do pensamento que conduziu a uma educação formadora de consciência negra. “(...) as verdades permanecem arbitrárias e abstratas enquanto se fundam na boa vontade de pensar. Apenas o convencional é explícito.” (DELEUZE, 2003, p.89)

Nesse sentido, apresento o desafio de apontar e desenvolver temas para o ensino de História, a fim de promover a consciência do estudo de acontecimentos históricos locais, contextualizados a uma historiografia maior, mais ampla que, se relacionada à realidade do aluno, contribuirá para o exercício de uma efetiva consciência negra.

A história local surge como uma necessidade no ensino de História do Brasil. Especialmente, na história da escravidão e comunidades negras dos períodos colonial, imperial e pós-abolicionista, como estratégia de movimento do pensamento na aprendizagem de valorização da figura do negro e ao mesmo tempo como ponto de partida para provocar afetações.

Ao exercer a docência no ensino de História foi possível perceber as dificuldades que envolvem o trabalho em sala de aula, quando se trata desta disciplina, pois é vista por alunos e professores de outras áreas como aprendizado de um passado distante, pouco significativo e sem caráter prático. A minha tentativa no trabalho de mestrado foi despertar um olhar para uma historiografia que, apesar de estar aparentemente distante no tempo, pode ser associada à origem histórica do aluno e à realidade na qual ele vive. “(...) em certos momentos, talvez seja preciso escutar ainda, para que o ato de ensinar jamais perca inteiramente a consciência dos paradoxos que lhe fornecem sentido.” (RANCIÈRE, 2002, p.9).

As incertezas apontadas, insatisfações, frustrações e opiniões equivocadas acerca da função da História, no ensino escolar, serviram de motivação para que deslocasse meus pensamentos e possibilidades de criação, no intuito de dar sentido ao estudo da história do negro como sujeito de sua própria história.

O pensamento histórico que pode ser construído ao se estudar a história da população negra brasileira, abordada nos livros didáticos, angustiou-me no sentido

de considerar os meus esforços ínfimos, diante do dano que determinadas interpretações podem trazer para os conflitos nas relações étnico-raciais. O sentimento de impotência domina o meu fazer em sala de aula quando lido com as questões históricas do negro no Brasil escravista.

É preciso “subverter”, abalar a história do negro materializada no ensino de História.

Sub-versão é extemporaneidade, pensar contra si mesmo, contra o fato, contra o presente, enunciando “o povo que falta”, trata-se de “novas possibilidades de vida” (...), de “novas formas de subjetividade (ZOURABICHVILI; FOUCAULT; In: ASPIS, 2012, p.183).

A intenção é provocar e incentivar futuros pesquisadores produzirem trabalhos que contemplem a história local. Dessa forma, poderão fornecer subsídios para a reflexão da trajetória histórica do negro ex-escravizado, como elaborador de alternativas para sobreviver e resistir ao cativo, como estratégia de re-existência, rumo à emancipação fora ou dentro do sistema escravista.

A forma de abordagem da escravidão negra nos livros didáticos induz ao entendimento do negro submisso, que apesar de compor a maioria étnica brasileira, aceitou sua condição escrava. Isso nos leva a conjecturar acerca das reais intenções do Estado: “(...) é uma questão política: saber se o sistema de ensino tem por pressuposto unir desigualdade a ser “reduzida”, ou uma igualdade a ser verificada.” (RANCIÈRE, 2002, p.9).

A resistência às transformações educacionais que poderiam fazer diferença para uma futura “igualdade” para uma sobre seres humanos, sem distinção de cor, nos motiva a pensar em um “não saber” como silêncio³ do processo de dominação branco X negro no movimento de escolarização brasileira.

As sociedades de controle funcionam através da comunicação de modos de vida que devem ser acatados mimeticamente sem qualquer questionamento e que, no entanto, se configurem como escolha. Protocolos que modulam as ações, sem que sejam visíveis, notados. (ASPIS, 2012, p.200)

³ “Importante é o reconhecimento de que no continente se desenvolveu, com diferentes denominações, uma apologia da mestiçagem, como a expressão *democracia racial* no nosso país, que configurou um imaginário sobre as relações sociais e raciais mantidas entre os diferentes grupos presentes nas sociedades latino-americanas caracterizado pela cordialidade. Elimina-se, assim, o conflito, continuando a perpetuar estereótipos e preconceitos, pois, se seguirmos a lógica de que os diferentes grupos étnico-raciais desde o início do processo colonizador foram se integrando “cordialmente”, podemos pensar que as diferentes posições hierárquicas entre eles deve-se à capacidade e empenho dos indivíduos e/ ou à inferioridade de determinados grupos. Essa ideia se disseminou no imaginário social contribuindo para que as sociedades não se reconhecessem como hierarquizadoras, discriminadoras e racistas”. (CANDAUI; RUSSO, 2010, p.159)

Os livros didáticos de História são portadores de saberes que reproduzem a cultura ideológica de inferioridade do negro. No que se refere a isto nos preocupamos com a formação de pensamentos equivocados construídos por leituras de textos que tratam das relações étnico-raciais. Qual criança ou adolescente se identificaria com fatos e momentos históricos de exibição do seu igual à representação de humilhação imposta pelo branco, que são apontados nos livros didáticos de História? Pior ainda é pensar na possibilidade de crianças e jovens brancos se identificarem com a posição de superioridade e violência, em relação ao negro. Daí a urgência de “poder” fazer chegar ao espaço escolar saberes silenciados no ensino de História.

É preciso divulgar as leis de institucionalização da escravização, coisificação do negro escravizado e de sua condição de propriedade do branco. Assim, as futuras gerações poderão ter acesso a um suporte teórico fundamental para entenderem os processos de desigualdades e preconceitos, insistentemente, reproduzidos na cultura brasileira.

A representação dos negros baseadas em estereótipos e cargos subalternos nas mídias é o resultado da abordagem desse sujeito social no ensino de História, que se reflete nos estudantes, e conseqüentemente na ausência de uma identidade positiva para os jovens negros. Infelizmente, analiso a educação no Brasil como reprodutora de desigualdades étnico-raciais, que precisam ser combatidas, a partir da inserção de temas que mostrem a História de fato, e não uma historiografia de referência eurocêntrica, que diminua culturalmente e socialmente corpos negros, os colocando em posição servil.

Quando a educação mostrará o tratamento jurídico da situação do negro nas leis brasileiras? Onde estão as leis que determinaram a condição de inferioridade do negro em relação ao branco? As futuras gerações precisam saber que: o negro foi proibido de falar; comparado ao animal; trocado por animais; cristianizado como forma de aculturação e domesticação do pensamento e que no período pós-abolicionista foi proibido de trabalhar nas fábricas e proibido de comprar terras. Quando é que o negro passou a ser respeitado enquanto cidadão brasileiro?

Essas inquietações serão colocadas como provocações no sentido de desestabilizar e mover os pensamentos dos estudantes para assim, produzirem saberes contra o silêncio em relação às leis que deram suporte à reprodução da condição de inferioridade social e cultural do negro, ao longo da história brasileira.

“(...) O controle é muito eficaz quando penetra essas (...) dimensões: do falar, do enunciar e anunciar, da informação, da expressão, (...)” (ASPIS, 2012, p.). Assim se consolidou a “ideia viral” disseminada ao longo do tempo de geração em geração.

Agora se trata de fazer diferença e pensar o ensino de História que capacite e libere as gerações futuras, para entender os conceitos e justificativas geradas para escravizar pessoas a partir de distinções fenotípicas. Deve-se pensar em ressignificações atribuídas a palavras discriminatórias, originadas no início do processo de escravização e que, no entanto, persiste na sociedade atual. Essa questão deve ser pensada a partir:

(...) da ideia de uma prática política contraposta à geopolítica hegemônica monocultural e monorracional do conhecimento, pois se trata de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade do poder. (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 24)

E necessário se pensar em uma ação política educacional que permita uma revisão no ensino de História, que consiga romper com o padrão “histórico de poder”, que se apresente para reescrever a historiografia do negro e inspire futuras gerações a reconhecerem-se como iguais, e descendentes de sujeitos históricos. Para que isso ocorra é preciso resistir ao que está posto e deixar de reproduzir conhecimentos que corroborem para disseminar desigualdades “raciais” que conduzem a uma segregação velada. Ainda assim, acredito em uma educação que apresente um ensino de História que produza entendimento de igualdade entre brancos e negros. “Repetir, repetir até gerar uma diferença. Microscopicamente e insistentemente resistir. Re-existir. Criar diferença: repetir para criar diferença, não reproduzir.” (ASPIS, 2012, p.186)

A intenção é exatamente fugir da reprodução daquilo que está posto, e partir para a elaboração, produção de ideias e conceitos que façam diferença no ensino de História do negro brasileiro. Nesse sentido, como afirma Walsh: “assumir esta tarefa implica um trabalho de-colonial dirigido a tirar as correntes e superar a escravização das mentes (...); a desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade”. (WALSH, 2007, p. 9 in CANDAU; OLIVEIRA 2010, p. 24).

Para construir uma educação para os remanescentes quilombolas que faça diferença há que se considerar a necessidade de “desatar o nó, aprender a desaprender, e aprender a reaprender a cada passo” (MIGNOLO, 2008, p.305). Isso

implica em afirmar que para se pensar a educação quilombola precisa-se desconstruir preconceitos em torno da história do negro no Brasil.

Que educação quilombola é essa, que se pretende, se não produzirmos conhecimento para apresentar o negro enquanto sujeito da sua própria história? Há muito que se fazer para desconstruir a ideologia de inferiorização do negro que persiste na educação brasileira, através da colonialidade do saber. No que concerne a esta concepção, ela assegura a subalternização do afro-descendente, pois segundo Mignolo in Silva (2013), “faz com que o subalternizado além de não ser considerado sujeito de direito também não possa assumir a condição de sujeito epistêmico”.

Visto isso, levanto a hipótese de que a colonialidade do saber propicia o prosseguimento da colonialidade do ser, conjeturo acerca da **colonialidade do ser quilombola**, nas duas primeiras décadas do século XXI, pois para Mignolo in Silva (2013):

A colonialidade do ser é um fenômeno individual e coletivo, tanto atinge o sujeito como o grupo a que pertence, com isso essa colonialidade tem uma falsa legitimidade, alcançando as subjetividades em diversos níveis de auto percepção de valores socioculturais e de referência s ontológicas. (MIGNOLO, 2008 in SILVA, 2013, p.6)

A reflexão do ser negro no Brasil é imprescindível à educação quilombola que se pretende construir. Daí o esforço que faço na tentativa de levantar questões para serem tratadas no ensino de História na Educação Básica.

Acredito que o estudo da presença de comunidades quilombolas em Minas Gerais é pouco explorado ou, em alguns casos, nem faça parte da pauta do ensino de escolas mineiras situadas em municípios nos quais está inserida essa modalidade de formação social. Visto isso, apresento a possibilidade de pensarmos no ensino de História relacionando-a com a temática quilombola a partir da perspectiva local.

1.4. Pensar uma Educação Escolar Quilombola para diferença: docência em prática para construção do saber

A forma de se pensar em relação ao conhecimento que construímos é também resultado da parceria feita nos grupos KIZOMBA/UFMG e Programa Ações Afirmativas na UFMG. As contribuições foram inúmeras, a começar pela construção de minha identidade enquanto pesquisadora com interesse na área das relações

étnico-raciais. Vale enfatizar que os trabalhos desenvolvidos no grupo contribuíram para que eu pudesse entender melhor o propósito da minha pesquisa de mestrado.

Durante o curso de mestrado tive o privilégio de atuar como professora formadora no primeiro Curso de Aperfeiçoamento para professores quilombolas da Educação Básica das Comunidades Remanescentes de Quilombos⁴, oferecido pela Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Educação em 2014/2015. A participação como professora nesse curso ampliou o meu conhecimento acerca da educação quilombola, e com isso, despertou o desejo de preparar materiais, nos quais professores de escolas quilombolas de diferentes regiões do Estado possam ter acesso.

Nesse curso atuei como professora na Disciplina “Cultura, Memória e Espaços Formativos” que, em parceria com outros colegas, orientamos os cursistas a olharem o território onde a escola quilombola está inserida como espaço formativo de memória, que deve ser explorado na elaboração e execução dos planos de aula.

Aplicar uma ação pedagógica voltada para a Educação Quilombola implica em valorização do lugar enquanto espaço de memória de perpetuação, reprodução e ressignificação dos saberes e fazeres ancestrais, como expressão identitária do grupo quilombola.

A construção da identidade quilombola exige conhecimento acerca da origem do grupo que, por sua vez, remete também à história ancestral que, no curso, apareceu como uma necessidade intrínseca às comunidades representadas por professores, gestores e lideranças quilombolas.

No entanto, vale ressaltar que levá-los a investigação sobre o passado histórico não fez parte da metodologia do Curso de Aperfeiçoamento/UFMG/FAE. Mas, o olhar atento de Historiadora para as questões que envolvem a História dos grupos conduziu a minha atenção para notar que há uma presença desse saber. Essa constatação me permitiu conjecturar acerca da utilização de um roteiro padrão, com perguntas específicas para se retomar a memória histórica dos quilombos. A intenção é de que isso possa auxiliar professores quilombolas na investigação

⁴ O curso supracitado foi resultado de pesquisas realizadas no campo de ação do Programa Ações Afirmativas na UFMG. A partir daí o grupo de pesquisa reuniu informações sobre comunidades quilombolas do Vale do Jequitinhonha e Norte do Estado de Minas Gerais. Assim, embasados nesse trabalho de pesquisa foram mapeados alguns municípios que apresentaram demanda por formação continuada de professores que privilegiasse o trabalho com a Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola.

acerca do passado histórico do grupo. Por outro lado, talvez, corrobore para que a memória de determinados modos de fazer e viver desses grupos não sejam silenciados, ou venha cair definitivamente no esquecimento. Esse roteiro será apresentado no terceiro capítulo que se destinará a apresentar fontes e estratégias metodológicas para se trabalhar com temas relacionados aos quilombos.

Não há aqui a pretensão de apresentar a metodologia do curso oferecido pela UFMG, mas mostrar como essa experiência foi extremamente relevante para a minha formação profissional, no âmbito da pesquisa com grupos quilombolas. Até então, havia pesquisado somente a Comunidade Quilombola de Felipe e tinha o olhar voltado para a preparação de material específico para alunos da Escola Estadual Edmundo Pena - única instituição de ensino fundamental e médio, que atende crianças, adolescentes, jovens e adultos oriundos desse quilombo.

O contato com professores de diferentes escolas quilombolas me fez entender que há uma carência de pesquisas relacionadas às histórias e culturas locais dos quilombos. Por outro lado, essas comunidades não podem ficar aguardando a chegada de pesquisadores para recuperarem a história de sua localidade. Infelizmente, muitos moradores desses quilombos, talvez nem tenham a oportunidade de verem pesquisas sobre sua comunidade. De acordo com a assertiva concluo que há de se falar “de ver de memória”: anciãos lideranças, e professores quilombolas têm ou deveriam ter esta dimensão em relação à história da formação desses povos.

No entanto, conhecer outras realidades e professores de diferentes escolas quilombolas me fez entender que poderia ir muito além, no sentido de pensar não somente nos alunos quilombolas de Bom Jesus do Amparo, mas, ao produzir esse material com foco na Comunidade de Felipe poderia ao mesmo tempo, colaborar com a Educação Quilombola de Minas Gerais ao produzir um guia de fontes para professores. Em adição a isso, vale explicitar a possibilidade de que esses materiais instrucionais possam ser explorados por professores de diferentes áreas do conhecimento no fazer interdisciplinar.

Ao lecionar nessa formação continuada me deparei com questões apresentadas pelos professores que vão em direção às minhas angústias quanto à carência de materiais sobre quilombos e estratégias de ensino voltadas para a valorização do território, memória e identidade, como conceitos que devem ser aplicados em sala de aula. Enfim, a educação quilombola carece de materiais

adequados que oriente professores para “o fazer docente”. Nesse sentido, as pesquisas, do Programa Ações Afirmativas na UFMG, apontaram para uma tentativa dos professores de:

(...) buscar a história das comunidades, identificar sua riqueza cultural e a sabedoria das pessoas mais velhas. Entretanto, nem sempre esse trabalho consegue identificar as desigualdades de poder que ocorrem na valorização das culturas. Além disso, faltam aos professores/as um repertório de conteúdos adequados à discussão do patrimônio material e imaterial, à montagem de portadores de memória e organização de espaços de memória, bem como um entendimento mais consistente sobre o território em sua dimensão política e simbólica. (UFMG, PROJETO DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA, p.3, 2014/2015)

A experiência com a metodologia do curso me fez entender a importância da criação de espaços de memória dentro dos territórios quilombolas. Também não fez parte das orientações nenhuma receita para a formação desses lugares, pois cuidamos para que essa ideia fosse construída pelos próprios professores.

Porém, para esse trabalho propusemos também a apresentação de materiais que visem orientar sobre espaços de memória dentro das comunidades quilombolas. Para isso será de extrema importância a retomada da história local, bem como as lembranças das formas e estratégias de vida referente à ancestralidade como forma de resistência à sobrevivência. Essa ideia surgiu a partir das visitas guiadas a museus e trabalho de campo a quilombos como estratégia metodológica do curso, para levar os cursistas a pensarem na possibilidade de materializar memórias do grupo dentro de lugares reservados à preservação dos saberes locais.

As casas de memória poderão ser exploradas na educação escolar quilombola como espaço de visitação para apresentar o quilombo como lugar de produção de conhecimento. Por outro lado permitirá que gerações atuais e futuras tenham acesso à história do grupo o que possibilitará melhor entendimento da formação e construção da identidade dos quilombos. Visto que, o território quilombola pode ser percebido como “revelador de história, cultura e seus paradoxos, a materialidade do patrimônio, constitui artefato para a construção de identidades – entendidas sempre como em negociação – e para demandas de inclusão” (RUBINO, 2011, p.395).

Apresentar algumas ideias para criação de centro de memória na Comunidade Quilombola de Felipe poderá servir de parâmetro e incentivo para grupos quilombolas darem sequência a projetos de construção de “casas de

memória” como lugar propício para preservar a “História”. O próprio território dos quilombos já é por si só um lugar de memória e de reprodução memorialística. O patrimônio cultural desses povos é constituído por bens intangíveis e tangíveis. De acordo com Cristina Reis Figueira e Lílian Lisboa Miranda (2013), o patrimônio imaterial é composto por crenças, ideias, saberes, fazeres, costumes, danças, cantigas, cantorias, tradição oral, imagens iconográficas dentre outros. Além disso, há que se considerar, aqueles que se constituem em patrimônio material representado na forma de objetos que se relacionam às expressões artísticas, religiosas, bem como ao trabalho, achados arqueológicos, e outras formas.

Aqui nos atemos em citar alguns dos elementos culturais que se aproximam da realidade da expressão material e imaterial do cotidiano quilombola, que poderão compor o acervo patrimonial a ser resguardado como parte integrante da memória local. Com relação à educação patrimonial, Figueira e Miranda (2013) se expressam sobre isso da seguinte maneira:

No tocante à educação patrimonial, a conceituação de história local e de história global (história total, como é denominada na bibliografia especializada) é também um aspecto essencial a ser ponderado na vivência escolar, ainda mais em um mundo em que a globalização avança rapidamente e em que as diferentes culturas do planeta experimentam contatos intensos e quase cotidianos por meio da mídia e dos meios tecnológicos, tão presentes em nossos dias. Assim, analisar a questão da identidade individual, local e nacional é aspecto de suma importância para a preservação e para o acautelamento do patrimônio cultural em nosso país (FIGUEIRA; MIRANDA, p.46, 2013).

Seguindo esta linha de raciocínio, faz-se indispensável retomar questões levantadas pelos professores quilombolas ao longo do curso ofertado pela FAE/UFMG. Conforme os mesmos, os jovens se interessam, cada vez mais, por novas tecnologias, o que tem motivado o desinteresse pela história local e atividades culturais que envolvem as comunidades. Essa realidade se apresentou como uma preocupação geral entre os cursistas, uma vez que essa atitude da juventude quilombola poderá levar os fazeres cotidianos dos grupos ao esquecimento. O preocupante é pensar na não identificação desses jovens com a identidade do grupo. Diante do exposto, concordo com os argumentos de Figueira e Miranda quando afirmam que, a memória é um “elemento primordial para a afirmação da identidade étnica e cultural” (FIGUEIRA; MIRANDA, 2013, p.57).

Assim, a consideração do trabalho com memória e patrimônio cultural nas escolas quilombolas poderá levar os alunos a reconhecerem parte da sua história e

de suas identidades individuais e coletivas, nos lugares e nos objetos de memória, presentes no território em estudo.

Quanto à apresentação dos aprendizados adquiridos, ao fazer parte do corpo docente do curso para professores quilombolas do Norte de Minas e Vale do Jequitinhonha, vale destacar a visita ao MUQUIFU (Museu de Favelas e Quilombos Urbanos). Esse espaço é reservado à preservação da memória dos moradores do “quilombo” Morro do Papagaio. O acervo do MUQUIFU é formado por objetos que fizeram parte do cotidiano de ex-moradores do Morro do Papagaio, mais especificamente diante da eminência do esfacelamento das Vilas Esperança e São Bento, em função do projeto de reestruturação urbanística Vila Viva, da prefeitura de Belo Horizonte.

A divulgação desse museu poderá inspirar outros grupos a pensar na possibilidade de formação das casas de memórias em comunidades quilombolas. Conjecturar acerca da criação desses espaços em território de quilombos é uma proposta do curso de aperfeiçoamento que muito em breve fará parte da realidade dos quilombos mineiros. Visitar o Museu de Favelas e Quilombos Urbanos, de Belo Horizonte, fez diferença para os professores pensarem em espaços de memória dentro das escolas e outros lugares das comunidades. Esse resultado foi verificado nos planos de ação desenvolvidos pelos professores⁵.

Outro espaço significativo para o meu crescimento profissional foi conhecer o Quilombo Manzo Nigunzo Kaiano, que é um terreiro de candomblé. A intenção foi levar os professores a compreenderem que as diversas manifestações culturais e religiosas dos povos quilombos precisam ser exploradas no cotidiano escolar.

Esse trabalho de campo foi extremamente significativo para que eu pudesse rever os meus próprios preconceitos. Ao mesmo tempo, levou-me a fazer uma revisão do meu “não saber” ao tentar abordar temas relacionados à religiosidade de matriz africana em sala de aula. Definitivamente deparei-me com o meu despreparo para lidar com essa temática, e diante da falta de conhecimento sobre o assunto,

⁵ No terceiro capítulo será explicado o motivo da escolha do (MUQUIFU) Museu de Favelas e Quilombos Urbanos como referência para a formação de espaço museal nos quilombos de Minas Gerais.

concluo que nós, professores, somos obrigados a tentar repassar um saber que, às vezes, não possuímos e para o qual não fomos preparados⁶.

Enfim, participar como professora no primeiro curso de aperfeiçoamento, da FAE/UFMG, para professores de comunidades quilombolas, contribuiu significativamente para a minha compreensão do que significa a educação quilombola. Essa experiência será explorada na construção do material, que será desenvolvido para professores de História, e outras áreas do conhecimento trabalharem o tema sobre quilombos no ensino escolar da Educação Básica.

⁶ Retornar ao Quilombo Manzo Nigunzo Kaiano faz parte dos meus projetos para o futuro. Enquanto professora de História preciso desconstruir meus próprios preconceitos, para atuar de forma significativa no sentido de trabalhar na construção de uma educação que faça diferença de fato

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Fundamentação conceitual.

A origem histórica de Bom Jesus do Amparo insere-se em um contexto escravocrata, a partir dos anos finais do século XVIII e de todo o período imperial escravista. Apresentamos esse trabalho como uma vertente da “Micro-História” e da “História Vista de Baixo”.

Forde e Pinto apresentam a “micro-história” como uma modificação na perspectiva empregada para observar os acontecimentos históricos identificados em suas particularidades. Portanto, a “micro-história” atenta-se para os fatos excluídos pela “macro-história”. “(...) a micro-história permite desvelar as narrativas históricas que se encontram ocultas. (...) Essa micro-história recupera, exatamente, uma perspectiva tomada de baixo, (...).” (FORDE; PINTO, 2013, p.104)

Conforme explicita Barros (2004), a “História Vista de Baixo” é “uma atitude de averiguar a História”, e seria impossível estudar uma questão tão delicada, como a história da escravidão brasileira, sem a orientação dessa perspectiva.

Nesse sentido, conduzimos os estudos dessa pesquisa, para as possibilidades de interpretações e problematizações realizadas (sentido repetitivo “os estudos dessa pesquisa” tem o mesmo sentido), a partir das especificidades que poderiam fornecer informações significativas para o contexto da história da escravidão e das permanências culturais africanas em Bom Jesus do Amparo. Para isso, a fala de Ginzburg se adéqua ao nosso intento: “é necessário buscar o que não está dito no texto, o que foi silenciado e invisibilizado, (...), é preciso descobri-lo e fazê-lo falar”. (GINZBURG 2002 in FORDE; PINTO, 2013, p.102).

Para tornar visíveis os aspectos da história que estavam silenciados adotamos a perspectiva da “nova história cultural”, que foi introduzida na tradição de Burckhardt e Huizinga, com o intuito de enfatizar a chamada “história do cotidiano”. É com essa história que nos preocupamos, ou seja, com o dia a dia dos descendentes de ex-escravizados que não conseguiram escrever a sua história e se apropriaram da oralidade para transmiti-la de geração a geração.

Para tanto, utilizamos os estudos sobre alguns conceitos relevantes para esse trabalho, tais como: cultura, memória, identidade, oralidade, História oral e entrevista que se tornaram fundamentais para a efetivação desses estudos.

A definição de “cultura” é apresentada pelo antropólogo Bronislaw Malinowski, em “*Encyclopaedia of the Social Sciences*”, 1931, como “as heranças de artefatos, bens, processos técnicos, idéias, hábitos e valores”. E o também antropólogo Edward Taylor, em “*Primitive Culture*”, 1871, conceitua “cultura” como “o todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade”. (BURKE, 2008, p.43) Dessas perspectivas, da “história antropológica” e da “nova história cultural” que observamos os processos verificados no trabalho de campo. O estudioso Burke descreve uma prática comum aos historiadores culturais que é a “preocupação com o simbólico e suas interpretações”. Esses símbolos podem ser apresentados de forma consciente ou não, e encontradas na vida cotidiana.

No que diz respeito ao trabalho de campo, um dos propósitos deste é se recuperar memórias coletivas, para tanto se utiliza o recurso etnográfico, que exige uma estratégia de lógica embasada na tática de se fazer perguntas. Para Rocha e Eckert (1998) o método etnográfico consiste na observação completa e participante, cabendo ao observador aprofundar-se “no cotidiano da cultura do outro”. Assim, a etnografia se apresenta como um método investigativo que procura perceber os costumes, as ações, e os modos de viver e sentir de um determinado grupo.

Na afirmação de Barros (2004), a oralidade se apresenta como maneira de propagar a cultura através de costumes fundamentados na expressão oral da palavra. Para os autores Ramos e Costa, “A tradição oral remete à memória coletiva de um povo. Através da oralidade assegura a manutenção de determinados hábitos, costumes e tradições que possibilita a um grupo a perpetuação da sua tradição” (RAMOS in COSTA; MACHADO, p.163, 2006). O estudioso Burke aponta que, “A ideia de cultura implica a ideia de tradição de certos tipos de conhecimentos e habilidades legados por uma geração para a seguinte”. (BURKE, 2008, p.39).

Conforme Lang, em “*História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta*” (1996), a forma mais utilizada de coleta de dados orais é a entrevista, esta produz fontes orais adquiridas como resultado da interação pesquisador-pesquisado. O teórico Corrêa em “*História oral: considerações sobre suas razões e objetivos*”

(1996), nos afirma que as fontes orais se convertem em documento histórico ao serem escolhidas pelo historiador como componente da sua pesquisa.

Portanto, aspectos relativos, à memória coletiva, são os fios que ligam a história cultural dessa comunidade quilombola, às tradições culturais deixadas pela ancestralidade africana. E é nesse contexto que se enfatiza a importância do reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade do povoado de “Felipe”.

No desenvolvimento dessa pesquisa foram utilizados os conceitos de “memória” e “identidade”, e para a definição dos mesmos utilizou-se a obra de Jacques Le Goff, denominada *História e Memória* (1994). Nesta, o autor afirma que a memória coletiva está ligada aos comportamentos e às mentalidades do grupo, e se embasa nos estudos de Pierre Nora, o qual define memória coletiva como “o que fica do passado no vivido dos grupos, ou o que os grupos fazem do passado”. Conclui-se que da lembrança comum ao grupo origina a memória social, que se mantém pela tradição e costume da população, sendo, essa, fundamental para a compreensão da memória histórica e, portanto, da história local e, conseqüentemente, da identidade do grupo. Sobre esta Le Goff, aponta que seu conceito está intrinsecamente relacionado ao conceito de memória, quando afirma: “A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, (...)” (1994, p.469)

Essa modalidade de pesquisa exige o uso da oralidade como fonte documental indispensável para o estudo de recuperação dos resquícios da memória histórica de um grupo que não escreveu a sua própria história. De acordo com Camargo (1990), a história oral é uma técnica que se converte em metodologia para o historiador que, através da realização de várias entrevistas, pode alcançar resultados confiáveis para sua pesquisa. Segundo Halbwachs, citado por Montenegro (1993) “as histórias de vida” oferecem especificidades para as quais os pesquisadores precisam se atentar, pois quando o entrevistado é estimulado a rememorar sua experiência de vida o narrador se envolve na construção de sua própria história identitária.

2.2. Cristianização dos escravizados como agente integrador entre os cativos⁷

2.2.1. O Catolicismo na África e sua herança entre os escravizados

O estudo da cristianização dos escravizados na América Portuguesa exige uma abordagem desde a introdução do catolicismo na África, mais especificamente no reino do Congo. Para discorrer sobre tal temática utilizaremos o trabalho de (nome todo da autora) Souza (2002), no qual a autora argumenta que, quando os portugueses chegaram à região Centro-Occidental da África, o reino do Congo se encontrava em franca expansão. Em função disso, ocorria à escravização das populações conquistadas, o que possibilitava aos reis congos a ampliação de suas riquezas, o fortalecimento dos exércitos, além de aumentar o volume dos tributos arrecadados com a ocupação de novos territórios.

A catequização do Congo teve início no século XVI, os primeiros missionários buscaram termos equivalentes da cultura religiosa congoleza para a associação desses aos sacramentos cristãos chamados “minkisi”, desconsiderando, dessa forma, as diferenças culturais dos significados. Os missionários eram designados por “nganga” e da mesma forma que no universo congolês, ocupavam papel essencial na realização dos rituais nas aldeias relacionados a nascimentos, casamentos, colheitas e outros momentos especiais para esse povo. Assim, Souza (2002) afirma que essas atribuições permitiram aos povos do Congo a assimilação dos rituais católicos a partir dos códigos culturais da sua sociedade.

O estabelecimento de relações políticas e econômicas entre Portugal e o Reino do Congo, desde o início, esteve acompanhado da catequese católica. A elite congoleza, que percebeu na conversão ao catolicismo uma forma de fortalecer o poder do rei do Congo, este teve papel crucial na disseminação do cristianismo na África.

Dessa forma, a partir do século XVI a nova religião e as tecnologias levadas pelos portugueses foram associadas ao fortalecimento do poder central. O catolicismo, no reino congolês foi incorporado às crenças africanas, associado às danças, aos rituais de iniciação, ritos e símbolos, além de outros costumes locais. A

⁷ Essa discussão historiográfica sobre cristianização de escravizados faz parte do trabalho de Monografia apresentada para conclusão do curso de Bacharelado em História na PUC/MINAS

utilização da religião católica como símbolo de poder distinguiu o Congo dos demais reinos africanos, do ponto de vista dos portugueses e europeus que passaram a ver na região Centro-Occidental da África um importante centro comercial. Souza (2002) acredita que muitos escravizados de grupos centro africanos tiveram contato com o catolicismo através de missionários católicos que estiveram na África, o que leva a autora a afirmar que o contato dos africanos com a religião católica foi muito mais intenso do que se imagina e vai muito além dos batismos coletivos apontados pela historiografia.

Conforme Souza (2002), desde o século XVI o reino do Congo era considerado um reino católico. Quando os escravizados chegaram ao Brasil já tinham conhecimento da história de coroação dos reis congos, herança dos contatos entre portugueses e congoleses, história essa que, ao longo do período da escravidão negra, a festa de coroação de reis congos, foi integrada à cultura dos escravizados, que mesmo sendo uma festa desvalorizada pela população livre, representava para os cativos uma forma de manter vivos os saberes africanos no Brasil.

2.2.2. A construção ideológica da escravidão

Conforme os letrados coloniais, ao se convencerem da legitimidade da escravidão buscaram alternativas para as práticas sociais vigentes, com as quais não estavam de comum acordo. Assim, elaboraram normas para garantir a estabilidade e duração da escravidão menos violenta e mais produtiva, almejando que o trabalho fosse bem organizado, mais rentável para o escravista. Devido a isso, se preocuparam em assegurar, pela instrução, as melhoras nas condições materiais em que viviam os cativos.

A educação religiosa do africano se constituía em problema essencial que provocou alguns dilemas recorrentes à época, tais como: evangelizar o escravizado na fé cristã ou deixá-lo praticar os cultos pagãos? E em relação às punições, seria possível deixar o escravizado impune, se torturaria um deles para servir de exemplo ou seria necessário que a punição se estendesse a todos, ainda que com moderação? Várias foram as reflexões, oriundas das motivações econômicas, sociais, religiosas e morais. Dessa forma, os letrados coloniais criaram um novo projeto pedagógico como alternativa para as práticas vigentes. No entanto, houve

um consenso nas teorias escravistas apresentadas por eles, pois se pautaram na concepção de um universo simbólico-religioso que serviu de parâmetro para a elaboração de seus projetos sociais escravistas. Assim conclui Vainfas:

A forma máxima de consciência, expressa pelos jesuítas e seus discípulos, atingiu a formulação de um amplo projeto, preocupado em legitimar e normatizar a ordem escravista. A formulação do projeto moveu-se, como vimos, no campo do saber cristão medieval: os jesuítas e seus discípulos eram intelectuais cujo pensamento e linguagem oscilavam entre Santo Agostinho e Santo Tomás. Mas fossem neoplatônicos, estóicos ou escolásticos, os intelectuais cristãos da colônia souberam como adaptar o seu ideário à escravidão dos africanos. Legitimaram as relações escravistas e construíram normas atentas à eficácia econômica e ao equilíbrio social do sistema. O trabalho, o sustento, a educação e a punição foram os objetivos privilegiados na elaboração de normas de controle – persuasivas e coercitivas simultaneamente. (VAINFAS, 1986, p.151)

Na opinião de Vainfas (1986), os letrados souberam extrair das práticas escravistas o que de mais importante havia sido construído socialmente, que eram as concepções dos valores senhor/branco e do escravizado/negro.

Entretanto, sobrepuseram à representação social e etnográfica o caráter de fidelidade a Deus: escravos e senhores, negros e brancos, deveriam ser, antes de tudo, cristãos, traço comum às classes, revelador do projeto de união, concórdia ou consenso que se buscava impor às relações sociais. Normatizar o sistema, conferindo-lhe eficácia e equilíbrio e, os objetivos fundamentais do projeto escravista-cristão e do discurso que lhe serviu de suporte. (VAINFAS, 1986, p.152)

Para esse autor, a questão da educação religiosa resultou em concepções diferentes na prática da evangelização. Enquanto na visão dos jesuítas a educação dos escravizados implicava na disciplina pela cristianização, que transformaria o africano em escravizado obediente, na visão dos senhores escravistas essa cristianização significava a conversão do africano em negro e, portanto, em escravizado. Na concepção dos primeiros, a escravidão levaria ao entendimento de uma comunidade na qual o senhor (branco) e o escravizado (negro), independentemente da sua condição social, seriam cristãos.

Cristianizar a comunidade colonial significava, para os religiosos, fazer com que a escravidão fosse familiar e patriarcal, ou se já, que fossem construídos laços familiares conforme as normas da Igreja e dentro dos parâmetros cristãos de castidade, matrimônio e fidelidade.

No limite do projeto tratava-se, enfim, de criar a própria família como suporte de uma verdadeira cristandade no Brasil. A moralidade e a segregação racial possuíam, deste modo, um lugar definido e coerente no projeto escravista-cristão.” (VAINFAS, 1986, p.155)

Para falar da cristianização dos escravizados, é necessário esclarecer como essa religião foi, aos poucos, sendo assimilada pela população da América Portuguesa. Os letrados coloniais tiveram papel importantíssimo na instrução dos colonos, pois, por meio das recomendações aos “senhores de escravizados”, forneceram-lhes o que poderia ser considerado como um manual sobre como realizarem o trato de suas propriedades. Incutiu assim, nos senhores a necessidade dos cuidados com os cativos para que esses fossem literalmente domesticados, visando à sobrevivência do regime escravista. Pode-se acreditar que foi justamente a “domesticação” dos africanos, ou seja, a educação dentro dos parâmetros religiosos, que contribuiu significativamente para colocar o escravizado na condição de subserviência ao senhor, garantindo a permanência da escravidão negra por tanto tempo na colônia brasileira.

Serão utilizados os estudos de (nome completo do autor) (2004) para fundamentar as conjecturas acerca da cristianização dos escravizados como estratégia para manutenção do sistema escravista. Esse autor disserta sobre a evangelização dos africanos, tratando, inicialmente, da justificativa dos letrados coloniais para legitimar a escravidão negra. A questão da licitude da adoção do regime escravista pelas civilizações modernas foi tema das discussões de filósofos, políticos, pensadores, religiosos, e, inclusive, das camadas inferiores da população, durante o período moderno, acabando por gerar polêmicas em toda a Europa e nas Américas.

Para explicar a legitimação da escravidão, o citado autor selecionou alguns autores, os quais, à exceção de Nuno Marques Pereira, eram padres: Antônio Vieira, Jorge Benci e João Antônio Andreoni, para traçar o perfil ideológico da escravidão e a contribuição da Igreja para essa questão. Os estudiosos mencionados procuraram argumentos para defender e assegurar o tráfico e a utilização do trabalho da mão-de-obra escrava africana trazida para o Brasil, tendo suas teorias, contribuído decisivamente para a manutenção da escravidão negra por, praticamente, quatro séculos.

Padre Vieira, membro da Companhia de Jesus, afirmava que aos “negros” caberia o conformismo com a sua condição escrava, espelhando-se no exemplo de Cristo como companheiro nos “mistérios dolorosos”. Além disso, argumentava que a “providência divina” os havia feito “pequenos e humildes”, sugerindo-lhes que

padecessem e aceitassem o sofrimento imposto pelo cativo com resignação. (DIAS, 2004)

As observações expostas poderão ser verificadas nas citações segundo as quais o padre Vieira indica que:

(...) é tal a virtude dos mistérios Dolorosos da Paixão de Cristo para os que orando os meditam, gemendo como pomba, que o ferro se lhes converte em prata, o cobre em ouro, a prisão em liberdade, o trabalho em descanso, o inferno em paraíso, e os mesmos homens, postos que pretos, em Anjos. (VIEIRA, apud DIAS, 2004, p. 206).

Em outra parte da obra de Vieira, Dias expõe que o mesmo aponta e legitima o objetivo para o qual os africanos foram trazidos para a América Portuguesa.

Eles mandam, e vós servis: eles dormem, e vós velais: eles descansam, e vós trabalhais; eles gozam o fruto de vossos trabalhos, e o que vós colheis d'eles, é um trabalho sobre o outro. Não há trabalhos mais doces que os das vossas oficinas; mas toda essa doçura para quem é? Sois como as abelhas, de quem disse o poeta: Sic vos non vobis mellificatis apes. O mesmo passa nas vossas colméias. As abelhas fabricam o mel, sim; mas não para si. (VIEIRA, apud DIAS, 2004, p. 206).

Conforme, ainda, o mesmo autor, o sermão é um gênero literário produzido para ser proferido oralmente, destinando-se a atrair a atenção dos ouvintes com o intuito de conversão ou reafirmação de uma crença e também para “proferir reprimendas”, daí a importância da entonação da voz, dos gestos e pausas nos discursos (DIAS, 2004). São vários os sermões, mas para essa pesquisa, interessa entender que as pregações de Vieira contribuíram para isentar os traficantes, proprietários e a Coroa Portuguesa da responsabilidade pelo tráfico de escravizados africanos, além de incutir nos escravizados uma cultura de aceitação à sua situação de subserviência, servir aos senhores escravistas não por obrigação, mas da mesma forma que serviriam a Cristo.

Dias cita a obra de nome completo Benci, Economia cristã dos senhores no governo dos escravizados (1705), por meio da qual esse religioso procurou justificar a escravidão e estabelece normas para definir a prática do escravismo dentro dos moldes cristãos, na qual afirma que, da mesma maneira que o servo tinha obrigações a cumprir para com seu senhor, esse também não estava isento das obrigações para com os cativos. Ao embasar-se em textos do evangelho e pensadores da antiguidade concluiu que:

Ao servo se lhe deve dar o pão, o ensino e o trabalho: panis, et disciplina, et opus servo”. O pão para não desfalecer (panis ne su cumbat), o ensino para

não errar (disciplina ne erret) e o trabalho para que não se torne insolente (opus, ne insolescat). (VIEIRA, apud DIAS, 2004, p.213).

Assim, Dias expõe que, para Benci, o termo “pão” significava o sustento necessário à sobrevivência do escravizado, bem como a vestimenta para cobrir a nudez, evitando o pecado da carne, e os medicamentos para a cura das enfermidades que, por sua vez, seria uma caridade cristã. Além disso, segundo as normas para as atitudes dos senhores em relação aos seus escravizados, deveria ser reservado um dia livre que não estivesse incluído os domingos e nem dias santos para que os cativos produzissem seu próprio alimento. Essa regra se destinava para que os escravizados melhorassem a sua alimentação, não dependendo, exclusivamente, do fornecido pelos senhores escravistas, a “ração cotidiana”, constituída de farinha de mandioca, conhecida como “farinha de pau”. (DIAS, 2004).

A obrigação dos senhores para com suas posses de escravizados não se limitava às questões relativas às necessidades materiais, mas também às espirituais, ou seja, à educação religiosa, constituída pela doutrina cristã, o uso dos sacramentos e a boa conduta de vida. Segundo Dias (2004), Benci considerava que os escravizados africanos eram rudes em relação aos mistérios da fé católica, que desconheciam os mandamentos da Lei de Deus, e, além disso, de cristãos tinham somente o batismo⁸. Além do auxílio dos párocos e outros eclesiásticos era responsabilidade dos proprietários educarem seus escravizados religiosamente. No entanto, Benci, deixa claro que, a cristianização dos cativos em nada influiria a diminuição do poder dos escravistas sobre seus escravizados. Na concepção de Benci os castigos físicos se inseriam no sistema escravista como condição indispensável para a manutenção do mesmo, e, principalmente, para conduzir os escravizados ao cristianismo, já que essa era obrigação e dever de consciência do senhor. Ao aplicarem os castigos contribuía para que os cativos não errassem ou não se desviassem do caminho ao qual estavam predestinados.

⁸ Os africanos não compreendiam o catolicismo, fosse na concepção religiosa ou no formalismo da liturgia, em função do uso do português e do latim na maioria das orações. Além da precariedade das condições de conversão “os senhores não se interessavam pelo aprofundamento da fé católica do escravo. Interessava-lhes, apenas, que o escravo incorporasse a noção de humildade do cristianismo e os saudasse com fórmulas do tipo “sua bênção, meu senhor”, signo de obediência à hierarquia social. Muito mais que a conversão, os senhores pretendiam a conversão dos “cultos negros”, instrumento eficaz de socialização do africano, capaz de fazê-lo ajustar-se à situação escravista.” (VAINFAS, 1986, p.42).

Logo merecendo o escravo o castigo, não deve deixar de lho dar o senhor; porque não só não é crueldade castigar os servos, quando merecem por seus delitos ser castigados, mas antes é uma das sete obras de misericórdia, que manda castigar aos que erram. (BENCI, apud DIAS, 2004, p.216).

Quanto a isso, percebe-se que o padre Benci fornece aos “senhores de escravizados” um manual, no qual explica a importância do castigo físico. Também esclarece que para se alcançar o efeito desejado com esse “método educativo” “o castigo deveria pressupor a culpa”, e que os senhores teriam que ouvir os escravizados para evitar que os inocentes fossem punidos⁹. (DIAS, 2004).

Nos estudos de Benci, a última orientação para a correta administração de escravizados seria a ocupação desses pelo trabalho, pois trabalhando merecem o sustento e não cometem atos insolentes contra seus senhores. E justifica a mão-de-obra dos cativos como retribuição pela alimentação que esses recebiam de seus donos.

O trabalho, pois, é o melhor remédio para trazer os servos sujeitos e bem domados, (...) enquanto servo fatigado do serviço anela e aspira o algum repouso, não cuida, nem trata de se rebelar contra seu senhor. (BENCI, apud DIAS, 2004, p.216-217).

Segundo Dias (2004), o padre Andreoni, em *Cultura e opulência do Brasil*, expõe detalhadamente os cuidados necessários à boa administração das escravarias, enfocando a importância do escravizado que, em sua obra, não passa de um bem de muita utilidade à produção mercantil. Dessa forma, o cativo deveria ser bem cuidado, e, em relação à reação dos mesmos aos maus tratos que recebiam de seus feitores, que se excediam nas punições, conforme sugeria Andreoni, os feitores deveriam ser repreendidos, porém, longe da presença dos escravizados. Esse jesuíta também se mostra favorável à violência como forma de assegurar a manutenção do sistema escravista, desde que fossem evitados os exageros nos castigos físicos, para que o senhor não tomasse prejuízos, caso ocorresse a inutilização ou morte do escravizado. Assim, recomendava prudência na execução dos castigos e proibia “dar coices”:

(...) principalmente nas barrigas das mulheres que andam pejudas [grávidas] nem dar com pau nos escravos, porque na cólera se não medem os golpes, e pode ferir mortalmente na cabeça a um escravo de muito

⁹ “O castigo é medicina da culpa; e os medicamentos, para que façam efeito, não hão-de ser mui continuados, porque a continuação faz que não obrem ” (BENCI, apud DIAS, 2004, p.216). E para Manuel Ribeiro Rocha: o castigo deveria ser moderado, divididos em partes para evitar maiores danos ao escravo e aos proprietários. (DIAS, 2004, p.216).

préstimo, que vale muito dinheiro e perdê-lo. (ANDREONI, apud DIAS, 2004, p.220).

Nessa citação fica explícita a preocupação de Andreoni com o investimento aplicado, e a causa da ênfase ao castigo moderado e o cuidado com as grávidas. Ele afirma, ainda, que os cativos “eram as mãos e os pés do senhor de engenho” ou “a galinha dos ovos de ouro”, ficando, assim, nítida a importância que esse autor dá ao escravizado como um meio de produção (DIAS, 2004).

Além de se opor aos excessos nos castigos físicos, o citado religioso discordava da pouca alimentação dada pelos senhores aos seus escravizados. Caso o proprietário se negasse a alimentar seus escravizados, defendia que o mesmo deveria reservar um dia da semana para que os cativos pudessem plantar para garantia do seu próprio sustento, destacando que esses cuidados evitavam fugas e suicídios. Mostrou-se, ainda, opositor da postura relaxada dos senhores em relação à religião católica, constatada na ausência do batismo e falta de conhecimento da doutrina cristã por parte dos escravizados.

Segundo Dias (2004), Andreoni acreditava que os “senhores de escravizados” deveriam agir como um pai para seus cativos, dando-lhes sustento, vestindo-os e concedendo-lhes tempo para o descanso. Outro aspecto apontado por esse autor, a respeito da relação senhor/escravizado, é a presença de interventores, estes tinham o papel parecido ao de um padrinho, ou seja, senhores vizinhos que intervinham junto aos proprietários em nome dos escravizados foragidos que retornavam à antiga propriedade e temiam os castigos. Além disso, recomendou que fosse dada permissão aos escravizados para que realizassem suas festas, pois essa seria a única forma de aliviar as tensões do cativo, fazendo com que os escravizados suportassem as mazelas decorrentes da exploração do sistema escravista.

Dias (2004) afirma que Nunes Marques Pereira, no *Compêndio narrativo do peregrino na América* (1728), utilizou recorrentemente o medo para induzir as populações da colônia ao abandono dos hábitos viciosos e não condizentes com a pregação cristã, como o concubinato, problema corriqueiro naquela população e muito combatido pela igreja católica. Este enfatizou também a necessidade da educação religiosa dos escravizados, indicando aos mesmos humildade, além do dever de seguir o exemplo de Jesus Cristo, que passou pelos mesmos sofrimentos, o açoite e a fome para que alcançassem o “reino de Deus”. Suas recomendações afirmavam aos escravizados que eles tinham uma dívida com Deus por os haver

tirado da África e trazido para a América, onde teriam a oportunidade de ser introduzidos no cristianismo.

Em resumo, todos os autores citados por Dias mantiveram posturas escravagistas e, por meio dos seus trabalhos, defenderam a escravidão africana na América Portuguesa, e a justificaram, estabelecendo as bases morais para a continuidade do cativo, legitimando assim, a escravização dos africanos como forma de salvação de suas almas. A argumentação religiosa acobertou os abusos do tráfico, concedendo-lhes uma explicação espiritual¹⁰. Além disso, para o supracitado autor, as recomendações dos letrados coloniais foram aprovadas pelo “crivo dos censores do “Santo Ofício” (a Inquisição), e somente impressas por possuírem um conteúdo que não apresentava posturas contrárias a “santa fé ou bons costumes” (DIAS, 2004).

A ideologia cristã ao justificar a escravidão, do ponto de vista da evangelização, fez com que os senhores acreditassem na sua missão evangelizadora e possibilitou a inserção do escravizado ao cristianismo, que se iniciou pelo batismo, passando assim a fazer parte dos registros paroquiais.

2.2.3. Os contratempos da cristianização dos escravizados em Minas Gerais

Conforme Dias (2004) o objetivo central da catequização era tornar os africanos em cativos “dóceis”, sendo o primeiro passo o batismo para introduzi-los no universo do catolicismo, como pode ser observado na ideologia cristã da escravidão. Em Minas Gerais, a conversão dos africanos enfrentou obstáculos, impedindo o resultado esperado pelas autoridades seculares e religiosas, que era tornar os africanos em escravizados submissos e que aceitassem a condição social imposta pelo regime escravista.

A cristianização dos africanos implicava, na argumentação da justificação teológica do sistema escravista cristão e, como esse projeto não podia falhar, iniciaram-se as fiscalizações ao cumprimento das normas da Igreja, e, portanto, da Coroa Portuguesa, para o sucesso da catequização dos escravizados, uma vez que era importante o aprisionamento de braços para mover a economia da colônia.

¹⁰ “O catolicismo não só justificava a escravidão dos africanos, como permitia os castigos, forma para melhor disciplinar” (DIAS, 2004, p.215).

D. João V, ao ser informado de que os bispos do Reino de Angola, não estavam cumprindo as regras da catequização e batismo dos escravizados que seriam embarcados para a colônia brasileira, ordenou aos bispos de Olinda e do Rio de Janeiro e ao arcebispado da Bahia maior rigor na fiscalização. Essa situação se estendeu para as freguesias, com o intuito de supervisionar a evangelização dos africanos, cabendo aos padres fazer listas da situação de cada paróquia para serem enviadas aos ouvidores gerais das comarcas.

Dessa forma, começam os problemas decorrentes da missão para evangelização na capitania de Minas e as declarações de tanta desordem como diziam os católicos mineiros, o que foi exposto pelo governador D. Pedro de Almeida e Portugal (1717-1721) numa carta que enviou ao monarca português na qual expõe o problema da situação dos escravizados em relação ao catecismo. (SC-04, fl.693-697). Carta do Governador D. Pedro de Almeida ao Rei. Minas Gerais, 22 de agosto de 1719. apud DIAS, 2004). Esse problema se agravava devido principalmente à falta de vigários para instruí-los na fé, a que se somava a falta de cuidado dos poucos padres na atenção que deveriam dispensar à catequização.

Conforme Dias (2004), o governador Portugal informou ao rei que essas reclamações da falta dos sacramentos eram dos próprios escravizados que, inclusive, morriam sem serem batizados. Esse autor coloca a hipótese de que essa fosse uma manifestação de que os cativos mineiros estavam cientes dos seus “direitos” para o caso dos sacramentos do batismo, dos enterros e dos dias de domingo reservados para o trabalho que melhoraria as suas refeições ou para o encontro com os “parentes”.

A desorganização da vida religiosa nas Minas desencadeava um problema para a legitimidade do rei, responsável pelo Padroado, que visava garantir o progresso da vida religiosa de todos os envolvidos no processo de colonização da colônia, incluindo os escravizados. E, para o citado autor, até mesmo os escravizados tinham consciência da responsabilidade do rei no processo de cristianização. Daí a explicação para as cartas dos governadores ao rei cobrando políticas que efetivassem o processo evangelizador.

É nesse sentido que o Conde de Assumar (1717-1721) comunicará ao rei a desregrada vida religiosa da colônia e cobrará o envio de padres que tenham conhecimento de línguas africanas para Minas Gerais, para que ocorresse a catequização dos escravizados de fato(SC-04, fl.234v. Carta de Assumar ao Rei.

Sobre a falta de instrução religiosa dos negros. Vila do Carmo, 04 de outubro de 1719. apud, DIAS, 2004). Assumar justificava essa reivindicação com o fato de que os africanos que chegavam nas constantes levadas de escravizados à colônia mineira, ao serem batizados, simplesmente repetiam o que lhes pediam os vigários sem ao menos a intermediação de tradutores. Dias (2004) afirma que Assumar confessou a sua negligência ao tratar a religião como apenas um acessório ao invés de dispensar-lhe atenção como obra principal e, além de assumir o seu erro, denuncia que outros administradores também descuidavam da religião católica, do que se aproveitavam os “senhores de escravizados” e nada faziam para catequizar seus cativos (SC-04, fl.713-714. Carta de Assumar ao Rei, apresentando as razões da falta de instrução religiosa dos negros. Vila do Carmo, 04 de setembro de 1719. apud, DIAS, 2004). Ao que parece, esses “senhores de escravizados” preferiam os seus cativos na labuta do trabalho, obviamente para lhes render fortunas, a vê-los dispensando o precioso tempo indo às igrejas para receberem os sacramentos religiosos.

Ao que tudo indica, inicialmente, a cristianização dos escravizados na colônia mineira fora deixada de lado. Porém, o mesmo autor coloca ressalvas ao levantar a hipótese de que os escravizados de propriedades de eclesiásticos recebessem instrução religiosa, embora, de modo geral, ganhassem apenas advertências públicas durante as missas e sermões.

Muitos foram os contratempos para a cristianização da população mancípia das Minas Gerais, local para o qual convergiam escravizados de várias partes da África, cada qual com suas crenças religiosas, distintas do catolicismo¹¹. Muitas foram também às dificuldades encontradas pelo clero, tais como: distância dos bispos; inconstância das visitas pastorais e, principalmente, a avidez dos senhores pelo rápido enriquecimento. Além disso, era proibida a impressão de livros e folhetos, não existindo, portanto, qualquer referência impressa publicada em línguas africanas para a doutrinação, e o único parâmetro religioso publicado com tal finalidade, com a licença da Igreja era o texto Breve Instrução dos Mistérios da Fé:

¹¹ “O rito em si não significava muito para o africano, submerso na atmosfera de anomia que a escravização lhe impunha. O quadro tendia a mudar somente no mundo da plantação, quando o africano passava a conviver com religiões africanas diferentes e com a imposição do catolicismo pelos senhores. Tratava-se de uma situação complexa, como observa K. Mattoso, pois a religião católica era difícil de assimilar, baseada num Deus trinitário, mais temido que amado, e a “religião africana” era múltipla, de tantas facetas quanto as nações e comunidades de que provinham os escravos”. (VAINFAS, 1986, p.40)

acomodada ao modo de falar dos escravizados do Brasil, para serem catequizados, publicado em português pelo Arcebispado da Bahia. Assim, “como resultante dessas dificuldades em doutrinar, as livres interpretações, os desvios dos cânones, as práticas mágico-religiosas africanas grassavam assustadoramente naquela região.” (DIAS, 2004, p.265).

2.2.4. Os registros de batismos e a Igreja em relação à escravidão.

Segundo Botelho nome completo (1994), os registros paroquiais se difundiram após o Concílio de Trento (1545 - 1563). No Brasil, esses documentos forneciam informações sobre nascimentos, coletadas através dos registros de batismos, matrimônios e óbitos da população. Para se inteirar desses dados, a Coroa Portuguesa utilizou os serviços do clero que se encarregou de registrar os dados demográficos. Após 1836, cada pároco ficou responsável pelo registro e envio semestral ao governo provincial das informações coletadas na sua paróquia. Essa exigência do governo Imperial propiciou melhoras na qualidade da coleta das informações dos registros paroquiais, inclusive de batismos.

Conforme Gudeman nome completo e Schwartz nome completo, as informações essenciais para os registros de batismo são os nomes do batizando, dos pais e dos padrinhos. A criança deveria ter um nome cristão e os padrinhos às qualificações exigidas pela Igreja para assumirem tal função, entre as quais, deveriam declarar serem batizados e participantes dos rituais católicos. Para esses autores, no Brasil, as informações contidas nos registros de batismo fizeram desses documentos não apenas documentos religiosos como também sociais, pois, neles constavam dados referentes ao estatuto social, civil e a cor (se não branca), além do estatuto legal do indivíduo: livre, escravizado ou forro/liberto. Anotava-se também o status de nascimento do batizando: legítimo, ilegítimo ou exposto.

A partir do batismo, o escravizado se salvaria da perdição, teria novos pais e relações de “fraternidade”. Visto isso, Gudeman e Schwartz concluem que o batismo de escravizados significava ameaça à escravidão, ao passo que a subjugação do batizando se apresentava de forma contraditória para a Igreja. No entanto, os batismos destes eram realizados em conformidade com as imposições da igreja.

De acordo com esses autores, na literatura antropológica e histórica os laços de compadrio favoreciam a aliança entre pessoas de classes sociais distintas. Mas

deixam claro que, segundo suas pesquisas, em nenhum caso o senhor se ocupou do apadrinhamento dos filhos de seus escravizados, embora pudessem apadrinhar escravizados de outros plantéis. Para os autores, esse fato estava ligado à contradição do caráter de libertação do batismo, em relação à repressão característica do escravismo.

2.3. Discussão historiográfica sobre a constituição de famílias escravizadas no Brasil escravista

O incentivo aos matrimônios religiosos resulta do interesse da Igreja e da Coroa Portuguesa na eliminação da “vida libertina” na qual estava envolvido todo o tipo de pessoa, independentemente da condição social, com a concubinação atingindo todas as camadas sociais. Uma questão que se constituía em dificuldade para a efetivação de matrimônios religiosos e que contribuía para a relação de concubinato na sociedade colonial estava nas pesadas taxas exigidas pela igreja.

De acordo com as Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia, (1707), que serviram para toda a colônia brasileira, ficou estipulado que, segundo o direito divino e humano, os cativos poderiam se casar com pessoas de igual condição social ou livres, e também que os seus proprietários, em hipótese alguma, poderiam impedir a união matrimonial de seus escravizados. Outro item das Constituições Primeiras, favorável aos consortes cativos, estabelecia que um dos contraentes não poderia ser vendido para lugares distantes, caso o seu parceiro, por ter condição escrava, não pudesse acompanhá-lo. O “senhor de escravizado” que desrespeitasse essas normas estaria cometendo pecado mortal. Visto isso, conclui-se, de acordo com Maria Beatriz Nizza da Silva, em *Sistema de Casamento no Brasil Colonial* (1984), que a Igreja se posicionava em defesa do “direito” do escravizado em contrair o matrimônio religioso e desfrutar de uma “vida conjugal normal”.

De acordo com Robert W. Slenes a formação de casais dependia da “relativa estabilidade das propriedades maiores” que representava uma forma de facilitação à constituição da família escravizada, e que em hipótese alguma, essa permissão para a efetivação dos casamentos entre escravizados pode ser entendida como “bondade” do “senhor de escravizado” ou “benignidade” do sistema escravista. Ao possibilitar a oportunidade da constituição de sua família, esse viveria ainda sob a constante ameaça da separação de parentes em contratos de venda ou em

processos de partilha de herança. Dessa forma, os escravizados ficariam “vulneráveis às medidas disciplinares do senhor”. (SLENES, 1999, p.115).

A família escrava era um acordo entre senhores e escravizados. Isso significava que pais e filhos poderiam viver juntos dentro do mesmo plantel, o que elevava a renovação dos trabalhadores e a exploração da mão-de-obra infantil. O incentivo à procriação culminava na substituição da compra de escravizados adultos por “crias da casa”. (PAIVA, 1995).

Janaina Christina Perrayon Lopes informa que, ao contrário do que ocorria com o compadrio em relação à expansão dos laços de solidariedade que se estendiam para outros plantéis de escravizados, e, inclusive ao mundo dos livres, a constituição de famílias escravizadas ficava restrita aos próprios plantéis. Para essa autora, o casamento ficou restrito, “como a forma fundamental de constituir famílias apenas dentro do plantel” (LOPES, 2002, p.89).

Entre esses matrimônios ocorreram também os casamentos mistos e, de acordo com Eliana Rea Goldschmidt (2004), conforme a legislação eclesiástica, o escravizado poderia contrair união com pessoa cativa, ou não, desde que a sua condição social não fosse omitida. A vontade do proprietário era fator determinante para a composição dos casais, tanto para a promoção quanto para a proibição. Para esse tipo de matrimônio, era preciso que o proprietário do escravizado apresentasse seu consentimento, o que submetia nitidamente a vontade do escravizado à do seu proprietário. Dessa forma, o senhor garantia seu domínio sobre o contraente que não era cativo e garantia que o mesmo acompanhasse sempre o parceiro escravizado. O termo assinado pelo contraente era uma segurança para o senhor, visto que, os casamentos mistos poderiam ocorrer, mas não deveriam colocar em risco o domínio senhorial. Assim, o contraente livre ou forro se comprometia a permanecer no plantel e garantia o aumento do mesmo através da reprodução natural. O termo de consentimento e seguimento não era norma da legislação eclesiástica, mas exigência dos senhores de pessoas escravizadas para permitirem a realização desse tipo de casamento.

Assim, conclui-se que esses senhores escravistas não se preocupavam com as uniões de seus cativos com outros escravizados de plantéis diferentes. Para o proprietário de um único cativo, o casamento entre plantéis diferentes era excelente oportunidade de negócio, pois, a reprodução natural poderia aumentar suas pequenas posses.

Jacob Gorender afirma que os casamentos de escravizados pertencentes a propriedades diferentes aconteceram no Brasil, apesar das evidências apontarem a pouca ocorrência desse tipo de união no país. Para reforçar essa constatação, cita o trabalho de Metcalf sobre a família escravizada em Santana do Parnaíba, na baixada Fluminense, onde foi possível identificar 64 casais de escravizados de propriedades diferentes, em um total de 500 casamentos. Gorender cita também Blassingame e Genovese que constataram a frequência dos matrimônios “interplantagens” nos Estados Unidos, e concluíram que os “senhores de escravizados” eram hostis a essas uniões, pois, do ponto de vista dos proprietários, haveria sempre prejuízo, pois as “crias escravas” não lhe pertenceriam, mas sim ao dono da mulher escravizada. (GORENDER, 1991).

2.4. O valor da constituição da família para os escravizados

Para se entender melhor a formação da família escravizada, serão utilizados alguns estudos que abordam essa questão em diferentes regiões, cada qual com sua peculiaridade, por vezes alcançando resultados semelhantes para a perpetuação dessa modalidade de família dentro do sistema escravista.

Estudos recentes sobre a demografia escrava no Brasil têm comprovado que as populações escravizadas conseguiram formar famílias estáveis ao longo do tempo e demonstraram, também, as evidências da reprodução natural dentro da comunidade escrava mineira no século XIX que, há pouco tempo, têm sido examinadas através de material censitário. E o que se tem observado é que um dos resultados mais comuns para o estudo da família escravizada é que o tamanho dos plantéis influenciou na formação dos casais e, conseqüentemente, nos índices da reprodução natural (PAIVA; LIBBY, 1995). Para os casais escravizados era muito importante a constituição de suas próprias famílias, e Robert Slenes, ao estudar as grandes propriedades agrárias em Campinas, na província de São Paulo, no século XIX, constatou a possibilidade da formação de famílias escravas, extensas ou não, que parecem ter vivido de forma estável e duradoura. De acordo com esse autor, “casar-se significava ganhar maior controle sobre o espaço da moradia”. (SLENES, 1999).

Em relatos dos viajantes europeus relativos às moradias dos escravizados, aparecem as senzalas pavilhões, as choupanas e as cabanas distribuídas pelas

propriedades, todas essas moradias localizadas próximas à casa da fazenda. Essas moradias permitiram aos escravizados casados e a seus filhos dormir sob o mesmo teto, ou seja, foi possível para o cativo “dormir em família”. Ao desfrutarem desse privilégio, alcançaram certa “privacidade” que permitiu não somente a criação de um maior espaço psicológico e emocional, como também a busca por mais independência econômica e cultural. Visto isso, Slenes (1999) faz uma análise da relação entre o casamento e o “fogo”, na qual conclui que o escravizado, ao casar, adquiria um “lar”, e que esse espaço significava também lugar no qual poderia preparar, pelo menos, uma das suas refeições diárias. Isso demonstra o que a família representava para o escravizado.

Assim, a comunidade escravizada surge como estratégia de forma de vida dentro da população das grandes fazendas e como artifício do proprietário para conseguir vantagens externas à ação da escravaria nesses plantéis. A formação da família escravizada significava obtenção de aliados, (parentes) pela consecução de cônjuges e laços de consangüinidade e, conseqüentemente, promoção dos laços sociais e políticos entre os grupos familiares. A expansão dos plantéis como resultado da reprodução natural representa para os proprietários aumento da força de trabalho, enquanto que para os escravizados possibilidade de negociação. (ENGEMANN, 2002).

A reprodução natural ocorria na colônia mineira desde o “boom aurífero” e a partir daí já se percebia uma alta proporção de escravizados unidos por laços de parentesco. Em Taubaté, já na primeira metade do século XVI, mesmo entre os africanos já existia forte crescimento dos laços de parentesco consangüíneo. E os escravizados nascidos no Brasil eram denominados crioulos, mulatos, cabras, mestiços, bastardos ou coloniais e os africanos eram designados pela localidade de origem ou como “gentios da guiné”. (ALVES, 2006).

A constante importação de escravizados africanos para Minas Gerais, ao longo da prática do tráfico negreiro no Brasil, resultou na marcante presença da cultura africana no círculo de socialização dos escravizados, principalmente daqueles nascidos no Brasil. As raízes africanas foram fundamentais para a compreensão da concepção da família para os escravizados mineiros e desde os primeiros decênios da escravidão em Minas Gerais, já era possível observar evidências da existência da família escravizada. (ALVES, 2006)

2.5. Das senzalas aos Quilombos

Mas não foi sempre que essas possibilidades de negociação ocorreram de forma pacífica. Conforme Gomes e Reis (2005), “onde houve escravidão houve resistência”. Essa manifestação, de oposição ao sistema escravista, se fez presente de várias formas, através das rebeliões individuais ou coletivas, procurando “negociar espaços de autonomia”, fazendo “corpo mole no trabalho” ou através das fugas.

É importante ressaltar que nem sempre as fugas resultaram em formação de quilombos e nem todos os quilombos resultaram de fugas. Muitos dos escravizados foragidos optaram pelo “anonimato” em meio à população escravizada e de negros livres, especialmente nas cidades. Outrossim, aqueles que escolheram embrenhar-se nas matas em busca de refúgio deram origem aos quilombos, formações diretamente ligadas às questões consideradas clássicas nos debates sobre esse tipo de agrupamento de escravizados foragidos. Clóvis Moura em *A Quilombagem*¹² como *Expressão de Protesto Radical* diz o seguinte:

O quilombo era uma sociedade alternativa ou paralela de trabalho livre encravada no conjunto do escravismo colonial que constituía a sociedade maior e institucionalizada. O seu agente social era o negro-escravo inconformado que traduzia esse sentimento no ato da fuga. Este era o primeiro estágio de consciência rebelde, obstinada e que já expressava e refletia um protesto contra a situação em que estava submerso. O **negro fugido** era o rebelde solitário que escapava do cativo. O segundo estágio era a socialização desse sentimento, e em conseqüência, a sua organização com outros negros fugidos em uma comunidade estável ou precária. Era, portanto, a passagem, no nível de consciência, do **negro fugido** para o de **quilombola**. O seu protesto solitário adquiria um sentido social mais abrangente e já se expressava em atos de interação coletivos. O quilombola era, portanto, em ser social com uma visão menos fragmentária da necessidade de negar coletiva e organizadamente o instituto da escravidão. (MOURA, 2001, p.103)

Os estudos desse autor convergem para a explicação do quilombo, historicamente, como “unidade de protesto e de experiência social de resistência e reelaboração dos valores sociais e culturais do escravo em todas as partes em que a sociedade latifundiário-escravista se manifestou.” Assim, argumenta que o quilombo surge em “contrapartida à negação”. De acordo com esse mesmo autor, essa afirmativa podia ser verificada à “medida em que o escravo passava de negro

¹² “Quilombagem é um símbolo permanente de articulação dos valores ideológicos e existenciais do senhor de escravos.” (MOURA, 2001, p.109)

fugido a quilombola”. O quilombola era um novo ser em contraposição ao antigo ser escravizado, que somente enquanto quilombola podia dessa forma pensar e, principalmente agir. Deste modo o quilombo tinha como explicação a existência a partir da resistência radical por parte do escravizado que, dessa forma, criava o seu próprio espaço para viver em liberdade.

A seguir, Clóvis Moura disserta sobre a organização interna do quilombo, como território de manifestação das relações entre pessoas que partilhavam do interesse comum em “defender aquilo que os unia: a liberdade.” Ainda, com referência à estrutura de formação e organização no interior dessas comunidades, diz que as esferas de poder e prestígio políticos, religiosos ou militares eram consentidos de forma coletiva, aos que se destinavam a exercer o cargo de líder responsável pelas funções de defesa, organização e proteção da comunidade. Mas, todos os integrantes juntos formariam uma unidade para assegurar um equilíbrio interno eficaz o suficiente para “unir forças contra invasores. A invasão significava ameaça e negação da ordem quilombola (livre) e a restauração da escravidão.” Seguindo na discussão afirma que:

A mais importante função social do quilombo era portanto esta: uma ruptura radical, em todos os níveis, com o sistema colonial-escravista, os seus representantes, a sua economia e os seus valores raciais e ideológicos. Este era o seu papel: a negação quer pelo conflito armado, quer pela competição de dois modos de produção (o escravista e o trabalho livre) e dos seus valores ideológicos. Do ponto de vista sociológico representavam essa ruptura, mesmo quando eram pequenos. Mas, no seu espaço o trabalho escravo era um anacronismo. (...) O quilombo, portanto, só podia ser explicado e compreendido se visto na sua totalidade de negação radical ao sistema. Somente assim ele se justifica e tem função no processo de substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre. (MOURA, 2001, p.105)

Ainda referente ao ponto de vista de estrutura de negação, Clóvis Moura, mostra os itens de antagonismo entre o quilombo e o sistema escravista. Os pontos antagônicos serão apresentados no quadro que se segue:

Quadro 1: Quilombo X Sistema Escravista

Quilombo	Sistema escravista
Homem livre	“Escravo”
Terra livre confiscada	Latifúndio escravista
Trabalho comunal livre	Trabalho compulsório
Coletivismo agrário	Produção para o senhor
Forças armadas de defesa	Forças armadas de repressão
Família alternativa livre	Família reprodutora de “escravos”

(MOURA, 2001, p.108)

Conforme Guimarães (2005), a formação de um quilombo independia do número de integrantes, podendo ser formado por centenas de calhambolas ou por uma população extremamente reduzida, com menos de dez moradores. O crescimento de cada mocambo dependia da adesão de novos habitantes e da reprodução interna dos quilombolas, podendo resultar, inclusive, na formação de famílias. A sobrevivência dos integrantes estava diretamente relacionada ao desenvolvimento de atividades como caça, coleta, agricultura, criação de animais, mineração, contrabando, saques a tropas e fazendas, enfim, várias estratégias montadas pelos quilombolas. Porém essas estratégias variaram de acordo com as diferentes regiões da capitania de Minas Gerais.

Ainda para Guimarães (1996) a evasão de escravizados do “processo produtivo” impossibilitava a lucratividade que se destinaria ao “proprietário escravista”, que pode ser melhor compreendido com a exposição dos prejuízos decorrentes das constantes fugas e formação de quilombos. Os desgastes provocados pela deserção eram de ordem material, ideológica e abalava também a estrutura jurídica que assegurava a institucionalidade da manutenção da escravização de seres humanos.

De acordo com Gomes e Reis (2005), “enquanto que, para Guimarães, os quilombos representavam “uma negação ao sistema escravocrata”, para Ramos (2005) “eles funcionaram como uma “válvula de escape às tensões da escravidão”, e, dessa forma, apaziguavam os ânimos dos escravizados mais rebeldes, evitando uma possível grande revolta escrava contra o sistema”. Ainda conforme esses autores, Ramos entende que os mocambos de Minas Gerais se transformaram em parte integrante da sociedade colonial, tendo em vista a “relação simbiótica” que se desenvolveu entre calhambolas e integrantes de variados setores da população. Assim, a ação política de repressão aos quilombos ficava cada vez mais difícil, pois, além do apoio que recebiam de escravizados, libertos e população livre, os quilombolas contavam com a ajuda de comerciantes que os escondiam, no caso de alguma perseguição, e, não bastasse isso, ainda lhes compravam e vendiam as mais variadas mercadorias. (GOMES; REIS, 2005).

Desde o início da escravidão na América Portuguesa as insurreições escravas se fizeram presentes no litoral brasileiro, e, sobretudo, no nordeste. Como exemplo, cita-se o quilombo de Palmares, em Pernambuco que, parece ter surgido nos finais do século XVI e inícios do XVII, agregou um conjunto de mocambos com

milhares de escravizados foragidos. Esse quilombo resistiu por mais de cem anos às sucessivas expedições repressivas. “Palmares foi, com efeito, a maior rebelião e a manifestação mais emblemática, como é sabido, dos quilombos coloniais”. (VAINFAS, p.63, 1986).

Assunção, citado por Gomes e Reis (2005), que pesquisa os quilombos do Estado do Maranhão, chegou à conclusão de que a formação desses redutos se divide entre alguns formados próximos às fazendas, pequenos e dedicados à predação, alguns mais distantes, que desenvolviam uma economia própria, com comercialização da produção excedente, e outros que combinavam agricultura de subsistência com mineração. Naquele Estado, os quilombos surgiram por volta do século XVIII, porém os mais conhecidos apareceram no séc. XIX. Assunção defende, ainda, a tese dos “quilombos tardios”, ou seja, os mocambos que surgiram no final da década de 1870, período no qual o sistema escravista se encontrava em crise e rumo à decadência como instituição.

É nesse contexto da formação dos “quilombos tardios” que levantaremos a hipótese de a formação da comunidade negra rural de “Felipe” se enquadrar no histórico das comunidades remanescentes de quilombos, cuja origem histórica remonta aos períodos finais do sistema escravista. Acreditamos que a formação dessa comunidade não se enquadre na história tradicional de origem dos redutos quilombolas, mas sim como um grupo que compartilhava uma determinada cultura ancestral. Nesse sentido, cita-se Nascimento (1980) em “Quilombismo”, quando afirma que quilombo não é apenas lugar de escravizado foragido, mas de um grupo que se reúne de forma “fraterna e livre”, “solidária”, convivendo e compartilhando os mesmos hábitos existenciais. Conforme esse mesmo autor, a formação do quilombo ou “quilombismo” é uma estratégia de recuperação do viver em comunidade da tradição africana.

Muitas comunidades certificadas como quilombolas podem ter surgido no período pré e pós abolicionista, pois na segunda metade do século XIX os conflitos dentro da sociedade escravista se intensificaram. Os envolvidos na questão abolicionista, escravizados, libertos e livres indignados com a permanência institucional da escravidão brasileira, passaram a reagir contra o sistema escravocrata.

Esse período foi envolvido por várias discussões que tratavam das questões que provocaram um grande medo da sociedade escravista, em relação ao negro

afro-brasileiro. Nesse sentido, Célia Maria Marinho de Azevedo em *Onda Negra Medo Branco* (2004), reúne uma série de debates acerca das questões relacionadas escravidão e suas problemáticas, bem como os interesses da elite agrária senhorial dividida em emancipacionistas, abolicionistas e imigrantistas que nortearam o século XIX. O cerne dessa questão consiste na preocupação dos brancos diante do iminente perigo da liberdade do negro e as possíveis consequências que essa traria a uma sociedade fundada na violência e opressão de negros escravizados que, por sua vez, eram tidos como “inimigos naturais”. Essa obra evidencia a concepção da autora para a definição de “Onda Negra Medo Branco” como o temor da população branca em relação à possível vingança dos escravizados, como cobrança pelos seus infortúnios provocados pelos “senhores de escravizados”.

Entre os discursos parlamentares, além da revolta dos escravizados, cogitava-se também do perigo de uma cisão entre o norte e o sul do Brasil. Enquanto a “ideia separatista” se popularizava nas províncias do norte e nordeste, Os escravizados eram exportados de forma acelerada para o sul. Visto isso, enquanto o norte se livrava dessa população indesejada, o sul se arriscava ao deixar aumentar a população escrava da província paulista.

Os debates na Assembleia Legislativa da Província de São Paulo giravam em torno da argumentação de ordem social e política, de cunho racista, atentando para a inferioridade da “raça brasileira”. Eram constantes os discursos que se voltavam para os projetos de inserção de nacionais e livres ao mercado de trabalho e, por outro lado, os de imigrantistas, em contraposição à absorção da mão-de-obra nacional.

No entanto, com todos os problemas que os imigrantes poderiam apresentar, ainda eram mais adequados ao projeto de país que se propunha: um Brasil composto por um contingente populacional branco superior ao atual e responsável pelo “medo branco”. Ainda assim, nada sobrepujaria o temor da “onda negra”, ou seja, a aglomeração indiscriminada de negros na província de São Paulo, por causa dos incentivos à imigração e a luta contra o tráfico interprovincial. Por outro lado, a propaganda abolicionista ganhava força justamente no momento em que coincidia o aumento de escravizados com a derrocada do sistema escravocrata.

A sociedade escravista brasileira passou a conviver com as pressões de grupos de abolicionistas e da própria Inglaterra, no que concerne à erradicação do tráfico de escravizados e da cogitação da necessidade da extinção da escravidão,

para que o Brasil se enquadrasse aos moldes do sistema capitalista. Essa possibilidade de mudança na estrutura sócio-política surgia em decorrência do movimento emancipacionista do Brasil, que exaltava os nervos da população branca que se encontrava aterrorizada com os acontecimentos da revolução escrava do Haiti que, por sua vez, culminou com a sua independência e com o fim da escravidão. Em virtude desses fatos, somados à resistência negra que já ocorria desde a introdução do escravizado africano no Brasil, houve a disseminação da possível inversão dos papéis político-sociais que desencadearia um resultado semelhante ao do Haiti. Isso deu vazão ao imaginário da sociedade amedrontada pela possibilidade de uma revolução escrava no país.

Em função do que foi exposto acima, surgiu uma nova discussão, dessa vez em torno do ordenamento da população brasileira, com o objetivo de se criar uma concepção de nacionalidade. Nesses termos, houve a necessidade da construção de um “povo” homogêneo e integrado socialmente. A causa dessa, até então, ausência de homogeneidade populacional foi atribuída ao sistema escravista, responsável pelo aumento expressivo de uma “população heterogênea, inimiga da classe livre”. (AZEVEDO, 1987, p.32). Outro aspecto que alimentava a preocupação acerca da permanência da escravidão era o artigo 10 do Tratado de Comércio entre Brasil e Inglaterra de 1810, que estabelecia o fim da escravidão e resultaria na ausência da força de trabalho para mover a economia.

A extinção da escravidão colocava em questão a própria sobrevivência da propriedade e, conseqüentemente, o poder do grande proprietário. Faz-se necessário ressaltar que, ao negro foi negada a formação da concepção de propriedade, ao contrário do que ocorreu com os imigrantes. Ao trabalho livre foram associados os ideais de liberdade, progresso, civilização, qualidades que remetiam à pequena propriedade, que por sua vez, levariam ao desenvolvimento, ideal próprio do homem branco, o que se contrapunha à definição dada ao negro que representava uma negação do projeto ideal de sociedade. O negro era sinônimo de escravidão, do trabalho compulsório, do atraso, da barbárie e da imoralidade que denotava grande propriedade, características da estagnação. Daí a necessidade da abolição da escravatura e a efetivação de um mercado de trabalho livre no Brasil e, sobretudo, que as leis vigorassem em favor do branco e em detrimento do negro.

A imigração significaria a substituição dos negros nos variados setores produtivos, a possibilidade do embranqueamento da população que sustentaria uma

imagem de inexistência de preconceitos raciais e as seguraria a permanência da escravidão por mais algum tempo, acalmando os nervos dos exaltados abolicionistas. A vinda de uma massa expressiva de imigrantes para o Brasil resolveria a questão de como substituir definitivamente a mão-de-obra escrava, além, é claro, da possível superação de brancos em relação ao número de negros.

Os discursos imigrantistas cuidavam da garantia da qualificação pejorativa dos negros, acusando-os de vagabundagem, recusa ao trabalho, tendenciosos ao alcoolismo e à marginalidade, alimentando assim, a tese de inferioridade racial do negro. Para os imigrantistas, o Brasil só retomaria o desenvolvimento rumo ao progresso com a disponibilidade de uma população capacitada para o trabalho, derivada das populações avançadas da Europa. Com uma população em sua maioria negra, o Brasil se encontrava estagnado e portador de uma economia ainda colonial.

A imigração tinha também função moralizadora, que consistia em ensinar aos brasileiros a conquistar sua independência moral e material, além de servir de modelo para a organização familiar no Brasil. Enfim, o imigrante europeu foi idealizado como o tipo de trabalhador ideal, afirmando assim, a sua superioridade racial ao poder suprir a carência do país de membros de raças superiores, possibilitando dessa forma a formação da nacionalidade brasileira.

Os emancipacionistas propuseram que a emancipação dos escravizados deveria ocorrer de forma lenta e gradual, para que não se perdesse e não fosse mal compreendido o propósito da liberdade. Defendiam a emancipação do negro sob o controle estrito do Estado. Essa intenção objetivava evitar o “abolicionismo inconsciente”, ou seja, o abolicionismo sem consciência patriótica. Esse grupo era favorável à incorporação dos ex-escravizados e nacionais ao mercado de trabalho e à própria sociedade e entendiam o fim da escravidão como uma perspectiva distante, cuja solução deveria ocorrer em longo prazo.

Os abolicionistas previam o fim da escravidão, mas, segundo Célia Marinho de Azevedo (2004), eles inicialmente mais propagandearam a abolição do que se posicionaram a respeito, assumindo a proposta de emancipação gradual ou de libertação dos escravizados com prestação compulsória de serviços aos ex-senhores ainda por alguns anos. Somente na década de 1880 é que o abolicionismo se posiciona como grande movimento urbano e popular, sem intenção revolucionária, mas reformista. Os abolicionistas foram responsáveis por prever a

possibilidade do futuro do Brasil sem a escravidão que, por vezes, ameaçava os “senhores de escravizados” e o próprio Estado de forma que a abolição viesse a ocorrer até mesmo sem a intervenção política.

As idealizações dos imigrantistas acerca da substituição do negro pelo branco enquanto mão-de-obra tornou-se realidade nas duas últimas décadas do século XIX. As terras paulistas abrigaram, nesse período, cerca de setecentos mil imigrantes europeus, apesar de esse número ser infimamente considerável em relação ao número exorbitante de escravizados advindos do norte do país para suprir a carência de mão-de-obra na região da elite brasileira.

A autora ressaltou três aspectos básicos que se manifestavam em preocupação e desencadeavam o “medo branco”. O primeiro dizia respeito à Lei do Ventre Livre, que impossibilitava o “o controle disciplinar sobre os escravos”, e não podia considerar, depois dessa lei, a escravidão no seu sentido amplo de regime absoluto e permanente. Por outro lado, essa lei poderia ser percebida como uma estratégia política para tranquilizar os ânimos dos abolicionistas e dos próprios escravizados. O segundo aspecto era o medo dos cativos e suas possíveis rebeliões devido, sobretudo, à perda do controle disciplinar, em função do tráfico acelerado de escravizados que vinham do norte do país. E o terceiro se concentrava no medo de que ocorresse no Brasil uma guerra civil do tipo da norte-americana, com a imposição do norte sobre o sul exigindo uma abolição forçada, com prejuízo do capital investido pelos senhores de escravizados.

O medo se intensificou de tal forma que os debates parlamentares manifestavam preocupação com a permanência da ordem social. A sociedade estava alarmada com a invasão das cidades e organizações de passeatas com aclamações de “vivas a seus protetores” e “morras a os escravocratas”.

Em decorrência dos constantes conflitos sociais, os legisladores atentaram para a questão do “patriotismo”, cuja justificativa era a necessidade da decretação imediata do fim da escravatura. A autora afirma que em 1888 não existiam mais fugas e sim retiradas de escravizados das fazendas.

A proposta da união nacional se concretizou para assegurar os interesses do capital. Em maio de 1888, a elite brasileira clamou à pátria visando à conciliação das partes envolvidas, ou seja, o esquecimento dos conflitos entre negros e brancos em virtude do não-revanchismo.

Diante desses fatos, depreende-se, portanto, que o advento da abolição foi mais uma estratégia do jogo de poder político que se fez presente nos debates travados pelos políticos representantes da elite agrária brasileira, num momento em que o próprio negro não se sujeitava mais ao sistema escravocrata. Ainda para Azevedo (2004), antes mesmo que se efetivasse a abolição da escravidão, ela só viria a ocorrer para institucionalizar uma situação que já se fazia presente.

3. PRODUTO TÉCNICO: SITE “MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA”.

3.1. Pensando a Educação Escolar Quilombola a partir da história local

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana indicam que o “princípio da consciência política e histórica da diversidade” deve encaminhar:

(...) à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosa e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história; - ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira; (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004, p.9)

Visto isso, entendemos que o estudo da história local com ênfase aos aspectos culturais das comunidades afro-descendentes e quilombolas está diretamente relacionado ao “princípio da consciência política e histórica da diversidade” e também às relações explícitas e implícitas que guardamos com a África.

Essas relações se manifestam no fazer cotidiano das comunidades quilombolas, e muitas dessas ressignificações culturais reproduzidas diariamente pelos afro-brasileiros, em sua maioria, não são entendidas como saberes trazidos pelos ancestrais africanos.

As diretrizes indicam para a emergência de um ensino voltado para a valorização da história local. Partindo desse pressuposto, enfatizamos a necessidade de uma proposta pedagógica, que a partir das histórias locais, com abordagem na História regional e com enfoque em grupos negros abarque a História do Brasil. Assim de acordo com a Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012 a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

Se organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se informando-se e alimentando-se: a) da memória coletiva; b) das línguas reminiscentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país. (BRASIL, 2012).

O maior problema para se colocar em prática um ensino para a Educação Escolar Quilombola se atribui ao fato de estar diretamente relacionado às múltiplas especificidades históricas e culturais próprias de territórios que abrigam os grupos quilombolas. Estamos cientes acerca da complexidade histórica e cultural que envolve esses povos. Mas, pensar em uma educação específica para escolas quilombolas implica em levantar a hipótese para as ausências de pesquisas que dêem conta de oferecer suporte teórico a fim de se colocar em pauta a abordagem da temática da história e aspectos culturais, específicos de cada comunidade.

Nesse sentido é que pensamos sobre a proposta de apresentar a história do quilombo de Felipe devidamente contextualizada à história do africano e afro-brasileiro escravizado, e bem como, a cultura dos afro-descendentes escravizados, libertos e livres ao longo da História do Brasil imperial e pós-abolicionista. Visto isso entendemos que:

(...) lembrar à sociedade o processo verdadeiro por meio do qual se constituiu realmente a Nação traz também o desafio de se criar um terreno favorável para a implementação de medidas públicas tendentes a reduzir o impacto cumulativo que teve a escravidão sobre aqueles brasileiros, hoje a metade da população, que se encontram confinados, em sua maioria, nas posições sociais de maior precariedade. (WEDDERBUN in: SANTOS, 2015, p.70)

Assim, concluímos que o ensino de história local e a contextualização de fatos históricos locais à historiografia brasileira e africana aproximarão o aluno quilombola de acontecimentos que parecem distantes no tempo. Visto isso, entendemos que a divulgação da história da comunidade quilombola de Felipe contribuirá para que outros grupos quilombolas se identifiquem com conhecimentos tradicionais comuns à memória dos quilombos no século XXI e ainda preservam saberes tradicionais que podem ser relacionados à cultura africana, ressignificada no território brasileiro.

A própria palavra quilombo, conforme Kabengele Munanga (95/96) é de origem africana e mais especificamente, enquanto expressão lingüística é “originária dos povos de línguas bantu (Kilombo, aportuguesado: quilombo¹³).” Munanga afirma que, para nosso caso, o significado dos quilombos se relaciona com “alguns ramos dos povos bantu”, escravizados no Brasil. E utilizam os estudos de Joseph, C. Miller (1976) para dizer que os quilombos na África compunham uma estrutura institucional

¹³ A palavra quilombo tem origem na língua banto e se aproxima de termos como: habitação, acampamento, floresta e guerreiro. Na região central da Bacia do Congo, significa “lugar para estar com Deus.” (ANJOS, 2006, p.46)

sociopolítica e militar com “história de conflitos pelo poder, de cisão de grupos, de migrações em busca de novos territórios e de alianças políticas entre grupos alheios”.

A partir do exposto acima é necessário enfatizar que para o caso dos quilombos brasileiros pretende-se apresentá-los enquanto forma de organização “sociopolítica e militar” e como “migrações”, originadas pelas fugas, a procura de territórios e redes de solidariedade para viver em liberdade. Assim, conforme Neusa Maria Mendes de Gusmão em *Herança Quilombola: Negros, Terras e Direitos*, o território:

(...) é a condição essencial que define quem são os grupos negros, onde estão e por quê. A relação com a terra estrutura diferentes visões de mundo e constitui o direito de nela estar e nela permanecer. A terra-território torna-se um valor de vida, um espaço de sentido, investido pela história particular de cada grupo, tornando-se polissêmica, dinâmica e mutável. A terra não é apenas realidade física, antes de tudo; é um patrimônio comum e, enquanto tal, difere de outras terras, de outros lugares e de outros grupos. A terra é sinônimo de relações vividas, fruto de trabalho concreto dos que lá estão, fruto da memória e da experiência pessoal e coletiva de sua gente, os do presente e do passado. (GUSMÃO, 2001, p.342)

Dessa maneira compreendemos que, a história do Brasil e história da África devem ser relacionadas, então, à discussão acerca da escravidão que deve ser introduzida e associada a elementos culturais, sociais, econômicos, religiosos e políticos próprios do continente da África. Partindo desse caminho os africanos não serão vistos como simples mercadoria e força de trabalho, com a função exclusiva de fazer aumentar o capital investido pelos europeus ao retirá-los à força do território africano.

Nessa perspectiva, penso que a questão quilombola brasileira não pode ser entendida sem o contexto histórico de escravização da mão de obra africana e afro-brasileira. Assim, “o passado escravo está, portanto, na base do processo histórico de constituição da terra como território negro” (GUSMÃO, 2001). De modo que, há que se considerar que, por outro lado, essa questão não pode ser tratada como isolada e superada pela assinatura da Lei Áurea em 1888.

Dessa forma, no site “Movimento de Educação Escolar Quilombola” serão disponibilizadas fontes documentais que abranjam a questão quilombola ao longo da história do escravismo em Minas Gerais. Com isso almeja-se construir um aporte teórico para que professores, do ensino fundamental e médio, possam trabalhar o

tema sobre quilombos, a partir de uma perspectiva de análise dos quilombos, para além da observação do território de Palmares e da figura de Zumbi.

Enfatiza-se, portanto, que a história quilombola de Minas Gerais se encontra silenciada nos livros de História da Educação Básica. Visto isso, o guia de fontes, desse “site” dará visibilidade aos quilombolas mineiros e às formas de resistência criadas pelos africanos e afro-brasileiros, escravizados, para sobreviver dentro, fora e à margem da sociedade escravista e racista setecentista e oitocentista brasileira.

3.2. Estrutura dos quilombos de Minas Gerais no século XVIII

Para Luiz Sávio de Oliveira: “toda a luta quilombola foi conscientemente articulada e arquitetada; isto reforça o sentido político, pois nos fornecem condições de trabalhar consciência e estratégia, elementos que são fundamentais para a identificação de uma atividade política organizada.” (Oliveira, 2001, p.89)

A organização interna dos quilombos mineiros tem muito a dizer acerca das estratégias de resistência e re-existência do negro escravizado como elaborador de estratégias políticas, econômicas e sociais dentro do espaço quilombola.

As plantas dos quilombos elaboradas nas expedições de Ignácio Corrêa Pamplona, mestre de campo do século XVIII, servirá de suporte teórico para tentarmos esclarecer como se dava a organização interna dos quilombos de Minas Gerais. Essas análises permitirão novas perspectivas para contextualizarmos a história do negro, no Brasil escravista, como sujeito da sua própria história, capaz de garantir uma organização social, econômica e política dentro do território por eles administrados.

De fato que nos preocuparemos em entender, analisar e contextualizar as expedições de Pamplona no combate aos quilombolas, expansão e povoamento do território a ser colonizado, além disso, daremos especial atenção à explicação das reais intenções políticas de destruição desses espaços de “negação do sistema escravista” que se disseminou pelos espaços, naquele período que ainda não colonizados, nas Minas Gerais dos séculos XVIII e XIX. Isso explica a necessidade que tinha a organização política em investimentos de contenção aos movimentos antiescravistas gerados dentro do próprio sistema.

A formação dos quilombos representou a resistência que os africanos e crioulos escravizados no Brasil impuseram ao sistema legislativo e jurídico, que criou

regras jurídicas de aprisionamento e sujeição física justificada pelas diferenças fenotípicas entre brancos e negros. Ainda hoje, presenciamos acontecimentos racistas oriundos de uma herança cultural negativa que persiste de forma velada em espaços particulares e públicos da nossa sociedade do século XXI.

Ao levar em consideração a experiência racista brasileira, acreditamos que o trabalho que pretendemos poderá desmitificar a história dos quilombolas como infratores, agitadores, salteadores e desvirtuadores de grupos que se sujeitavam à escravidão.

A esse respeito, os estudos de Edson Carneiro (2001) nos ajudam a entender o motivo que levou a sociedade escravista a imprimir esses adjetivos aos quilombolas. Conforme esse autor, apesar dos documentos oficiais falarem de “assaltos” e “violências”, tudo indica que a utilização dessas palavras esconde “pretextos inconfessáveis para as expedições de captura” de escravizados foragidos e ainda afirma que “a iniciativa da luta jamais partiu dos refúgios de negros”. De acordo com o mesmo autor, a formação e organização dos quilombos não se configuravam em movimentos pautados na violência. Para ele, “os quilombolas viviam em paz, numa espécie de fraternidade racial”, o que podia ser confirmado pela heterogeneidade da população que era composta em sua maioria por negros, mas também contava com mulatos e índios na formação de grupos quilombolas.

Ainda conforme Carneiro (2001), as expedições eram muito dispendiosas e o governo não dispunha de recursos para custeá-las. Em virtude disso, recorriam à população das vilas interessadas na destruição dos quilombos, para dar sua parcela de contribuição que tanto podia ser na forma de dinheiro, como também em mercadorias para o abastecimento das expedições. Por outro lado, o motivo dessas investidas denominadas “entradas” parece que esteve mais interessada na conquista de novas terras do que na diminuição dos quilombos e no processo de reescravização. Para dar seguimento a essa concepção, o autor nos alerta para o interesse dos moradores das vilas vizinhas, em aumentar suas propriedades territoriais, ambicionados pela riqueza e poder. Para os quilombos de Minas Gerais, no que se refere a essa argumentação, Edson Carneiro nos fornece a seguinte contribuição:

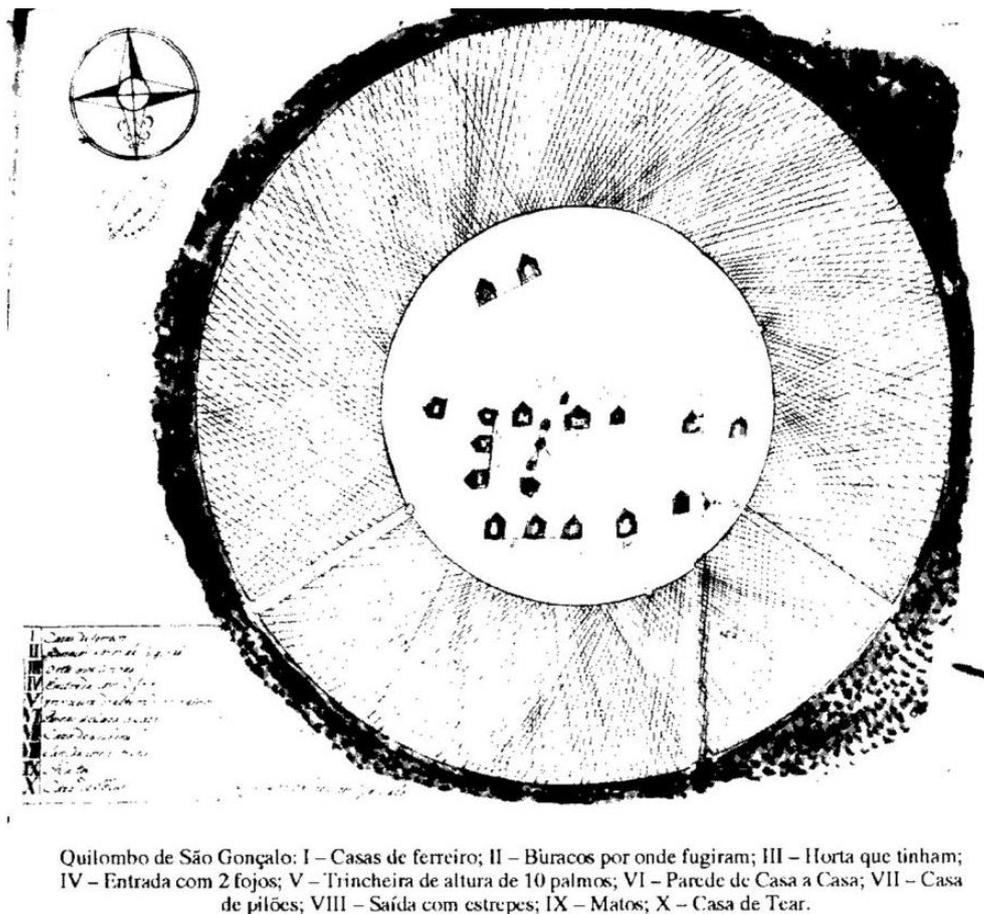
O quilombo do Rio das Mortes ficava exatamente no caminho dos abastecimentos para as lavras de Minas Gerais, o que pode dar uma ideia do valor das suas terras e da riqueza econômica que representavam, e é nessa circunstância que se encontra a razão da crueldade de Bartolomeu

Bueno do Prado, que de volta a Vila Rica trouxe 3.900 pares de orelhas de quilombolas. (CARNEIRO, 2001, p.15)

Entre os interesses das incursões de repressão aos quilombos soma-se a busca pelas riquezas minerais. Além do mais, o autor citado diz que outro fator para a apropriação de terras quilombolas era a procura de terras férteis, “próprias para o cultivo de muitas espécies vegetais e animais de caça e pesca”.

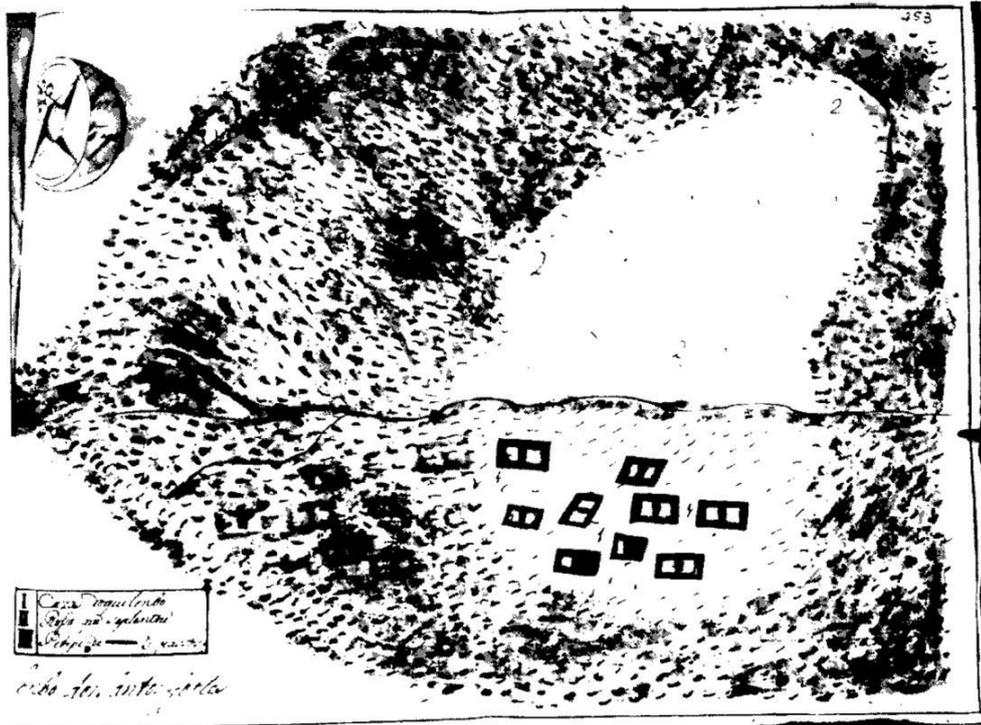
Para a abordagem da organização quilombola nos oitocentos, vamos nos ater aos croquis referentes aos quilombos de São Gonçalo, Santos Fortes, Rio da Perdição, o de um dos Braços da Perdição, Ambrósio e Samambaia¹⁴. Abaixo exposição das plantas dos quilombos que serão analisadas no guia de fontes para professores de História e o estudo da população negra durante o sistema escravocrata.

Figura 1: Quilombo de São Gonçalo



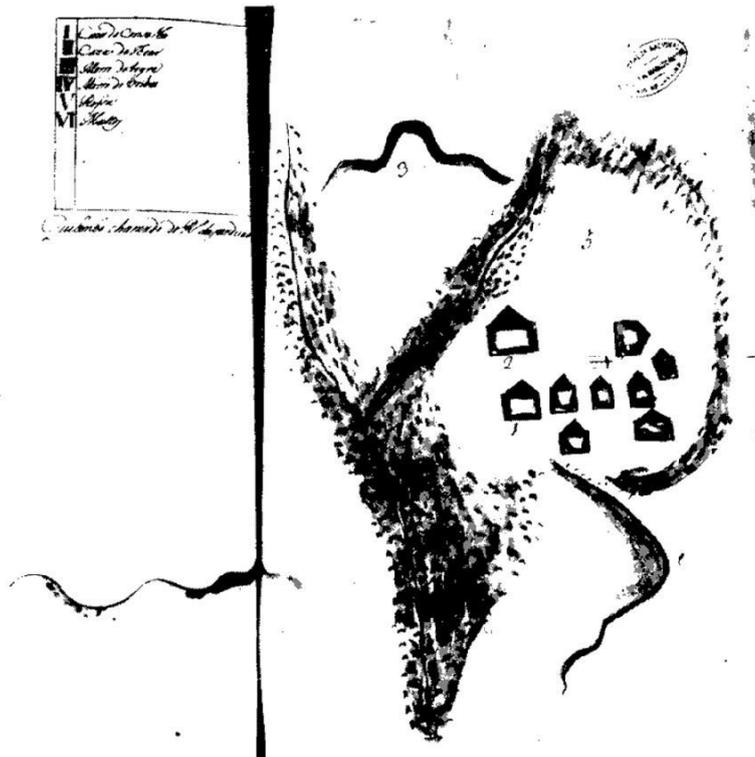
¹⁴ Referência da cópia das plantas de quilombos publicadas na Revista Anais da Biblioteca Nacional, Vol. 108 de 1988. Disponível em http://objdigital.bn.br/acervo_digital/anais/anais_108_1988.pdf

Figura 2.: Quilombo de Santos Fortes



Quilombo dos Santos fortes: I – Casas do quilombo; II – Roça que se plantou; III – Petipé de [–] 5 passos.
– Petipé: escala de reduções utilizada em mapas e cartas.

Figura 3.: Quilombo do Rio da Perdição



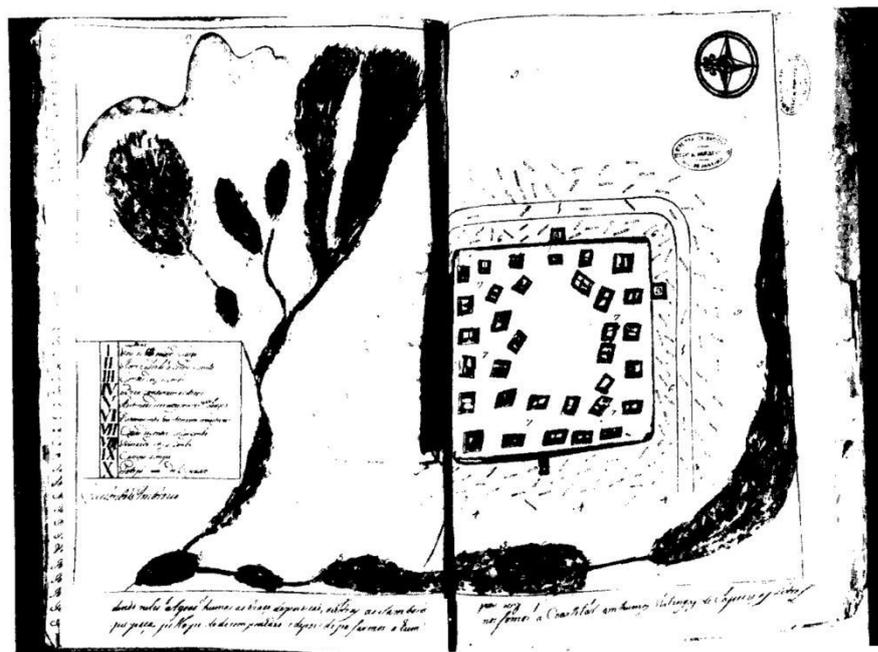
Quilombo chamado do Rio da perdição: I – Casa do Concelho; II – Casas do Tear; III – Morro do tigre;
IV – Morro do Urubu; V – Roça; VI – Matos.

Figura 4.: Quilombo de um dos braços da Perdição



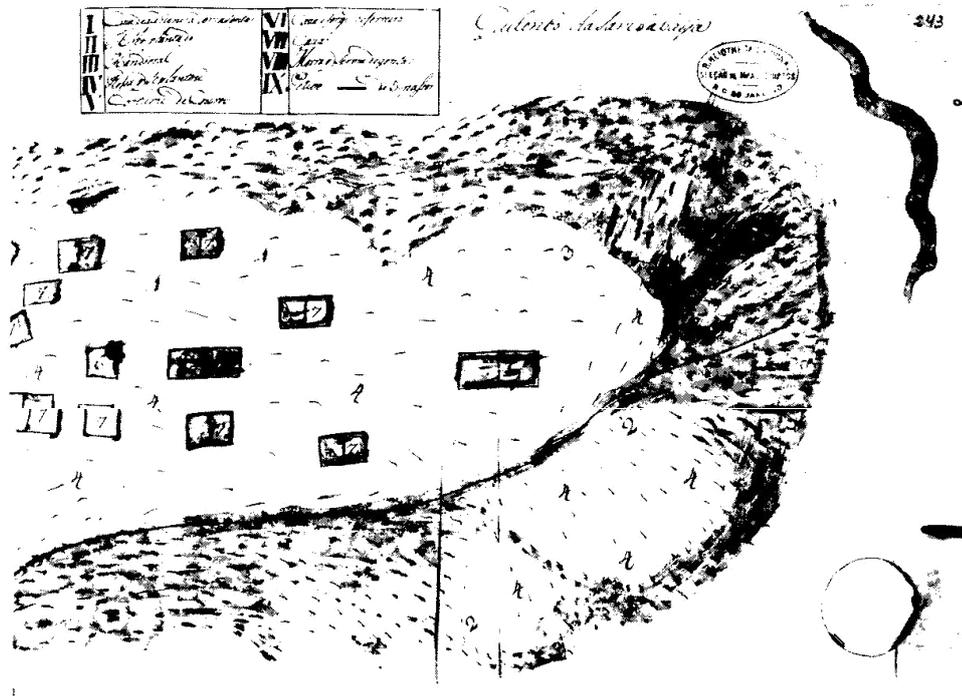
Quilombo de um dos braços da perdição: I – Casa do Rei; II – Casa do Tear; III – Aguada com ua bica; IV – Algudoais; V – Mandioccal; VI – Matos.

Figura 5.: Quilombo do Ambrósio



Quilombo do Ambrósio: I – Fosso de 15 palmos de largo; II – Morro redondo que servia de gorita; III – Goritas do Quilombo; IV – Brejo, com buracos e estrepes; V – Restingas de matos com vertentes de água; VI – Distância entre fosso, e trinche(i)ra com estrepes; VII – Casas do Centro do Quilombo; VIII – Trinche(i)ra do Quilombo; IX – Campo Límpo; X – Petipê [...] de 5 passos.

Figura 6: Quilombo da Sambabaia



Quilombo da Sambabaia: I – Casa de audiência com assentos; II – Milho plantado; III – Mandioca; IV – Roça que se plantou; V – Cortume de Couros; VI – Casa e forje de ferreiro; VII – Casas; VIII – Morro que servia de gorita; IX – Petipé [= =] de 5 passos.

Enquanto pesquisadora tenho consciência de que todas as fontes históricas devem ser questionadas, e não seria diferente para os documentos supracitados, pois sabe-se que essas plantas foram produzidas a partir do olhar de membros de forças repressoras contra os quilombos. Mas como afirmam Flávio Gomes e João Reis:

O mais sensato é cumprir o bê-á-bá do historiador, lendo criticamente os documentos, identificando as circunstâncias e as intenções dos escribas, o que se esconde nas entrelinhas, explorando pequenos indícios, tentando mesmo ouvir os silêncios. Enfim, é aconselhável não se render aos documentos da repressão, mas usá-los como armas que podem abrir o caminho para a história dos escravos em fuga. (GOMES; REIS, 1996, p.10)

Nessa perspectiva apresentada de utilização desses documentos que planejo me apropriar dessas plantas de quilombos para tentar apresentar novos caminhos de análise para a organização dos quilombos de Minas Gerais, no período de escravização de afro-brasileiros.

Para finalizar a breve exposição do que se almeja para um dos momentos do Site, me arrisco a conjecturar que a análise dessas plantas dos quilombos¹⁵ nos permite levantar hipóteses para a existência da prática da fundição de ferro e confecção de tecidos, antes mesmo, da liberação das manufaturas na colônia brasileira. As manufaturas no Brasil foram permitidas pela coroa portuguesa, a partir de 1785, com o Alvará régio de D. Maria I rainha de Portugal.

Entretanto, na “Representação cartográfica do Quilombo de São Gonçalo, na região do Triângulo Mineiro, próximo à atual cidade de Araxá-MG”, Rafael Sanzio é contundente ao afirmar que:

Ferraria - A região do Golfo da Guiné na África influenciou o desenvolvimento da tecnologia do ferro e a cultura dos ferreiros. “No espaço dos serviços de ferragem e fundição eram construídos variados instrumentos, como a enxada, peças de luta e guerra, utensílios domésticos”. (...) “Casa de pilões – A cultura do grão e das raízes para elaboração de farinhas e uma atividade muito presente nas culturas africanas. No espaço do quilombo havia um local bem definido para pilar o arroz, o milho e mandioca”. (...) “Casa de Tear – Os teares são largamente usados na África para produção de vestimentas, geralmente muito trabalhadas e coloridas. Significam a manutenção de uma ciência ancestral, que permanece nos quilombos contemporâneos. (ANJOS, 2006, p.49-51)

Nesse sentido de pensar estratégias para mostrar os quilombolas dos séculos XVIII e XIX, para além da mentalidade pejorativa, do olhar do escravizador, é que me arrisco a explorar os documentos históricos, “investigar nas entrelinhas”, na tentativa de procurar alguma pista que forneça informações silenciadas ao longo da história.

3.3. Descrição do Site: “Movimento de Educação Escolar Quilombola”

Este site será um espaço hipertextual de encontro para trocas de experiências entre professores que, através do mesmo, poderão ter seus planos de aula e as estratégias metodológicas divulgadas, com a finalidade de assessorar outros colegas que trabalham com alunos quilombolas.

O site não pretende ser prescritivo, mas um recurso que leve o visitante a produzir conhecimento a partir de diferentes análises das fontes dispostas. Assim os visitantes serão coautores na produção das narrativas, visto que essas se darão a

¹⁵ Acredito que as plantas de quilombos de Minas fornecerão subsídios para romper a visão estereotipada do quilombola que não produzia nada, além de alimentos para manter a sua sobrevivência.

partir das problematizações elaboradas pelos mesmos, enquanto “navegam” pelo espaço hipertextual.

O site está composto por seis páginas e treze subpáginas, conforme organograma em anexo:

Figura 7: Organograma da árvore do site



3.3.1. Página: Apresentação - Construindo a Educação Escolar Quilombola

Figura 8: Print Screen da página “Apresentação”



A obra de arte “Casa de Negros” de Johann Moritz Rugendas foi escolhida para compor o cabeçalho do site, sendo recorrente em todas as páginas que compõem o produto técnico. Essa escolha não foi aleatória, pois descreve com riqueza de detalhes uma cena comum no Brasil escravista do século XIX. Soma-se ao descrito a hipótese de que muitos quilombos se formaram a partir da família escravizada, que ao ser liberta na abolição da escravidão continuou unida pelo laço de parentesco e muitas delas formadas nos terrenos das antigas fazendas escravistas.

Como esse site se constitui como uma coletânea de fontes para o estudo da educação quilombola, disponibilizamos a palestra sobre Educação Escolar Quilombola, ministrada pela professora Dr^a Nilma Lino Gomes, relatora das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola.

O “Movimento de Educação Escolar Quilombola” estará em permanente construção, pois pretende se tornar um espaço de interação interdisciplinar entre professores e gestores de instituições de ensino destinadas a atenderem alunos quilombolas, em escolas inseridas, ou não, dentro de territórios de quilombos. Para além da discussão entre profissionais dessa modalidade de ensino, almejamos a

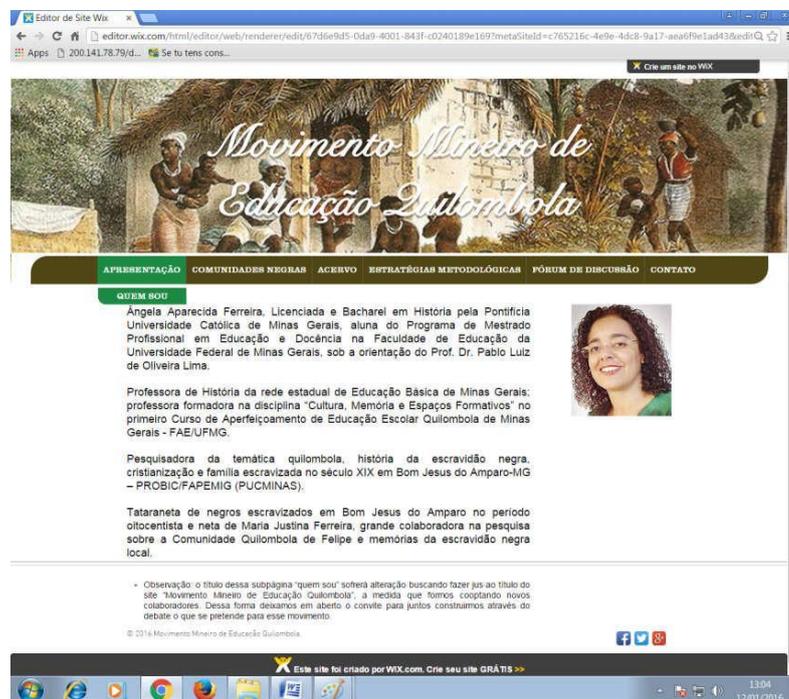
superação das barreiras espaciais que distanciam professores, observadores, colaboradores e pesquisadores sobre a temática em questão.

Sabemos que, em Minas Gerais existe uma discussão muito rica sobre o assunto, no entanto há uma necessidade primária de reunirmos um acervo bibliográfico, audiovisual e de ordem jurídica, política e social, para que juntos possamos construir uma história de mobilização positiva do pensamento e da prática quilombola em sala de aula.

Como já destacado anteriormente, partimos do princípio da impossibilidade da dissociação do estudo sobre quilombos no século XXI sem o viés da história do negro no Brasil escravista. Seguindo nessa linha de pensamento entendemos, também, que para se trabalhar com quilombo na educação básica torna-se primordial e indispensável o ensino da história local.

3.3.1.1. Subpágina: Quem sou

Figura 9: Print Screen da subpágina “Quem Sou”



Ângela Aparecida Ferreira, Licenciada e Bacharel em História pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, aluna do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação do Prof. Dr. Pablo Luiz de Oliveira Lima.

Professora de História da rede estadual de Educação Básica de Minas Gerais; professora formadora na disciplina “Cultura, Memória e Espaços Formativos” no primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Educação Escolar Quilombola de Minas Gerais - FAE/UFMG (2014 – 2015).

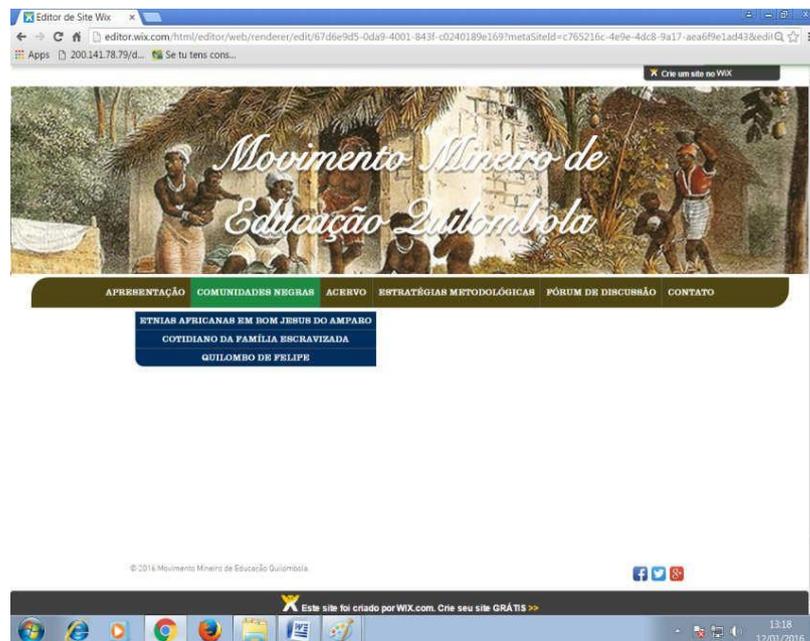
Pesquisadora da temática quilombola, história da escravidão negra, cristianização e família escravizada no século XIX em Bom Jesus do Amparo-MG – PROBIC/FAPEMIG (PUCMINAS).

Tataraneta de negros escravizados em Bom Jesus do Amparo no período oitocentista e neta de Maria Justina Ferreira, grande colaboradora na pesquisa sobre a Comunidade Quilombola de Felipe e memórias da escravidão negra local.

O título dessa subpágina “quem sou” sofrerá alteração buscando fazer jus ao título do site “Movimento de Educação Escolar Quilombola”, à medida que formos cooptando novos colaboradores. Dessa forma, deixamos em aberto o convite para juntos construirmos através do debate o que se pretende para esse movimento.

3.3.2. Página: Comunidades Negras

Figura 10: Print Screen da página “Comunidades Negras”

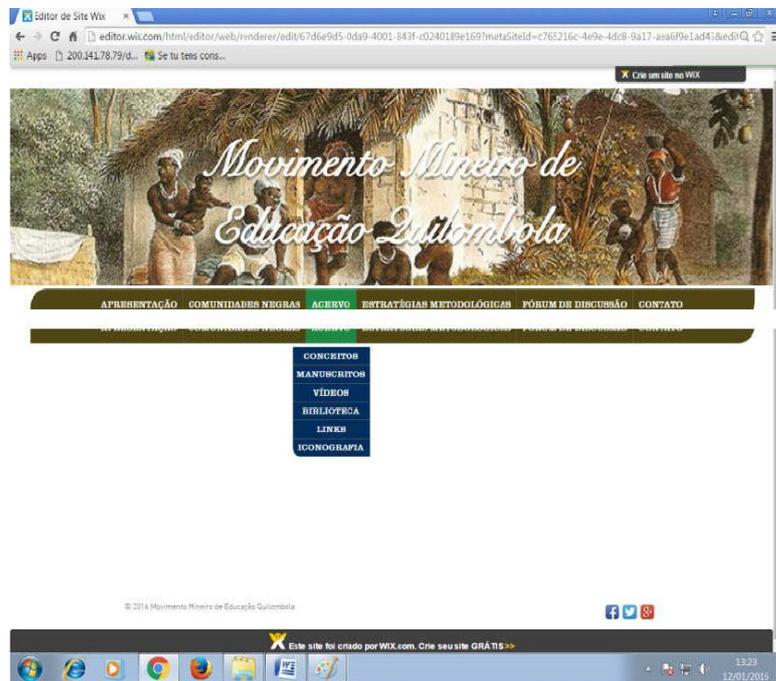


A página “Comunidades Negras” conta com três subpáginas, a primeira disponibiliza informações referentes às etnias africanas na sociedade escravizada

de Bom Jesus do Amparo no século XIX. A segunda apresenta algumas memórias da escravidão negra local. A terceira trata sobre a comunidade quilombola de Felipe. Enfim, nesta parte do site tornamos público alguns dos resultados da pesquisa, inédita e pioneira, sobre comunidades negras de Bom Jesus do Amparo do século XIX até meados da década de 70 do século XX.

3.3.3. Página: Acervo

Figura 11: Print Screen da página “Acervo”



A página acervo composto por vídeos¹⁶, conceitos, manuscritos, biblioteca, iconografia e links que servem como subsídios aos educadores que pretendam levar, para as salas de aula, elementos para se discutir a história da escravidão negra brasileira. Além disso, se destina a aproximar o professor quilombola de produções científicas sobre a educação quilombola.

3.3.3.1. Subpágina: conceitos

¹⁶ TED – O perigo de uma história única – Chimamanda Adichie (TED Ideas Worth); Africanidades brasileiras e educação (Balaio Afro-indígena); Mesa Redonda “Dez anos da Lei 10.639/03: balanços e perspectivas” (NAPBrasilAfrica) Relações Étnico-Raciais – Profº. Dr. Kabengele Munanga (Amílcar Ifé); Abdias do Nascimento – Marcha de 1988 (Cultne Acervo); Territórios Negros nos Museus (Rede Jovem de Cidadania); Série Mojubá da Cor da Cultura; Entre cantos e chibatas – Lilia Schwarcz (IMS – Instituto Moreira Salles).

Nesta subpágina estão alguns conceitos úteis para esclarecer significados de termos utilizados na Educação Escolar Quilombola. Abaixo os conceitos:

Ações afirmativas:

(...) políticas públicas feitas pelo governo ou pela iniciativa privada com o objetivo de corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/comunidades-tradicionais/o-que-sao-comunidades-tradicionais>

Comunidades quilombolas:

(...) grupos com trajetória histórica própria, cuja origem se refere a diferentes situações, a exemplo de doações de terras realizadas a partir da desagregação de monoculturas; compra de terras pelos próprios sujeitos, com o fim do sistema escravista; terras obtidas em troca da prestação de serviços; ou áreas ocupadas no processo de resistência ao sistema escravista. Em todos os casos, o território é a base da reprodução física, social, econômica e cultural da coletividade. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/comunidades-tradicionais/o-que-sao-comunidades-tradicionais>

Comunidades tradicionais:

(...) grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos por tradição. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/comunidades-tradicionais/o-que-sao-comunidades-tradicionais>.

Comunidades tradicionais de matriz africana:

(...) se reconhecem como unidades de resistência africana no Brasil. Esses coletivos se caracterizam pela manutenção de um contínuo civilizatório africano no Brasil, constituindo territórios próprios marcados pela vivência comunitária, pelo acolhimento e pela prestação de serviços sociais e são uma importante referência de africanidade na sociedade brasileira. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/comunidades-tradicionais/o-que-sao-comunidades-tradicionais>)

Educação Escolar Quilombola:

(...) desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Se 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; das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país. (BRASIL, 2012).

Exclusão Social:

Falta de integração social que se manifesta através de regras que limitam o acesso de grupos particulares ou pessoas aos recursos ou aos direitos de cidadania. (Gore; Figueiredo, 1997; In: TELLES, p.17. 2003)

Território:

(...) condição essencial que define quem são os grupos negros, onde estão e por quê. A relação com a terra estrutura diferentes visões de mundo e constitui o direito de nela estar e nela permanecer. A terra-território torna-se um valor de vida, um espaço de sentido, investido pela história particular de cada grupo, tornando-se polissêmica, dinâmica e mutável. A terra não é apenas realidade física, antes de tudo; é um patrimônio comum e, enquanto tal, difere de outras terras, de outros lugares e de outros grupos. A terra é sinônimo de relações vividas, fruto de trabalho concreto dos que lá estão, fruto da memória e da experiência pessoal e coletiva de sua gente, os do presente e do passado. (GUSMÃO, 2001, p.342)

Raça:

Construção social, com pouca ou nenhuma base biológica. A raça existe apenas em razão das ideologias racistas. No Ocidente, que inclui o Brasil, as teorias científicas do século XIX estabeleceram que os seres humanos poderiam ser divididos em tipos raciais distintos, ordenados hierarquicamente segundo uma ideologia que estabelecia que tais características estavam correlacionadas com os traços intelectuais e comportamentos de uma pessoa. Embora atualmente essas teorias tenham sido desacreditadas pela maioria da comunidade científica, a crença na existência de raças está arraigada nas práticas sociais, atribuindo ao conceito de raça um grande poder de influência sobre a organização social. (TELLES, p.38, 2003)

Racismo:

Comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como pele, tipo de cabelo, formato de olho etc. Ele é resultado da crença de que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira. Exemplo disso são teorias raciais que serviram para justificar a escravidão no século XIX, a exclusão dos negros e a discriminação racial. (MUNANGA; GOMES, p.179, 2006)

Remanescentes das comunidades de quilombos:

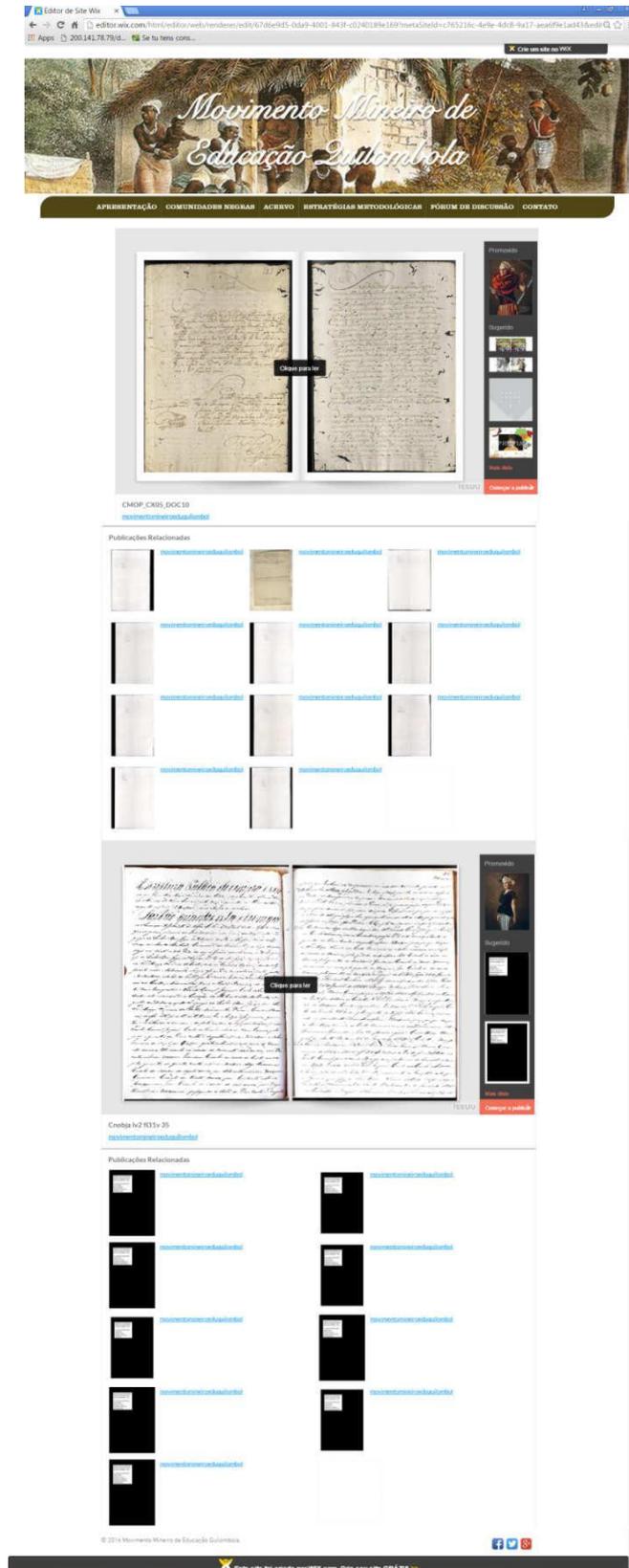
(...) grupos étnico-raciais que segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com compreensão de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (BRASIL, 2003; In Miranda, p.373, 2012).

Ressemantização do termo quilombo:

(...) formulação negociada para dar conta da grande diversidade de processos de acesso à terra pela população negra escravizada, que incluem: as fugas com ocupação de terras livres, em geral, isoladas; heranças, doações, recebimento de terras como pagamento de serviços prestados ao Estado; a permanência nas terras cultivadas no interior das grandes propriedades. (MIRANDA, P.372, 2012)

3.3.3.2. Subpágina: manuscritos

Figura 12: Print Screen da subpágina “Manuscritos”



Aqui citaremos as fontes primárias, para as quais desenvolveremos atividades de História, em interdisciplinaridade com outras disciplinas. Como já enfatizamos, este é um site que estará permanentemente em construção.

SG-Cx.06 Doc.32, referente à nomeação de Inácio Correia Pamplona para o cargo de Mestre de Campo das regiões do Pium-I, Bambuí, Campo Grande, Picada dos Goiás e outras localidades no período de 1769. Quanto às leis de repressão aos quilombolas, postamos o documento referente a uma correspondência, sobre os procedimentos que os capitães do Mato deveriam ter para combater os quilombos no território de Ouro Preto em 1739 (CMO Cx. 11 Doc.19) . Para dar sequência às medidas repressivas, outro documento que compõe a sessão manuscritos é a solicitação de pagamento referente à captura e morte de um escravizado após a invasão de um quilombo, de acordo com a lei régia de 1742 - A cabeça do escravizado foi cortada e exposta no pelourinho 1757 – (CMOP Cx. 34 Doc.50). Além desses, dentro do livro de Registro de cartas referentes à repressão de quilombos 1773 (SC-199), consta documento referente a uma lei régia determinada pelo Conde de Valadares, no qual mostra a proibição do corte de orelhas de quilombolas pelos capitães do mato.

Também faz parte da subpágina manuscritos, uma solicitação de certidão da herança de Henrique Lopes de Araújo, onde é declarado que após sua morte as pessoas escravizadas pelo mesmo teriam cartas de alforria e livre acesso às suas casas e lavras 1733 (CMOP Cx. 05 Doc. 10). Outro documento importante fala a respeito de uma “instrução da junta da Real Fazenda aos administradores gerais da Real Extração dos Diamantes”, acerca da dispensa de escravizados desnecessários e a utilização dos mesmos somente durante o “período da seca nos Rios Pardos, Gouveia, Pinheiros, Das Pedras e Jequitinhonha 1775” (SG-Cx.08-Doc.08). Este último nos permite pensar que, a instrução supracitada, nos fornecem informações para elaborarmos a origem de quilombos que se formaram a partir do abandono de escravizados, nas regiões mineradoras no período de exaustão das lavras minerais.

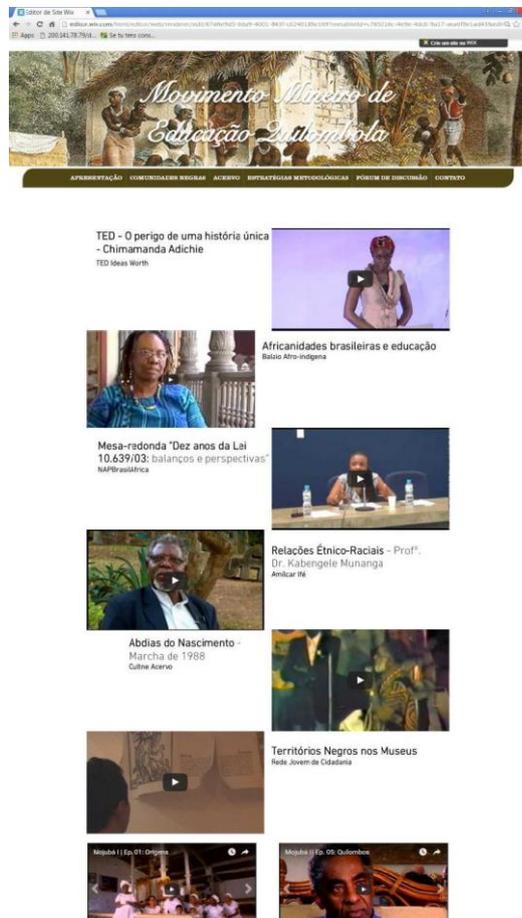
Além desses já referidos, postamos também os seguintes documentos: requerimento do escravizado Manuel Cabo Verde solicitando um preço justo na compra de sua liberdade (SG-Cx.06-Doc.35); informação de recrutamentos de trabalhadores e dispensa dos mesmos por serem negros (SG-Cx.116-Doc.57); requerimento de, Joana Crioula, escravizada solicitando para que seja vendida a um determinado senhor, pois sofria frequentes surras e exposição no pelourinho

provocadas pelo seu proprietário (SG-Cx.73-Doc.49); requerimento referente à carta de sesmaria com justificativa de ser proprietário de fábrica de pessoas escravizadas (SG-Cx.31-Doc.04); Todos os documentos citados até aqui compõem o acervo documental do Arquivo Público Mineiro (APM).

No 2º Livro de Escrituras de 1861- 1873, localizado no arquivo do único Cartório de Notas e Ofícios de Bom Jesus do Amparo-MG, encontramos documentos referentes aos seguintes assuntos: compra e venda de grupo de pessoas escravizadas (fls31v-35); doação de crianças escravizadas (fls8v-10) e (fls23v-24v); hipoteca de grupo de escravizados (fls26-27v); compra e venda de mulher escravizada (fls13v-14v); carta de liberdade (fls18-18v). Do 3º Livro de Escrituras de 1873- 1880, postamos os documentos a seguir: troca de escravizados (fls88-89) e (fls74v-76); compra e venda de escravizados (fls1-3). Todas as fontes encontradas no CNOBJA se encontram ainda inéditos.

3.3.3.3. Subpágina: vídeos

Figura 13: Print Screen da subpágina “vídeos”





O vídeo referente à palestra da nigeriana, Chimamanda Adichie, discorre acerca dos perigos de uma história única. Assim, parte da própria história para mostrar o olhar eurocêntrico sobre a África, bem como a tradição de apresentação da história da África de forma negativa pelo Ocidente. Logo, este material é central para a discussão que pretendemos com o Movimento de Educação Escolar Quilombola, uma vez que apresenta a importância do indivíduo ser protagonista da sua própria história.

Em “Africanidades brasileiras e educação” nos deparamos com um riquíssimo material que reúne diversos intelectuais que discutem questões tais como: diásporas africanas, corpo como território da memória africana, resistência quilombola, diversidade, definição de quilombo e quilombola, valores civilizatórios, raça, formas de racismo, discriminação, preconceito, presença africana no Brasil, ação afirmativa, formas de exclusão dentro do espaço escolar, entre outros. Este vídeo é composto por falas de vários especialistas, entre eles: Kabengele Munanga, Júlio César de Tavares, Georgina Helena Lima Nunes, Carlos Moore Wedderburn, Joselina Silva, Yedo Ferreira, Azoilda Trindade e Lucena Pereira.

O terceiro vídeo é apresentação da Mesa Redonda “Dez anos da Lei 10639: balanços e perspectivas”, com participação das professoras Dr^{as}. Nilma Lino Gomes e Petronilha Gonçalves, organizada em 2013 pelo NAP Brasil África.

A partir daqui faremos uma breve exposição dos vídeos postados nesta subpágina. O quarto é uma aula do professor Dr. Kabengele Munanga, sobre teoria social e relações étnicas raciais. O quinto é um discurso de Abdias do Nascimento, referente à Marcha de 1988 e discurso de repúdio ao racismo brasileiro. O quinto trata a questão dos territórios negros nos museus e da educação e aprendizado em diferentes espaços, com participação de Macaé Evaristo, atual Secretária de Educação do Estado de Minas Gerais. A seguir a série, de vídeos, “Mojubá” de “A Cor da Cultura” que aborda temas como origens do mundo, fé, meio ambiente, saúde, influências, quilombos, comunidades e festas , ciência e tecnologia. Por

último um trabalho de Lilian Schwarcz, “Entre Cantos e Chibatas”, no qual se analisa e contextualiza uma sessão de vídeos que mostram fotografias de negros escravizados no século XIX.

3.3.3.4. Subpágina: biblioteca

Figura 14: Print Screen da subpágina “biblioteca”



A biblioteca do site tem por finalidade incorporar inúmeros artigos, livros, monografias, dissertações e teses em formato pdf e HTML. Em meio a esse acervo, previamente, está disponível na aba citada, arquivos que disponibilizam o Kit de cadernos do site “A Cor da Cultura”, listados a seguir: Caderno de Textos – saberes e fazeres - Modos de Ver; Caderno de Metodologia – saberes e fazeres - Modos de

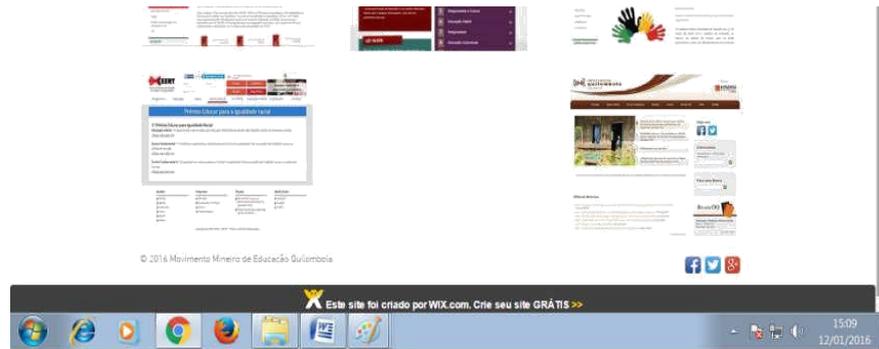
Sentir; Caderno de Atividades – saberes e fazeres - Modos de Interagir e Caderno de Saberes, Fazeres e Atividades - Modos de Brincar. A escolha desse material se justifica por ser um importante aliado para a Educação Escolar Quilombola, uma vez que trata de questões específicas sobre a cultura e ensino de história africana e afro-brasileira, além de tratar das relações étnico raciais. Além do mais, oferece suporte teórico acerca de conceitos como: memória, identidade, patrimônio, ancestralidade, religiosidade, oralidade, e vários outros, indispensáveis para o ensino escolar quilombola. Além desses, foram selecionados artigos da Revista Nova Escola e Revista de História da Biblioteca Nacional. A respeito da legislação, disponibilizamos em pdf as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e da Cultura Africana e Afrobrasileira, Programa Brasil Quilombola, Estatuto da Igualdade Racial e Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012.

Como a intenção do “Movimento de Educação Escolar Quilombola” será procurar divulgar a construção da Educação Quilombola em Minas Gerais, ficaremos atentos à disponibilização de artigos, dissertações e teses referentes ao tema. Com isso apostamos na reunião de um rico acervo bibliográfico, para juntos procurarmos entender e construir a educação que os quilombolas precisam para se consolidar numa identidade positiva, com a qual todo quilombola se reconheça.

3.3.3.5. Subpágina: Links

Figura 15: Print Screen da subpágina “Links”





Em relação aos links¹⁷ disponibilizamos o endereço do site “Observatório Quilombola”, que se dedica à exposição e organização de informações referentes às comunidades quilombolas e negras rurais, localizadas em diferentes Estados do Brasil, respeitando-se os contextos locais e regionais aos quais as mesmas se encontram inseridas. Este Site pode ser descrito como um valioso instrumento de comunicação, que permite aos povos quilombolas se inteirar sobre questões de seu interesse. Também conta com um acervo de artigos, dissertações e teses sobre a temática. Além disso, disponibiliza um espaço para interação e publicação de materiais inéditos, tais como: reportagens, ensaios acadêmicos, fotográficos e publicação de vídeos. Enfim, trata-se de uma ferramenta que torna possível o acesso a notícias atuais sobre quilombos no território brasileiro. Dessa forma, vale, portanto está inserido entre os “links” úteis para serem acessados por interessados em entender como as mídias estão tratando a questão quilombola.

A página do CEERT: prêmio educar para a igualdade racial conta com um acervo de experiências, devidamente selecionadas, que orientam para os estudos de promoção das relações raciais na sala de aula do ensino infantil, fundamental I e II.

A Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República – SEPPIR é um importante instrumento para que quilombolas se conscientizem de seus direitos. Visto isso, em sua página “Programa Brasil Quilombola” colocará professores quilombolas em contato com informações atuais sobre direitos, benefícios e conhecimentos sobre outras comunidades quilombolas

¹⁷ Observatório Quilombola; Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade -CEERT; Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República - SEPPIR; Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA; A Cor da Cultura.

brasileiras, dentre os quais se encontra o “Guia de Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas”.

A página “Memória Quilombola” se localiza no site do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e se destina a tornar público a Coleção Terras de Quilombos, disponibilizadas em formato de livretos específicos sobre comunidades quilombolas já certificadas e que tiveram o privilégio de terem informações, acerca da História local, documentadas em Relatórios Técnicos de Identificação e Delimitação (RTID). As informações desses laudos antropológicos estão sendo transformadas em uma “linguagem pública para as devidas comunidades quilombolas” em formato de cartilhas¹⁸. Esses livretos compõem o que pode ser identificado como uma grande contribuição para a “Educação Escolar Quilombola”. Esse material será importante aporte teórico para que as escolas quilombolas tenham um ponto de partida para se trabalhar fatos locais em sala de aula. “Ao todo, a Coleção oferece um panorama da diversidade de trajetórias vividas por ex-escravizados para conquistar a sua independência e se estabelecer na terra autonomamente.” (INCRA, 2015).

3.3.3.6. Subpágina: *Iconografia*

Figura 16: Print Screen da subpágina “Iconografia”



¹⁸ Até o presente momento estão disponíveis dez livretos, mas o objetivo é a disponibilização de cento e noventa cartilhas. Podemos conjecturar acerca da possibilidade de que esse trabalho possa contribuir para com a elaboração de novos conceitos para a formação de comunidades quilombolas.



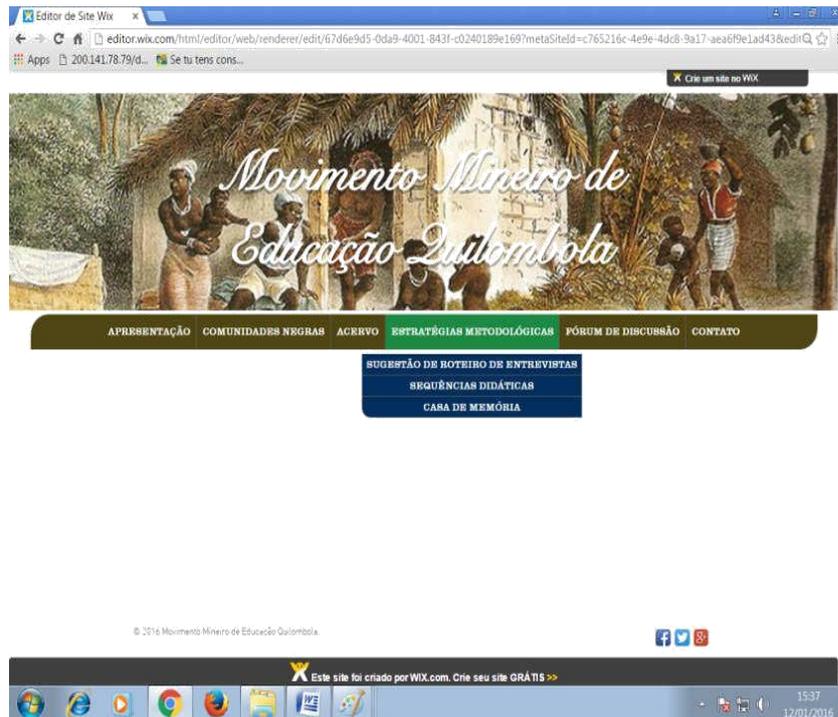
© 2016 Movimento Mineiro de Educação Quilombola



Em iconografia encontram-se reproduções de pinturas, fotografia, anúncios de jornais e mapas. As representações imagéticas que compõem o acervo têm por objetivo aproximar o aluno do cotidiano escravista no século XIX, tornando possível o ensino de História menos abstrato. Assim, acreditamos que a imagem contribui para o aprendizado por se tratar de um recurso visual contemporâneo à época retratada. O acervo conta também com anúncios de jornais referentes fugas, vendas, compras e aluguéis de escravizados no período oitocentista, que nos possibilita discutir no ambiente escolar, a questão que envolve o processo de mercadorização, coisificação e também da retirada da condição humana do africano e afrodescendente. Os mapas apresentam informações cartográficas sobre os quilombos em Minas Gerais século XVIII ao XXI, entre os quais croquis referentes aos quilombos de São Gonçalo, Santos Fortes, Rio da Perdição, o de um dos Braços da Perdição, Ambrósio, Samambaia e mapas sobre disposição dos territórios de quilombos e populações quilombolas por Rafael Sanzio Araújo dos Anjos 2009.

3.3.4. Página: Estratégias Metodológicas

Figura 17: Print Screen da página “Estratégias Metodológicas”



Dentro da página “estratégia metodológica” colocamos um roteiro de entrevista, como sugestão, no intento de colaborar com futuras pesquisas direcionadas ao “resgate” da história local de comunidades quilombolas. Como também estão “linkadas” algumas sequências¹⁹ didáticas específicas sobre quilombos e a terceira aba é denominada “Casa de Memória”.

A última será reservada para a postagem e divulgação dos lugares de memória inscritos dentro de territórios quilombolas. Nesse caso, o nosso intento é provocar os povos quilombolas, do Estado de Minas Gerais, a pensarem na constituição do espaço museal como recurso para preservação e divulgação da cultura local.

¹⁹ Em sequências didáticas apresentamos como sugestões modelos de aulas que poderão ser levados para escolas quilombolas. Aqui citaremos as aulas escolhidas para composição do site: As comunidades quilombolas hoje com endereço no link <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=35764>; A história local dos afrodescendentes <http://rede.novaescolaclub.org.br/planos-de-aula/historia-local-dos-afro-descendentes>; Como surgiram os quilombos? <http://rede.novaescolaclub.org.br/planos-de-aula/como-surgiram-os-quilombos>; na sequência - Comunidades quilombolas http://www3.ufrb.edu.br/lehrb/wp-content/uploads/2015/05/Isadora-Silva-Engenhos_sequencia.pdf; Memória e movimentos negros. O interessante dessas sequências, além da sua aplicação em sala de aula, é a possibilidade de levar professores quilombolas a terem contato com diversos links que poderão auxiliar no aprendizado, que os mesmos precisam ter, sobre questões fundamentais para a construção do saber nas escolas quilombolas e aquelas que atendem alunos oriundos de quilombos.

3.3.4.1. Subpágina: Sugestão de Roteiro de Entrevistas

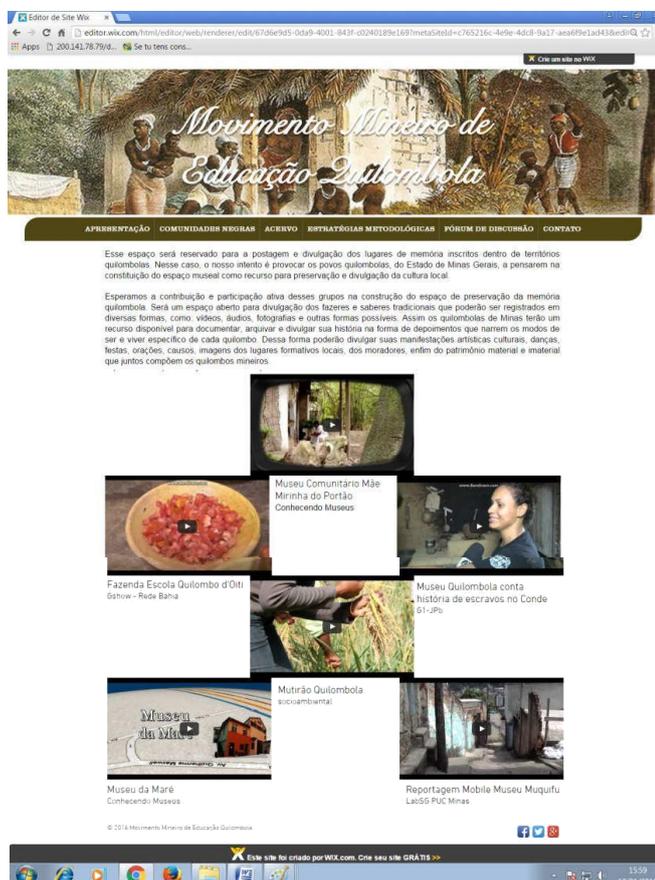
Aqui serão apresentadas algumas questões relevantes para se pesquisar a origem e formação de comunidades quilombolas:

1. Quais os nomes dos primeiros moradores da comunidade?
2. Quais os nomes dos filhos desses moradores?
3. Quem chegou primeiro nessas terras?
4. De quem eram as terras onde se localiza a comunidade?
5. Em relação aos matrimônios religiosos como e onde e eram realizados os casamentos? Ocorriam festas? Como eram?
6. Existiam músicas ou orações específicas?
7. Quais, como e onde eram realizados os cultos religiosos?
8. Como e onde as crianças eram batizadas?
9. Onde os mortos eram enterrados e como eram realizadas as cerimônias fúnebres?
10. Existe cemitério dentro da comunidade?
11. Em relação à religiosidade quais as heranças deixadas pelos seus ancestrais?
12. Quais as festas religiosas que foram praticadas por eles e seus descendentes?
13. Descreva as primeiras moradias da comunidade. Como essas casas foram construídas? Como era o ambiente interno, tamanho e distribuição dos cômodos? Quais os nomes que essas construções recebiam?
14. Como eram feitos os móveis e utensílios domésticos utilizados?
15. Como era a disposição das casas dentro do terreno da comunidade?
16. Quais estratégias de sobrevivência foram criadas pelos seus antepassados para resistirem às adversidades do tempo?
17. Para quem os antigos moradores trabalhavam e até quando exerceram tais atividades?
18. Na alimentação, o que vocês aprenderam com os antigos? E como eles e vocês fizeram para garantirem o sustento das famílias?
20. As terras dentro da comunidade eram cultivadas? Como era a organização da distribuição das terras se é que ocorriam?
21. Como eram os trabalhos agrícolas realizados pelos moradores? Trabalhavam individualmente ou coletivamente?

22. Existiam festas agrárias, ou seja, ocorriam festas após a realização das colheitas?
23. Você se lembra de alguma música ou oração que a prendeu com os mais velhos? Quais são elas?
24. Como educavam as crianças e quais brincadeiras foram passadas de pai para filho dentro da comunidade?
25. Como era a vida social dos moradores da comunidade e a relação deles com os habitantes da área urbana, bem como a relação com os fazendeiros locais?
26. Quais os tipos de trabalho que seus ancestrais e vocês fizeram para os fazendeiros da região?
27. As terras da comunidade foram sempre desse tamanho? Atualmente existe alguma terra (espaço) que seja de uso comunal e qual a função do terreno para vocês.

3.3.4.2. Subpágina: Casa de Memória

Figura 18: Print Screen da subpágina “Casa de Memória”



Esperamos a contribuição e participação ativa desses grupos na construção do espaço de preservação da memória quilombola. Será um espaço aberto para divulgação dos fazeres e saberes tradicionais que poderão ser registradas em diversas formas, como: vídeos, áudios, fotografias e outras formas possíveis. Assim os quilombolas de Minas terão um recurso disponível para documentar, arquivar e divulgar sua história na forma de depoimentos que narrem os modos de ser e viver específico de cada quilombo. Dessa forma, poderão divulgar suas manifestações artísticas culturais, danças, festas, orações, causos, imagens dos lugares formativos locais, dos moradores, enfim do patrimônio material e imaterial que juntos compõem os quilombos mineiros.

A princípio o site contará com a postagem de vídeos sobre espaços formativos²⁰ que preservam memória de grupos excluídos da história oficial. Para isso escolhemos alguns vídeos que consideramos relevantes para a orientação da importância da preservação da memória quilombola.

O primeiro é referente ao Museu Comunitário Mãe Mirinha de Portão em Lauro de Freitas no Estado da Bahia, pode ser caracterizado como um trabalho muito rico de preservação da memória do quilombo Terreiro São Jorge Filho da Goméia, que envolve a participação da comunidade que tem a sua memória preservada a partir das práticas coletivas dos saberes e fazeres tradicionais da religiosidade de matriz africana. Além disso, pode ser utilizado em sala de aula para se trabalhar essa temática religiosa.

O segundo é sobre a “Fazenda Escola do Quilombo do Oiti” – Itacaré na Bahia. Essa fazenda/escola recebe alunos de diversos segmentos da educação, é visitada por alunos de comunidades quilombolas do entorno da região. A metodologia de ensino é focada no aprendizado a partir da vivência na culinária afro-brasileira, na religiosidade de matriz africana e saberes tradicionais da medicina popular. Esse espaço se constitui em um ótimo exemplo de como as comunidades quilombolas poderiam se tornar lugar de aprendizado, a partir da prática, e assim serem percebidas como espaços formativos de memória.

²⁰ Museu Comunitário Mãe Mirinha do Portão (Conhecendo Museus); Fazenda Escola Quilombo do Oitizeiro (Gshow - Rede Bahia); Museu Quilombola conta história de escravos no Conde (G1-JPb); Mutirão Quilombola (socioambiental); *Museu da Maré (Conhecendo Museus)*; Reportagem Mobile Museu Muquifu (LabSG PUC Minas).

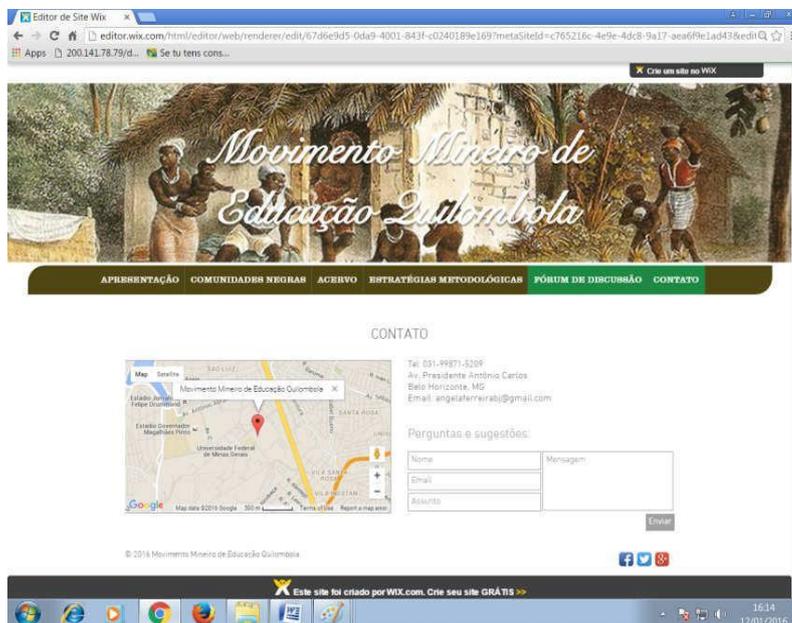
O terceiro é o “Museu Quilombola do Ipiranga” localizado na região do Conde – Paraíba. A exposição desse vídeo pode ser apontada como um importante instrumento de inspiração e encorajamento. A fim de que, as comunidades quilombolas tomem a iniciativa de construir sua casa de memória a partir da utilização dos recursos existentes dentro do próprio território quilombola. Acreditamos que, caso, os professores quilombolas se inspirem nesse vídeo para pensarem na arquitetura do espaço museal, estarão retomando as origens ancestrais de construção das primeiras moradias das casas quilombolas. Por outro lado, esse vídeo serve de incentivo para que os povos quilombolas tomem a iniciativa de se tornarem os sujeitos históricos na concretização dessa ideia, ao invés de esperarem financiamento do poder público local para a construção desses espaços de preservação da memória quilombola.

O quarto vídeo mostra os quilombolas do Morro Seco, em Iguape, no Vale do Ribeira em São Paulo, numa ação de retomada da memória coletiva que estava silenciada há décadas, pois no passado faziam mutirão para a colheita de arroz. Assim, esse trabalho de documentação sobre a forma de saber fazer dos quilombolas, dessa região, além de resgatar e preservar parte da memória, talvez possa ser relacionado ao trabalho coletivo realizado por outros grupos quilombolas. Ao mesmo tempo, poderá motivar a iniciativa de reprodução de saberes e fazeres tradicionais silenciados nos quilombos mineiros.

Por último foram postados os vídeos do Museu da Maré cuja função é guardar a memória dos moradores do complexo de favelas que reúne dezesseis micro bairros que se localizam à margem da Baía de Guanabara, na cidade do Rio de Janeiro, e serviu de inspiração para a criação do MUQUIFU– Museu de Favelas e Quilombos Urbanos de Belo Horizonte – Minas Gerais. Entendemos que a divulgação desses vídeos indicará estratégias de valorização da memória dos moradores, através da exposição de fotografias e pinturas em paredes de lugares e pessoas nos afazeres diários, além de cartas, bilhetes, objetos e utensílios que fizeram e fazem parte do cotidiano local. Esses museus são exemplos da possibilidade de se construir espaços de memória a partir da simplicidade, mas que, no entanto, representam a riqueza e especificidade cultural que é particular a toda comunidade.

3.3.5. Páginas: Fórum de Discussão e Contatos

Figura 19: Print Screen da subpágina “Discussão e Contatos”



A página de “fórum de discussão” se constitui em ferramenta de interlocução entre a autora do site, autoridades intelectuais e professores da Educação Básica que discutem a temática, a fim de promover a construção da Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais.

A página contatos está com endereço da UFMG, visto que o site “Movimento de Educação Escolar Quilombola” é fruto de discussões promovidas dentro do espaço acadêmico da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Além do mais, a autora do mesmo está vinculada ao programa Ações Afirmativas na UFMG.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Como uma das primeiras considerações desta parte final do texto, apresentamos o percurso de investigação, cujo caminho se redefiniu por inúmeras vezes. Neste momento de balanço, vale retomar a proposta inicial que era transformar uma escrita acadêmica em uma linguagem pública sobre as memórias das comunidades negras de Bom Jesus do Amparo. A princípio, a proposta era a construção de um “livreto” que se destinaria a narrar acontecimentos da história local, com foco na escravidão negra e a comunidade quilombola de Felipe, destinado ao grupo citado e às instituições de ensino da cidade. Acreditava-se que dessa forma estaríamos dando um grande passo rumo à construção da educação quilombola no município.

O interesse em tornar público essa história se justifica, também, pela necessidade de dar um retorno aos moradores da comunidade de Felipe, acerca dos resultados obtidos na pesquisa realizada no ano de 2009. Ao mesmo tempo estaríamos fornecendo dados históricos para o ensino de História nas escolas de Bom Jesus do Amparo.

Mas, a constatação da existência, no Brasil, da ideia cristalizada sobre a identidade do brasileiro, que não se reconhece como descendente de africanos e não valoriza essa sua ascendência fez com que, aos poucos, essa proposta alcançasse nova configuração e se ampliasse para além das fronteiras da cidade citada. Atribuo a redefinição do trabalho de pesquisa à aproximação com o Programa Ações Afirmativas na UFMG, através do qual tivemos a oportunidade de trabalhar com professores da educação quilombola de diferentes áreas e modalidades de ensino e outros quilombos de Minas Gerais.

Além disso, constatou-se que, apesar das leis que determinam o estudo de África e da História Afrobrasileira e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola e outras relacionadas, os fatos referentes a esse assunto continuam ignorados pela maioria da população e, principalmente, pelos educadores, que deveriam encarregar-se da divulgação e da valorização dessa herança junto aos educandos. Aos poucos, essa proposta alcançou nova configuração e se ampliou para além das fronteiras da cidade citada. Atribuo a redefinição do trabalho de pesquisa à aproximação com o Programa Ações

Afirmativas na UFMG, através do qual tivemos a oportunidade de trabalhar com professores da educação quilombola de diferentes áreas e modalidades de ensino, trazendo a oportunidade de adquirir conhecimento sobre a realidade e a história de outros quilombos de Minas Gerais. Assim, percebemos a riqueza e a potencialidade que os grupos quilombolas abrigam e entendemos que precisaríamos de um recurso midiático para funcionar como rede de troca de informações sobre saberes tradicionais e produção de metodologias já adotadas para a educação quilombola.

Tendo em vista que, o ensino da história, nas escolas das comunidades quilombolas, não acontece da forma determinada pela s diretrizes legais, o que a mantém desconhecida e ineficaz para promover nos alunos a construção da identidade negra como algo positivo e evidência de riqueza cultural, indagamos sobre qual seria a identidade quilombola que está sendo construída no século XXI.

De modo que, em alguns casos, essa educação acontece sem a sistematização necessária, não tem a divulgação que possibilitaria a troca de experiências entre educadores das comunidades quilombolas, servindo-lhes de parâmetro e de fonte de formação e informação para a modificação e o aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Isso se deve ao fato de persistir, no país, uma atitude de desvalorização da história do escravizado enquanto sujeito histórico, elaborador de estratégias de resistência, que negociava com os proprietários e utilizava outros recursos de sobrevivência, inclusive o jurídico, dentro do sistema escravista, fazendo com que as práticas existentes não sejam suficientes para criar uma tradição que perdure e produza os resultados necessários para mudar a forma de alguns brasileiros se reconhecerem como descendentes de quilombolas.

O pouco conhecimento e os conceitos distorcidos que provocam na sociedade e nas áreas educacional e editorial de livros didáticos a disseminação de ideias equivocadas a respeito do negro na História do Brasil levou-nos à constatação de que isso contribui para que, muitas vezes, os professores não desenvolvam um ensino voltado para as questões quilombolas, por desconhecimento ou por considerarem mais fácil seguir o que é determinado por livros didáticos que tratam a história do negro escravizado e dos quilombos de forma superficial e que o aponta como um ser subserviente, acomodado e incapaz de assumir atitudes que o levariam a sair dessa sujeição imposta pelos seus senhores. Além disso, sua resistência é apresentada, na maioria desses livros somente como fuga e a

formação dos quilombos, considerados não como locais que tinham uma organização social, política e econômica e não somente como abrigos de foragidos perseguidos pelos capitães do mato.

Portanto, a conclusão foi que, a partir da percepção dessa falta de espaços, de interesse do poder público e de outros recursos destinados a informar, formar, possibilitar trocas, debates e o acesso a fontes de informação aos educadores, fora dos meios acadêmicos, tornou-se urgente a criação de um instrumento acessível a todos aqueles que se propõem a executar um trabalho de qualidade, independente dos locais em que se encontrem. Esse material possibilitará o empoderamento desses educadores, disponibilizando-lhes o acesso aos recursos que se encontram dispersos e que demandam pesquisas para as quais eles não são preparados nem incentivados. Os diversos meios disponibilizados no site “Movimento de Educação Escolar Quilombola”, como vídeos sobre a educação quilombola e que esclarecem conceitos básicos, como etnia, raça, território, memória, identidade, quilombos, a legislação referente à educação quilombola, o estudo da história afro-brasileira, imagens do cotidiano do século XIX, relatos de experiências de comunidades que criaram casas para preservação da memória e outros tornarão acessíveis a esses educadores os instrumentos que os tornarão capazes de proporcionar aos seus alunos as oportunidades para que construam a identidade quilombola tornando-os orgulhosos de sua origem histórica e cultural africana, cidadãos produtores e protagonistas da sua própria história.

FONTES

Fontes primárias

SC-199

SG-Cx.06 Doc.32

SG-Cx.06-Doc.35

SG-Cx.08-Doc.08

SG-Cx.31-Doc.04

SG-Cx.73-Doc.49

SG-Cx.116-Doc.57

CMO Cx. 11 Doc.19

CMOP Cx. 34 Doc.50

CMOP Cx. 05 Doc. 10

2º Livro de Escrituras de 1861- 1873

3º Livro de Escrituras de 1873- 1880

Legislação

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** 2003. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 12 out. 2015.

BRASIL. Parecer que define as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola. Parecer CNE/CEB nº 16/2012.

BRASIL. **Políticas de Promoção da Igualdade Racial – Presidência da República.** Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/comunidades-tradicionais/o-que-sao-comunidades-tradicionais>. Acesso em: 12 out. 2015.

BRASIL. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012.** Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>. Acesso em: 12 out. 2015.

D O U. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana.** Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 14 de out. 2015.

Livros Didáticos

ANASTASIA, Carla; RIBEIRO, Vanise. **Encontros com a História - História (7ª série).** 2ª ed. Curitiba: Positivo, 2012.

ANASTASIA, Carla; RIBEIRO, Vanise. **Encontros com a História - História (7ª série).** 3ª ed. Curitiba: Positivo, 2014.

APOLINÁRIO, Maria Raquel. **Projeto Araribá – História (7ª série).** 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2010.

AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. **Projeto Teláris – História Idade Média e Idade Moderna. História (7ª série).** 1ª ed. São Paulo: Ática, 2014.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Saber e Fazer História (7ª série).** 7ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

JÚNIOR, Alfredo Boulos. **História Sociedade & Cidadania - História (7ª série).** 1ª ed. SÃO Paulo: FTD, 2012.

JÚNIOR, Alfredo Boulos. **História: sociedade & cidadania – História (7ª série).** 2ªed. SÃO Paulo: FTD, 2014.

VICENTINO, Cláudio. **Projeto Radix – Raiz do Conhecimento – História (7ª série).** 1ª ed. São Paulo: scipione, 2011.

VICENTINO, Cláudio. **Projeto Radix – Raiz do Conhecimento – História (7ª série).** 2ª ed. São Paulo: scipione, 2013.

PANAZZO, Silvia; VAZ, Maria Luísa. **Jornadas.hist – História (7ª série) .** 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

Vídeos

Balaio Afro-indígena. Africanidades brasileiras e educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MlgSc3zZ4UE>. Acesso em: 05 de out. 2015.

Canal Futura. A Cor da Cultura – Mojubá. Disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PLNM2T4DNzmq5jtQbw8sgGrx3NwjX_Xgw_. Acesso em: 09 de out. 2015.

Conhecendo Museus – Conhecendo Museus – Episódio 30 - Museu Comunitário Mãe Mirinha do Portão. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XBAnCFN2fZk>. Acesso em: 10 de nov. 2015.

Conhecendo Museus. Conhecendo Museus - Série I - Museu da Maré. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TVHrrtM9UD0>. Acesso em: 10 de nov. 2015.

Cultine Acervo Digital de Cultura Negra. **Abdias do Nascimento - Marcha de 1988**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P3DG479n-oU>. Acesso em: 07 de set. 2015.

Educação Núcleo de Vídeo SP. Educação Escolar Quilo mbola. Palestra profa Nilma (parte 1). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MDhbq-NMpAI>. Acesso em: 10 jun. 2014.

Educação Núcleo de Vídeo SP. Educação Escolar Quilo mbola. Palestra profa Nilma (parte 2). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0cSWji72wTc>. Acesso em: 10 jun. 2014.

GLOBO. Museu Quilombola conta história de escravos no Conde. Disponível em <http://g1.globo.com/pb/paraiba/jpb-1edicao/videos/v/museu-quilombola-conta-historia-de-escravos-no-conde-cidade-do-forro-fest-neste-sabado/3350695/>. Acesso em: 30 nov. 2015.

GLOBO. Pablo Vasconcelos conhece a Fazenda Escola Quilombo d'Oiti. Disponível em <http://gshow.globo.com/Rede-Bahia/Aprovado/videos/v/pablo-vasconcelos-conhece-a-fazenda-escola-quilombo-doiti/3770043/>. Acesso em: 25 nov. 2015.

IMS. **Entre cantos e chibatas – conversa com Lilian Schwa rcz**. Disponível em: <<http://www.blogdoims.com.br/ims/entre-cantos-e-chibatas-conversa-com-lilia-schwarcz>>. Acesso em: 17 nov. 2015.

Lab SG PUCMINAS. **Reportagem Mobile Museu Muquifu**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1pp3rLPriKw>. Acesso em: 17 nov. 2015.

Perspectivas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8WbLZOPcXUs>. Acesso em: 02 nov. 2015.

NAP Brasil África. Mesa-redonda Dez anos da Lei 10.639/03: balanços e perspectivas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8WbLZOPcXUs>. Acesso em: 02 nov. 2015.

Núcleo de Estudos Afros da Universidade Federal Fluminense - UFF. **Relações Étnico-Raciais - Profº. Dr. Kabengele Munanga**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7FxFJOLf6HCA>. **Acesso em: 10 jun. 2014.**

Rede Jovem de Cidadania. **Territórios Negros em Museus**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LfmQ8LDNAp4>. Acesso em: 15 nov. 2015.

Socioambiental. **Mutirão Quilombola**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0Puj2Qs5a8g>. Acesso em: 15 nov. 2015.

TEDGlobal. **O perigo de uma história única – Chimamanda Ngozi A dichie**. jul 2009. Disponível em: <http://savevidz.com/watch/qDovHZVdyVQ/ted-o-perigo-de-uma-histria-nica-chimamanda-adichie-dublado-em-portugus.html>. Acesso em: 23 de set. 2015.

Sites

BRASIL. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/>. Acesso em: 10 nov. 2015.

BRASIL. Secretaria Políticas de Promoção da Igualdade Racial – Presidência da República. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/>. Acesso em: 10 nov. 2015.

BRASIL. Secretaria Políticas de Promoção da Igualdade Racial – Presidência da República. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/comunidades-tradicionais/o-que-sao-comunidades-tradicionais>. Acesso em: 10 nov. 2015.

CEERT. 1º Prêmio Educar para Igualdade Racial. Disponível em: <http://www.ceert.org.br/programas/educacao/premio-educar/1/>. Acesso em: 10 nov. 2015.

INCRA. Memória Quilombola. Disponível em: http://www.incra.gov.br/memoria_quilombola. Acesso em: 10 nov. 2015.

Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro: Disponível em: www.ihgb.org.br. Acesso em: 10 nov. 2015

Instituto Itaú Cultural: Disponível em: www.itaucultural.org.br. Acesso em: 10 nov. 2015.

KOINONIA. Observatório Quilombola. Disponível em: <http://www.koinonia.org.br/oq/default.asp>. Acesso em: 10 nov. 2015.

Ministério da Educação e Cultura: Disponível em: portal.mec.gov.br/. Acesso em: 10 nov. 2015.

Portal Mec. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17576&Itemid=866. Acesso em: 10 nov. 2015.

Revista Anais da Biblioteca Nacional, Vol. 108 de 1988. Disponível em: http://objdigital.bn.br/acervo_digital/anais/anais_108_1988.pdf. Acesso em: 03 mar. 2015.

Revista de História da Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/>. Acesso em: 10 nov. 2015

Revista Nova Escola. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/>. Acesso em: 10 nov. 2015.

Sistema Integrado de Acesso do APM. Disponível em: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/wflinks/>. Acesso em: 20 nov. 2015.

Youtube. Disponível em: <http://www.youtube.com>. Acesso em: 10 nov. 2015.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luiz Sávio de. Geografia e política. In: MOURA Clóvis (org.): **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. EDUFAL: Maceió, p. 89-102, 2001.

ALVES, Maurício Martins. **Formação de laços parentais entre cativos em Taubaté, 1680-1848**. Cadernos de História: [Belo Horizonte], Belo Horizonte, v.8, n.9, p.64-84, 1º sem. 2006.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. **Quilombolas: tradições e cultura da resistência**. São Paulo: Aori Comunicação, 240p. 2006.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. **Quilombos: Geografia Africana – Cartografia Étnica Territórios Tradicionais**. Brasília: MapasEditora & Consultoria, 190p. 2009.

ASPIS, Renata P. L. **Ensino de filosofia e resistência**. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2012.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites século XIX**. 2.ed. São Paulo: Annablume, 2004.

BARROS, José D'Assunção. **História ciência humana e social: questões interdisciplinares**. Revista Cesumar Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, v.16, n.2, p. 389-422, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://cesumar.br/pesquisa/periodicos/index.php/revcesumar/article/viewFile/1334/1336>>. Acesso em: 20/09/2014

BARROS, José D'Assunção. **O Campo da História: Especialidades e abordagens**. 2ªed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOSCHI, Caio César. **Por que estudar História**. São Paulo: Ática, 2007.

BOTELHO, Tarcísio Rodrigues. **Famílias e escravarias: demografia e família escrava no Norte de Minas Gerais no século XIX**. 1994. 208f. Dissertação (Mestrado em História)-Universidade de São Paulo, São Paulo.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** 2ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CAMARGO, Aspásia. Prefácio. In: ALBERTI, Verena. **História Oral: A experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: FGV, 1990.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil**. Belo Horizonte: Educação em Revista; v.26, n.01; 2010, p.15-40
<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v.10, n. 29, p.151-169, jan./abr. 2010.

CARNEIRO, Edson. **Singularidades dos quilombos**. In: MOURA Clóvis (org.): Os quilombos na dinâmica social do Brasil. EDUFAL: Maceió, p.11-20, 2001.

CORRÊA, Carlos Humberto P. **História oral**: considerações sobre suas razões e objetivos. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (org.): (Re)introduzindo História Oral no Brasil. USP: São Paulo, 1996, p.63-70.

DELEUZE, Gilles. **Os Intercessores. In Conversações 1972-1990**. Rio de Janeiro: ed. 34, 1992, p.151-168.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2.ed. trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DIAS, Renato da Silva. **Para a glória de Deus, e do rei? : política, religião e escravidão nas Minas do ouro (1693 – 1745)**. Belo Horizonte: Departamento de História: UFMG, (Tese de Doutorado), 2004.

DOLTZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetivos de ensino**. In: -. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p.61-80.

DOLTZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: -. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p.81-107.

ENGEMANN, Carlos. **De grande escravaria à comunidade escrava**. Estudos de História: [Franca], Franca, São Paulo, v.9, n.2, p.75 – 96, jul. 2002.

ESCOBAR Arturo. **O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento?** (p.63-79) IN; A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgar Landier (org). Colección Sur Sur, CLASSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

FERREIRA, Ângela Aparecida. **Comunidades Negras Em Minas Gerais Oitocentista: A origem histórica da cidade de Bom Jesus do Amparo no período de 1790 a 1860**. Belo Horizonte, 2010, 202 p. Coleção Especial da Biblioteca Padre Alberto Antoniazzi – PUCMINAS / Coração Eucarístico. Trabalho não publicado

FORDE, Gustavo Henrique Araújo; PINTO, Luiz Antonio Gomes. **Usos da Micro-História na Historiografia dos Momentos Sociais na/ da Educação Brasileira.** *Ágora*: Vitória, n.18, 2013, p.95-112. <http://www.periodicos.ufes.br/agora/article/viewFile/7095/5200>

GALLO, Sílvio. **Em Torno de uma Educação Menor** . *Educação e Realidade*, jul./dez. 2002, p.169-178. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/25926/15194>>. Acesso em: 14 set. 2014.

GOMES, Flávio dos Santos; REIS, João José. (org.). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil.** São Paulo: Schwarcz, 2005.

GOLDSCHMIDT, Eliana Maria Rea. **Casamentos mistos: liberdade e escravidão em São Paulo colonial.** São Paulo: FAPESP, Annablume, 2004.

GORENDER, Jacob. **A escravidão reabilitada** . 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

GUDEMAN, Stephen; STUART, Schwartz. **Purgando o pecado original: compadrio e batismo de escravos na Bahia no século XVIII.** In: REIS, João José. *Escravidão e invenção da liberdade: estudos sobre o negro no Brasil.* São Paulo: Brasiliense, 1998. p.33-59.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Herança quilombola : Negros, Terras e Direitos.** In: MOURA Clóvis (org.): *Os quilombos na dinâmica social do Brasil.* EDUFAL: Maceió, 2001, p. 337-350, 2001.

IERVOLINO, SA.; PELICIONI, MCF. **A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde** . *Rev Esc Enf USP*, v. 35, n.2, p.115-21, jun, 2001. <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v35n2/v35n2a03.pdf>

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. **História Oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta.** In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (org.): *(Re)introduzindo História Oral no Brasil.* USP: São Paulo, 1996, p.33-55.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória** . 3.ed. Campinas: Unicamp, 1994.

LIBBY, Douglas Cole; PAIVA, Clotilde Andrade. **Caminhos alternativos: escravidão e reprodução em Minas Gerais no século XIX.** *Estudos econômicos.* Instituto de Pesquisas Econômicas, FIPE/USP, v.25, n.2, p.203-233, 1995.

LOPES, Janaina Christina Perrayon. **Tempo de casar: casamentos de escravos e forros na Freguesia da Candelária, Rio de Janeiro – 1809 a 1837.** *Estudos Econômicos: [Franca], Franca, São Paulo*, v.9, n.2, p.195-213, 2002.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Educação escolar quilombola: entre ausência e emergências.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 50, mai.-ago. 2012.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: opção descolonial e o significado de identidade em política.** *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e*

identidade, nº 34, p.287-324, 2008 – (Duke University, Universidad Andina Simón Bolívar) – Traduzido por: Ângela Lopes Norte

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História oral, caminhos e descaminhos** . Revista Brasileira de História – Memória, História, Historiografia, São Paulo, v. 13, n. 25/26, set. 1992/ ago 1993.

MOURA, Clóvis. **A quilombagem como expressão de protesto radical** . In: MOURA Clóvis (org.): Os quilombos na dinâmica social do Brasil. EDUFAL: Maceió, p.103-118, 2001.

MUNANGA Kabengele. **Origem e histórico do quilombo na África** . Revista USP, São Paulo, p. 56-63, dezembro/fevereiro 95/96.

MUNANGA, kabenguele. GOMES, Nilma L. **O negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006.

NASCIMENTO, Abdias. 1980. **O Quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 281p.

PAIVA, Eduardo França. **Escravos e libertos nas Minas Gerais do século VIII: estratégias de resistência através dos testamentos**. São Paulo: Annablume, 1995.

QUIJANO, A. **Colonialidade, poder, globalização e democracia** . Novos Rumos, ano 17, nº 37, p.04-28, 2002.

RANCIÈRE, J. **O Mestre ignorante, cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RAMOS, Marilúcia Mendes. **A literatura e seu papel na (re)construção da angolidade**. In COSTA, Cléria Botelho da; MACHADO, Maria Clara Tomaz (org.): História & Literatura: identidades e fronteiras. Urbelândia, EDUFU, 2006, p.159-193.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da e ECKERT, Cornelia. A interioridade da experiência temporal do antropólogo como condição da produção etnográfica. Rev. Antropol, 1998, vol.41, n.2, p.107-136. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-77011998000200004>. Acesso em: 05 mar. 2014.

SANTOS, Tatiane Campos dos. **Relações entre Território e Educação na Comunidade Quilombola de Vila Santo Isidoro – Berilo/MG**. 2015, 178p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Curso de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SLENES, Robert W. **Na senzala uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava - Brasil sudeste, século XIX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

SILVA, Janssen Felipe da. **Geopolítica da educação: tensões entre o global e local**. XXI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, Recife, 2013.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. **Sistema de casamento no Brasil Colonial**. São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP, 1984.

SOUZA, Marina de Mello e. **Reis negros no Brasil escravista**: história da festa de coroação de rei congo. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

TELLES Edward Eric. **Racismo à Brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Tradução Nadjeda Rodrigues Marques, Camila Olsen. Rio de Janeiro: Fundação Ford, 347p. 2003.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. *Physis* vol.19 no.3 Rio de Janeiro 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312009000300013. Acesso em: 20 mar. 2014.

VAINFAS, Ronaldo. Ideologia e escravidão: os letrados e a sociedade escravista no Brasil Colonial. Petrópolis: Vozes, 1986.

APÊNDICES

APÊNDICE – Textos da Página “Comunidades Negras” do site “Movimento de Educação Escolar Quilombola”.

A - COMUNIDADES NEGRAS EM BOM JESUS DO AMPARO

As etnias africanas na composição social de Bom Jesus do Amparo no século XIX

As pessoas africanas escravizadas trazidas para o Brasil tinham suas raízes culturais em diferentes etnias provenientes das diversas regiões da África mantendo seus valores culturais, embora, às vezes, de forma camuflada. Ao ser comprado, o escravizado era retirado do seu espaço, da sua família e misturado a outros, pertencentes a outras etnias, muitas vezes rivais. Ainda assim, de acordo com Bastide, o tráfico de escravizados garantiu a perpetuação das tradições africanas, pois constantemente chegavam aos portos brasileiros navios carregados de peças humanas para o mercado escravo¹.

As nações africanas presentes em uma pequena localidade se transformam em significativo exemplo, permitindo-nos entender muito de perto a importância dos africanos vinculados ao trabalho compulsório do Brasil Colonial e Imperial na formação cultural da sociedade daquela época, que absorveu os traços culturais advindos da África, em decorrência do tráfico africano de escravizados.

Documentos paroquiais de 1839 a 1860, referentes aos sacramentos religiosos de escravizados, nos revelam a diversidade étnica da população cativa das propriedades de Bom Jesus do Amparo, no século XIX. A análise das etnias africanas que compuseram a escravaria do Distrito Rio de São João nos permite relacionar a história da fundação dessa sociedade, bem como ao tráfico de pessoas, trazidas à força, do continente africano, com o contexto geral da formação social da Capitania e da Província de Minas Gerais.

Entre a população mancipia de Bom Jesus do Amparo estavam africanos das seguintes etnias: Angola, Benguela, Cabinda, Cassange, Congo, Libollo, Mina,

¹ BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**: contribuição a uma sociologia das interpretações de civilizações. São Paulo: Pioneira : EDUSP, p.102, 1971.1.v

Moçambique, Monjolo, Rebollo, além de outras não especificadas. Essas informações poderão ser observadas na tabela a seguir:

TABELA 1. Número de escravizados africanos, pais e padrinhos de escravizados nascidos no Distrito Rio de São João, para os anos de 1839 a 1860 – (segundo suas nações e gêneros).

Regiões	Nações	Homens	Mulheres	Total
África Ocidental	Mina	2	1	3
Sub-Total		2	1	3
África Centro-Occidental	Angola	2	4	6
	Benguela	7	2	9
	Cabinda	4	4	8
	Casange	2	Nenhuma	2
	Congo	17	10	27
	Monjolo	Nenhum	3	3
	Rebolo	5	Nenhuma	5
Sub-Total		37	23	60
África Oriental	Moçambique	4	6	10
Sub-Total		4	6	10
Indefinida	Indefinida (Africanos)	6	1	7

Fonte: Arquivo da Arquidiocese de Belo Horizonte – Paróquia de Roças Novas – Livro de Batismo nº. 01 (1842 a 1863); Livro de Batismo nº. 12 (1839), Livro de Batismo nº. 11 (1851 a 1856). Arquivo da Paróquia do Senhor Bom Jesus do Amparo (Bom Jesus do Amparo – MG) Livro de Batismos e Casamentos (1859 – 1886).

O resultado referente à tabela acima nos mostram uma única situação, na qual um escravizado adulto, de nação não especificada, foi batizado na capela da Fazenda de Rio de São João, no ano de 1847. Ao que tudo indica, esse cativo, batizado por José e de propriedade de Bento Teixeira, foi o único caso de batismo de africano no período de 1839 a 1850, e, provavelmente, o último africano batizado em Bom Jesus do Amparo, visto que o tráfico de africanos para o Brasil foi proibido a partir de 1850.

desde os primeiros decênios da escravidão em Minas Gerais, já era possível observar evidências da existência da família escravizada³.

É nesse contexto da perpetuação das raízes africanas, a partir da formação da família escravizada, que discorreremos acerca da cultura africana em Bom Jesus do Amparo MG, nos séculos XIX e XX. A princípio, serão utilizados os resquícios da memória histórica da escravidão por uma neta de ex-escravizados da Fazenda Rio de São João, fazenda essa, responsável pela origem da cidade em questão. Logo em seguida, trataremos das heranças culturais africanas dentro da comunidade remanescente de quilombo denominada Felipe, situada na zona rural da mesma cidade.

B - MEMÓRIAS DO SÉCULO XIX

O cotidiano dos escravizados afro-descendentes e a herança cultural em Bom Jesus do Amparo (Minas Gerais).

Maria Justina Ferreira casada com José Raimundo dos Santos, ambos netos de ex-escravizados, tiveram o privilégio de conviver com pessoas que experimentaram as amarguras da vida no cativeiro, no século XIX. Além da convivência com seus avós e uma ex-escravizada chamada “Sá Escolástica”, com quem trabalhou quando criança, Maria Justina teve a oportunidade de se relacionar com os avós de seu marido, “Salvador Velho e Perpétua”.

Em relação aos escravizados Salvador e Perpétua, avós de José Raimundo dos Santos, foi possível encontrar o registro de casamento, segundo o qual:

Aos vinte e um de Dezembro de hum mil oitocentos e setenta e nove perante mim e as testemunhas João Carlos Pinto Coelho, Modesto Pinto Coelho e D. Maria Teixeira Dias (além destas – outras circunstâncias por se ter celebrado a acta nesta Matriz) receberão-se em matrimônio os contrahentes Salvador e Perpétua, escravos de João Carlos Pinto Coelho, sido os mesmos dispençados de impedimentos _____ existentes. O vigário José Marianno de _____. (Livro 01 de batizados e casamentos, p.20, 1859 a 1886. Paróquia do Senhor Bom Jesus do Amparo.

³ ALVES, Maurício Martins. Formação de laços parentais entre cativos em Taubaté, 1860-1848. **Cadernos de História: [Belo Horizonte]**, Belo Horizonte, v8, n.9, p64-84, 1º sem.2006.

Segundo a entrevistada, ela conheceu ranchos nos quais moravam os escravizados, tendo o privilégio de ter alguns como convidados de seu casamento, como exemplo, citou o casal de cativos supracitado. Esses escravizados, não viviam nas senzalas, mas sim em taperas, ranchos de sapé, que eram amarrados com cipó de São João e imbé. As moradias independentes desses sujeitos históricos se localizavam nas terras pertencentes aos proprietários dos mesmos.

As casas eram de pau a pique, cujas paredes tinham reboco feito da mistura de tabatinga (barro branco), terra de formiga, estrume de boi e cinza, material que garantia uma maior durabilidade às taperas. E Mary Del Priore afirma que: “na África subsaariana, tanto nas cidades ou nos campos, era comum a utilização da mistura de barro e dendê na arquitetura das moradias”⁴.

Conforme Maria Justina Ferreira, as taperas dos escravizados não possuíam chaminés e nem janelas, apenas três a quatro pequenos espaços quadrados nas paredes nos dois lados mais estreitos das casas, que eram construídas em formato retangular. Esses pequenos espaços, utilizados para ventilação dos ranchos, costumavam ser fechados com folhas de bananeiras. Os moradores dessas taperas cuidavam para que o fogo, do fogão à lenha, ficasse sempre aceso, e por isso o interior das mesmas era muito escuro devido à fuligem proveniente da fumaça, a qual protegia, ainda, a moradia de ataque de insetos e bichos peçonhentos.

De acordo com a história contada a Maria Justina Ferreira, apesar dos maus tratos impostos pela vida em cativeiro, os cativos tinham, dentro de suas casas, certa privacidade para viver em família. No interior de seus lares, eles buscaram alternativas de construção de objetos e utensílios domésticos, como os balaios de bambu em que armazenavam alimentos, e as cabaças⁵ (abóboras secas), as quais, além de servirem para os alimentos sólidos, armazenavam também água. Os “móveis” eram construídos a partir dos recursos retirados da própria natureza. Dessa forma, construíram suas camas, chamadas “tarimbas”, utilizando como colchão a esteira de talo de folha de bananeira. Os “jiraus” serviam de mesas e as prateleiras eram feitas de pau de embaúba. Os móveis eram fixos à estrutura da tapera, nas paredes e no chão de terra batida. Uma descrição do interior das senzalas,

⁴ DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato Pinto. **Ancestrais**: uma introdução a história da África Atlântica. 5.ed. Rio de Janeiro: Elsevier: Campus, 2004. 187p.

⁵ Del Piore e Venâncio (2004) afirmam que no norte do Congo utilizavam-se cabaças para o armazenamento rudimentar de água.

observadas por Tschudi, esclarece acerca de como eram aquelas “tarimbas”, conforme esse viajante do XIX:

Ao longo dessas construções estão as tarimbas, cerca de três pés [3 Fuss, ou 1,0 metro] acima do chão, e no centro um corredor bastante largo (...). As tarimbas, das quais cada uma mede 2,5 a 3 pés [0,9 a 1,0 metro] de largura, são separadas uma da outra por uma divisão de madeira de 3 pés de altura, tendo na frente uma esteira ou cobertor para tapar a entrada do lado do corredor⁶.

As cuias de cuité e abóbora eram utilizadas como canecos e pratos. Para a cuia de cuité ficar pequena e servir de caneco, os escravizados, pegavam um espinho de coqueiro, subiam nas árvores de cuité estrepavam o cabinho, e, dessa forma impediam que o fruto crescesse mais, conseguindo, assim, vasilhas de diferentes tamanhos.

As colheres eram feitas de pau, apesar de muitos escravizados preferirem comer utilizando as mãos, e as panelas eram feitas de barro. Utilizar as mãos para amassar a comida e levá-la à boca sem o auxílio de colheres era uma prática comum entre pessoas escravizadas. De acordo com Pinsky: “qualquer que fosse a comida, era preparada em enormes panelas e servida em cuias onde os escravizados enfiavam as mãos, ou, na melhor das hipóteses, colheres de pau⁷.”

Os varais para pendurarem roupas eram feitos de cipó. Os fogões eram cupins que recolhiam nos terrenos e traziam para dentro de suas casas, pois, segundo Maria Justina, dentro dos mesmos a terra é fácil de ser removida, formando um oco por onde passava a chama que aquecia a panela colocada em cima dessa abertura. Esses cupins serviam também como fornos para assar biscoitos.

Sobrevivências culturais africanas em Bom Jesus do Amparo MG

Em algumas famílias da cidade, conservam-se várias tradições relacionadas diretamente à cultura africana, entre as quais uma que, apesar de ser raramente encontrada, diz respeito à crença de lavar as crianças mais doentes em sangue de animais, pois acredita-se que assim ficariam livres das doenças. Essa prática está de acordo com a afirmação de Roger Bastide: “crianças eram banhadas em sangue

⁶ SLENES, Robert W. **Na senzala uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava – Brasil sudeste, século XIX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p.152, 1999.

⁷ PINSKY, Jaime. **A escravidão no Brasil**. 12.ed. São Paulo: Contexto, p.36, 1993.

de animais sacrificados, o objetivo é protegê-las contra o “mau de olhado”, ou contra as enfermidades da primeira infância⁸.



Desenho de Debret com mulher usando um patuá⁹

Contra enfermidades, era comum, nas famílias afro-descendentes, as crianças carregarem ao pescoço uma pequena bolsa bordada, conhecida como “patuá”, que trazia no seu interior uma formiga de uma espécie maior, amarrada a um cordão. A criança que sofria de asma ou bronquite usava essa pequena bolsa, “patuá”, até a formiga morrer. Conforme Del Priore, na medicina tradicional em Angola era comum o uso de braceletes, colares e amuletos para proteção contra doenças¹⁰.

Mais uma herança cultural interessante, preservada na cidade por algumas famílias, é a de levar água para ser jogada nos “pés” de um cruzeiro para pedir chuvas para a região. Segundo Frobenius citado por Bastide:

Cada deus tem uma função específica /o deus das tempestades procura assegurar chuvas fecundas à terra. (...) Se a chuva faltar em algum lugar, toda a população interessada invoca em comum o deus das chuvas, qualquer que seja o orixá que cada família descende¹¹.

Ainda hoje, é comum encontrar-se, pela cidade, chifres ou a própria cabeça do boi em hortas, roças e casas para protegê-las do mau olhado. Isso pode ser

⁸ BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**: contribuição a uma sociologia das interpretações de civilizações. São Paulo: Pioneira : EDUSP, p.102, 1971.1.v

⁹ <http://3.bp.blogspot.com/VcFgpQ8VOFE/UAdrcDmrOI/AAAAAAAAAKI/18QJH6H7fnY/s1600/negra.jpg>

¹⁰ DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato Pinto. **Ancestrais**: uma introdução a história da África Atlântica. 5.ed. Rio de Janeiro: Elsevier: Campus, 2004. 187p.

¹¹ FROBENIUS, apud BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**: contribuição a uma sociologia das interpretações de civilizações. São Paulo: Pioneira: EDUSP, p.86, 1971.1v

observado tanto na área urbana quanto nas zonas rurais. Conforme Bastide, a utilização dos chifres é um costume africano contra o mau olhado¹².

Os cuidados contra “mal de olhado” são prática corriqueira na cidade, e, esporadicamente, encontramos pessoas utilizando pequenos galhos de arruda atrás de uma das orelhas, para se protegerem contra olhares de pessoas indesejadas.

A imagem abaixo nos mostra, a prática do comércio de arruda por um “escravizado de ganho”, em um determinado centro urbano. Ao analisarmos detalhes dessa obra de arte, notamos que os compradores da planta são “escravizados urbanos” provavelmente desenvolvendo alguma atividade. Com uma análise mais detalhada, pode-se observar que as escravizadas, ao comprarem o galho de arruda, imediatamente o colocam atrás da orelha, preso ao lenço na cabeça.



JEAN-BAPTISTE DEBRET: *O vendedor de arruda*
Litogravura do tomo III da *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*¹³

Maria Justina Ferreira e José Raimundo dos Santos passaram para seus descendentes muitas das heranças culturais que se perpetuaram no tempo. Na foto abaixo, vemos Maria Justina Ferreira, aos 92 anos, cozinhando “comida para tratar da criação de porcos”, à base de inhame e banana caturra verde, plantas tradicionais e importantes na alimentação dos africanos. Esses produtos, utilizados

¹² BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**: contribuição a uma sociologia das interpretações de civilizações. São Paulo: Pioneira : EDUSP, 1971.1v

¹³ http://www.dezenovevinte.net/obras/melancolia_ld.htm

nas refeições da família escravizada e dos seus descendentes, tiveram também grande valor na alimentação dos animais domésticos, como aves e porcos.



Maria Justina Ferreira: neta de negros escravizados na Fazenda Rio de São João (faleceu aos 95 anos em 2011)¹⁴

C - QUILOMBO DE FELIPE

Localização: Bom Jesus do Amparo – Minas Gerais

Mito de fundação:

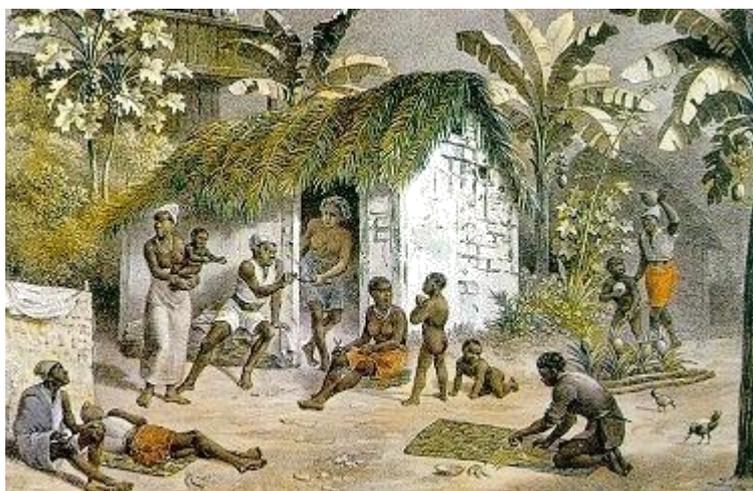
A formação social da comunidade de Felipe remonta às tradições da constituição das sociedades africanas, uma vez que a história dessa comunidade tem sua origem nos primeiros casais: João Felipe e Marcelina e Manoel Albino e Francelina. A reconstituição genealógica dos anciãos conduz à origem do povoado, relacionada a uma ascendência comum. Essa prática a inda pode ser notada dentro do povoado, visto que um estudo genealógico entre os envolvidos em uniões matrimoniais recentes nos conduziria aos primeiros moradores desse povoado. Sobre esse fato Slenes confirma que:

Uma característica comum a, praticamente, todas as sociedades bantu, como aliás, a quase todas as sociedades africanas, é o fato de que elas se estruturam em torno da família concebida como linhagem: isto é,

¹⁴ Fotografia de Ângela A. Ferreira em 2009

como um grupo de parentesco que traça sua origem a partir de ancestrais comuns¹⁵.

A análise do trabalho artístico de Johann Moritz Rugendas, publicado no ano de 1835, em “Voyage pittoresque dans Le Brésil”, nos permitirá também maior entendimento a respeito da arquitetura das moradias da comunidade negra rural de Felipe. Além do estudo de como eram construídas as habitações dos escravizados no século XIX, esse trabalho nos permite observar a cultura da fabricação das esteiras¹⁶, e, inclusive uma pessoa, provavelmente escravizada, deitada em uma delas. Conforme relatos dos moradores do quilombo de Felipe, o uso e a fabricação de esteiras eram práticas comuns ao grupo.



Johann Moritz Rugendas: habitação de negros¹⁷

As antigas casas da comunidade eram denominadas de “rancho de sapé”, ou “rancho de pau em pé”, mais conhecidas como casas de “pau a pique”. Conforme relatos, essas casas eram muito pequenas, não tinham janelas, à exceção de alguns buracos feitos no alto das paredes que, à noite, eram fechados com pedaços de tecidos velhos para evitar a entrada de bichos indesejados.

A moradia retangular, que tem o teto apoiado em pau de cumeeira, cuja construção exige materiais como postes, varetas, e colmo, é uma característica da

¹⁵ SLENES, Robert W. **Na senzala uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava – Brasil sudeste, século XIX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p.143, 1999.

¹⁶ A arte da fabricação das esteiras era mais desenvolvida entre os cabindas e os quiocos. DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato Pinto. **Ancestrais: uma introdução a história da África Atlântica**. 5 ed. Rio de Janeiro: Elsevier: Campus, 2004. 187p.

¹⁷ <http://www.teresasurita.com/2010/11/historia-a-expedicao-langsdorff.html>

arquitetura das moradias que se encontram ao longo da costa da Guiné, localizada entre os Rio del Rey no norte (nas proximidades da divisa atual entre a Nigéria e Camarões) e Benguela ao sul. A palavra “sapé”, na opinião desse autor, deveria ser usada somente para designar o tipo específico de capim que tem esse nome¹⁸.

A cobertura dos ranchos era feita de “pau de cumeeira^{19,21}” que sustentava o teto confeccionado de feixes de sapé amarrados uns aos outros com “corda de embira” ou “corda de piteira”. O sapé era uma planta abundante na região, portanto de fácil acesso.

Para confecção das paredes, utilizavam além da terra vermelha, ripas e “madeiras de gancho”, ou seja, troncos de árvores e, às vezes, ao invés de corda de embira ou piteira, também o “cipó de São João” para amarrar as madeiras. O piso da casa era o próprio “chão de terra batida” e as paredes barreadas com “tabatinga” para ficarem brancas.

Dentro dos ranchos construía-se as camas, as já citadas “tarimbas”, que eram quatro galhos de árvores com gancho, fincadas no chão, sobre os quais se encaixavam outras madeiras que formavam o estrado onde era colocada a esteira de talos de folha de bananeira. As mesas eram denominadas “jiraus” e construídas seguindo o mesmo processo da “tarimba”, mas as madeiras com ganchos (forquilhas) eram mais compridas e enterradas no chão, mais próximas umas das outras. O fogão ficava dentro das casas, e ocorrera m relatos de moradores dessa comunidade que chegaram a ver fogão construído em cima do “jirau”²⁰.

Na comunidade não havia estradas e o acesso às casas se dava por meio de trilhas, caminhos pelos quais os habitantes chegavam às estradas para Bom Jesus do Amparo e as fazendas nas quais seus ancestrais e muitos desses moradores, no passado, prestaram serviços.

¹⁸ SLENES, Robert W. **Na senzala uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava – Brasil sudeste, século XIX.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

¹⁹ O pau de cumeeira é sustentado por uma madeira (tronco de árvore com forquilha). Em Angola a forquilha é denominada de “mukambu”. SLENES, Robert W. **Na senzala uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava – Brasil sudeste, século XIX.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p.225, 1999.

²⁰ Os fogões apoiados em forquilhas apresentam semelhança à forma de construção utilizada entre os mboma que é uma etnia africana localizada ao leste do bacongo, situada nas proximidades entre o Rio Kwango e o baixo Rio Kwilu. SLENES, Robert W. **Na senzala uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava – Brasil sudeste, século XIX.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p.221, 1999.

A descrição das antigas casas da comunidade de Felipe apresenta semelhança à habitação de escravizados do século XIX, observada por Slenes a partir da gravura de Johann Moritz Rugendas, *Habitação de negros* (1835), que apresenta uma pequena construção de pau a pique com teto baixo, de duas águas, com caída de chuva para os lados compridos da casa, que não possuía chaminé e nem janelas. Ao analisar outra gravura, agora de Jean Baptiste Debret, Slenes conclui que as “cabanas”, denominadas assim pelo próprio Debret, eram praticamente idênticas àquelas registradas por Rugendas.

Para Slenes (1999), as características mais importantes na arquitetura das habitações de escravizados brasileiros não apresentavam divergência em relação aos padrões de construção adotados pelos africanos. Conforme o autor, o grande número de africanos vítimas do tráfico transatlântico até o ano de 1850 determinou a marcante presença dos valores culturais africanos por, pelo menos, até o fim da escravidão negra no Brasil. Uma prova disso é o fato de o mesmo autor, o folclorista John Vlach ter verificado que, do Senegal ao longo da costa da Guiné, existiam também choças retangulares, com teto baixo de duas águas coberto de colmo (isto é, de palha, “sapé, ou outro material vegetal entrelaçado) com cômodos pequenos e sem janelas. Também no Reino do Kongo, do século XVIII, e Angola, na África Ocidental, existiam essas construções que foram, inclusive, retratadas por aqueles quando descreviam as choupanas dos escravizados no Brasil.

Além do aprendizado para as construções dos seus lares, os moradores do quilombo “Felipe” buscaram na cultura alimentar dos antepassados o segredo da perpetuação do povoado ao longo do tempo. Pode-se constatar que eles herdaram de seus ancestrais uma cultura alimentar à base de banana. Ainda hoje, a bananeira é a planta mais comum na região, e, praticamente toda casa tem sua própria plantação. A maior utilidade dessa fruta era a possibilidade de ser preparada para as principais refeições, na forma de sopa ou frita, dela sendo feito principalmente o “angu de banana” e do umbigo dessa planta, ainda fazem um refogado de “caruru” que, no passado, serviu de acompanhamento a outros pratos característicos da comunidade.

A banana forneceu não somente o alimento como também esteve associada a várias outras estratégias desenvolvidas pelos escravizados para enfrentarem, inclusive, as adversidades do tempo. Em dias chuvosos, as folhas de bananeira serviram de guarda chuva, alternativa utilizada também pelos anciãos que

participaram da pesquisa. Além disso, serviu, ainda, como matéria prima para a confecção de quitandas e rapaduras, que, na ausência de “formas” adequadas, eram feitas na folha de bananeira. O pé dessa planta, enquanto verde, servia de escorregador nas brincadeiras das crianças, e as capas secas do tronco eram utilizadas na confecção das petecas que faziam parte também das brincadeiras dos adultos após o trabalho.

Muitos dos participantes da pesquisa disseram que resistiram à fome graças ao alimento que consiste na banana cozida e amassada, à qual era adicionado um pouco de fubá ou farinha de mandioca. “Quando o fubá era pouco, a gente misturava farinha na banana amassada, para aumentar o angu”²¹.

Essas informações permitem levantar a hipótese de que a cultura da banana e do inhame entre os afro-descendentes está relacionada à dieta alimentar africana, uma vez que, conforme Giordani²² e Del Priore²³, esses ingredientes naturais foram extremamente importante na alimentação dos africanos especialmente em períodos nos quais a fome castigou o continente africano ao longo da História.



Casal da comunidade de Felipe exibindo guarda-chuva de folha de bananeira²⁴.

²¹ Tio Jove, 10/07/2009.

²² GIORDANI, Mário Curtis. História da África: anterior aos descobrimentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985

²³ DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato Pinto. **Ancestrais**: uma introdução a história da África Atlântica. 5.ed. Rio de Janeiro: Elsevier: Campus, 2004. 187p.

²⁴ Fotografia de Ângela A. Ferreira (2009)



Bananeira: plantação predominante na comunidade de “Felipe” – alimentação e artesanato²⁵.

A respeito da alimentação das pessoas escravizadas, Slenes(1999) afirma que: “junto aos resultados da caça, da pesca, da coleta de plantas no mato e da criação de animais – teriam suplementado sua dieta.²⁶” Outro hábito tradicional dos antepassados dessa comunidade era a construção de uma armadilha para pesca, chamada “jequi”²⁷, com a qual pegavam peixes maiores. Conforme Tio Jove, a prática da caça e da pesca era a melhor forma que os moradores tinham para melhorar a alimentação. A fabricação de armadilhas para a caça e a pesca pode também ter uma relação direta com os costumes africanos.



Tio Jove e sua filha Maria²⁸

²⁵ Fotografia de Ângela A. Ferreira (2009)

²⁶ SLENES, Robert W. **Na senzala uma flor**: esperanças e recordações na formação da família escrava – Brasil sudeste, século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p.189, 1999.

²⁷ Cesto de pesca, afunilado, feito de taquaras flexíveis.

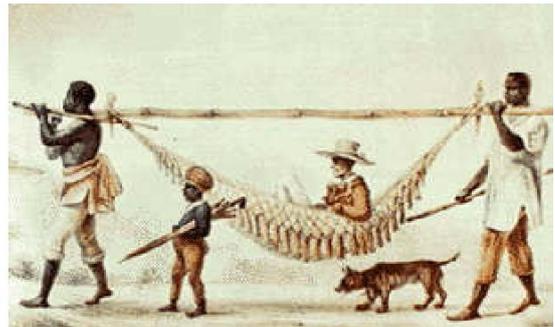
²⁸ Fotografia de Ângela A. Ferreira (2009) era o morador mais velho da comunidade de Felipe (faleceu em 2013).

Entre as heranças culturais africanas dentro da comunidade quilombola de Bom Jesus do Amparo, de modo geral, destacava-se também, a utilização do “bangüê” para a locomoção de pessoas idosas e acamadas. Conforme relatos dos entrevistados, a construção do “bangüê” era muito simples: utilizava-se um bastão de madeira e amarravam-se as pontas de um forte tecido às extremidades do mesmo. Em um período contemporâneo aos ancestrais dos entrevistados nessa pesquisa, o “bangüê” serviu também para o transporte de mortos, na época em que a compra de tábuas para a confecção caseira de urnas mortuárias era uma prerrogativa das pessoas mais abastadas ou privilegiadas financeiramente.

As imagens abaixo ilustram o cotidiano das pessoas no período oitocentista. Analisando-as, podemos visualizar o uso do “banguê” para o transporte de pessoas, conforme descrição acima.



Chamberlain: Rio de Janeiro – Transporte Debret²⁹



O Regresso de um Proprietário em 1820³⁰

A imagem da reprodução artística de Chamberlain evidencia uma prática muito comum no Brasil escravista, que era o fato de as mulheres afro-descendentes carregarem seus filhos amarrados às costas enquanto desenvolviam suas atividades diárias, no trabalho de cultivo das roças. Conforme relatos dos entrevistados, essa também era uma prática entre as mulheres negras em Bom Jesus do Amparo, no início da segunda metade do século XX. Pode-se afirmar, portanto, que essa é uma herança africana, visto que nos meios de comunicação atuais são vistas imagens de mulheres africanas carregando seus filhos presos ao corpo da mesma maneira.

²⁹ <http://3.bp.blogspot.com/8db4aldOk9A/Tfk4fSU8GUI/AAAAAAAAADU/YOerPIC5Td8/s1600/passeio+de+rede+Debret.jpg>

³⁰ [https://lh6.googleusercontent.com/0_dDkDUuQ4/TXTe38FW1PI/AAAAAAAF5o/w52hXwxgKvk/s1600/Rio+de+Janeiro++Transporte+em+Rede+\(1820\).JPG](https://lh6.googleusercontent.com/0_dDkDUuQ4/TXTe38FW1PI/AAAAAAAF5o/w52hXwxgKvk/s1600/Rio+de+Janeiro++Transporte+em+Rede+(1820).JPG)

Formas de sobrevivência – herança ancestral

De acordo com os entrevistados, nas terras de João Felipe não existiu escravidão, porém, são conscientes de que, ao redor do povoado nas fazendas vizinhas, o sistema escravista se fez presente. A impressão que se tem é de que a memória histórica da escravidão foi evitada pelos descendentes, ficando ausente de sua oralidade, caindo no esquecimento de forma voluntária. Felizmente cultivaram, por muito tempo, hábitos no trabalho, alimentação e outros costumes cotidianos, que podem ser relacionados aos tempos da escravidão negra³¹.

Desde os primórdios dessa comunidade seus moradores dependeram da agricultura para garantirem a sobrevivência. Após a abolição da escravidão, em 1888, continuaram trabalhando nas lavouras das fazendas Rio de São João, Rosário, Quinta do Lago, Souza e outras, além de trabalharem também para pequenos proprietários³².

Os moradores da comunidade relataram a forma como viveram seus ancestrais, inclusive muitos dos atuais anciãos, na luta pela sobrevivência³³. De acordo com eles, ao trabalharem nas fazendas a única “vantagem” que tinham é que a alimentação era responsabilidade do fazendeiro: às nove horas da manhã serviam

³¹ Existe um lugar, bem próximo à comunidade, que se chama Cativo. Os entrevistados desconheciam o significado da palavra e não conhecem a história desse local. A única coisa que sabem é de que lá existia uma fazenda antiga. Porém, como o próprio nome indica, deveria ser uma fazenda escravocrata.

³² “O povo daqui passou muito tempo trabalhando feito “escravos” para preparar pastos para os fazendeiros. Todo mundo pegava o trabalho porque precisava, mas sabíamos que era só para desmatar o terreno para os proprietários. Os fazendeiros chegavam e falavam assim: _ Tem um terreno para vocês plantarem. Nós já sabíamos. Quando chegávamos, víamos o terreno fechado com árvores enormes. Então as derrubávamos e preparávamos o terreno para o plantio. Nele plantávamos milho e feijão. Após plantarmos somente duas vezes, ou seja, por dois anos, o fazendeiro não nos deixava plantar mais nesse terreno, pois, senão a terra ficaria cansada. Aí ele nos mandava para outra parte do terreno e assim começávamos tudo de novo: derrubar árvores, destocar o terreno, plantar milho e feijão por somente mais dois anos. Essa foi nossa luta, até tudo virar pasto”. (Elias Gertrudes Fernandes, 09/07/2009).

³³ Os antepassados, e, inclusive, os atuais anciãos do Felipe, trabalhavam em troca de comida. Ao final do dia, recebiam um pouco de fubá, um pedaço de toucinho e outros tipos de mantimentos. Devido à dificuldade, a comunidade foi aos poucos, perdendo suas terras, trocadas por alimento (fubá, farinha, toucinho) e ficou reduzida ao espaço onde se localizam as construções e ao terreno comunitário chamado de “Corguinho”, de onde os moradores extraem lenha para cozinhar. Além, é claro, das invasões de cercas que alteraram as divisas das terras em prejuízo para o povoado. Um exemplo disso foi os fazendeiros que, ao chegarem, invadiram boa parte das terras da comunidade. (Relatos dos moradores)

o almoço, ao meio dia serviam o café e ao final do dia o jantar³⁴. No passado, não recebiam pagamento em dinheiro, recebendo como pagamento alimentos com os quais preparariam o jantar das crianças. Ao final do dia, ganhavam um “punhadinho de fubá e um pedacinho de toucinho”, de acordo com os habitantes “trabalhavam em troca de comida”. Também plantavam roças no sistema de meeiros com os fazendeiros.

Entre os moradores havia o trabalho comunitário na agricultura. Eles cuidavam do plantio e da colheita de alimentos (milho e feijão) no sistema de “troca de dia de trabalho”, prática que fez parte do cotidiano desse povoado no passado. O trabalho de “capina” da roça de milho era um momento especial para a comunidade, pois era época da festa do milho. Nesse período, todas as noites, os moradores comemoravam com a tradição do batuque³⁵. Visto isso, levantaremos a hipótese de que essas festas poderiam estar relacionadas à herança africana das festas agrárias que eram realizadas no início e fim das colheitas.

O exemplo desse tipo de festa ocorria no quilombo de Palmares, à época das colheitas ou das plantações. Conforme Bastide (1971), Barleus afirma que os quilombolas dançavam, ao som de muito barulho, até a meia noite. A propriedade das terras era familiar, e o trabalho nesse tipo de roça acontecia duas vezes ao ano, inicialmente se reuniam para a plantação e cultura, e, finalmente para a colheita do milho. Essa prática cerimonial denotava o caráter coletivo do trabalho agrícola, que se assemelhava a um ritual, seguido de um período de repouso de quatorze dias de

³⁴ “Nós trabalhávamos de “sol a sol”. Enquanto tinha “sol vivo” tinha que trabalhar. Quando o sol escondia é que podia largar o serviço, isto é, quando o sol virava a serra. Não existia hora de almoço, assim que o trabalhador acabava de comer a comida do prato, tinha que levantar e pegar a enxada”. (Jovelino Agenor de Mello, 10/07/2009).

³⁵ Batuques olhados pelo Governo são uma cousa, e olhados pelos Particulares da Bahia são outra diferentíssima. Estes olham para os batuques como para um ato ofensivo dos direitos dominicais, uns porque querem empregar seus escravos em serviço útil ao domingo também, e outros porque os querem ter naqueles dias ociosos à sua porta, para assim fazer parada de sua riqueza. O Governo, porém, olha para os batuques como para um ato que obriga os negros, insensível e maquinalmente de oito em oito dias, a renovar as idéias de aversão recíproca que lhes eram naturais desde que nasceram, e que todavia se vão apagando pouco a pouco com a desgraça comum; idéias que podem considerar-se como o Garante mais poderoso da segurança das grandes cidades do Brasil, pois que se uma vez as diferentes Nações da África se esquecerem totalmente da raiva com que a natureza as desuniu, e então os de Agomés vierem a ser irmão s com os Nagôs, os Gêges com os Haussas, os Tapas com os Sentys, e assim os demais; grandíssimo e inevitável perigo desde então assombrará e desolará o Brasil. E quem duvidará que a desgraça tem poder de fraterizar os desgraçados? Ora, pois, proibir o único ato de desunião entre os negros vem a ser o mesmo que promover o Governo indiretamente à união entre eles, do que não posso ver senão terríveis conseqüências. (RODRIGUES, apud, BASTIDE, p.80 – 81, 1971). Assim, o conde de Arcos via os batuques como uma oportunidade favorável ao sistema escravista, pois de acordo com o seu entendimento tornava a escravidão mais suportável além de contribuir para dividir as nações.

dedicação ao prazer das festas religiosas ligadas à economia agrícola e que, como o autor sugere, poderiam ser festas agrárias. (BASTIDE, v.1, 1971).

As festas agrárias são de origem africana, através das quais os agricultores pediam proteção para as plantações ao deus da agricultura (Oko). O regime de escravidão fez com que os africanos trazidos para o Brasil evitassem a celebração dos ritos de fertilidade dos campos, uma vez que, como escravizados as colheitas não lhes pertenceriam, mas sim aos seus senhores. “O escravo das plantações não queria pedir a benção divina para os instrumentos agrícolas de que se servia em benefício de seus senhores brancos”. (BASTIDE, v.2, p.351, 1971).

No entanto, diante das evidências da crença na proteção divina voltada especialmente para a agricultura do milho entre os descendentes de ex-escravizados do povoado de “Felipe”, não restam dúvidas acerca da continuidade da prática dessa crença entre os cativos das fazendas da cidade de Bom Jesus do Amparo, no séc. XIX. Os escravizados, nos dias de folga, “trabalhavam para si”, o que evidencia que, por menor que tenha sido o tempo dispensado para a sua própria economia, poderia ser voltada, inclusive, para a agricultura, para cujo sucesso pediria proteção divina. Existia para o escravizado:

“A possibilidade de tirar da aflição e do suor uma vida melhor, mesmo que a liberdade não chegasse a se concretizar. O escravo que trilhava esse caminho, igual ao quilombola, levantava seu “mocambo”; resgatava seu passado, que não era apenas a dor, e usava-o para enfrentar o que vinha pela frente. Cultivando sua “roça” um dia por semana e tentando formar uma família e um “lar” em torno dela, ele não virava apenas uma sétima parte de um camponês, ganhando com isto um certo espaço psicológico, porém continuando a ser na sua maior parte (ou essencialmente) “escravo”. Ele conquistava “direitos” e formava uma visão de economia moral que ajudava a aglutinar sua comunidade, solidificando a determinação coletiva de colocar limites à exploração senhorial. E, mais importante do que isto, adquiria condições para (re)criar uma cultura e uma identidade própria que tornavam a família e a roça muito mais do que um engodo ideológico, mesmo para aqueles que se empenharam em melhorar sua situação através de uma estratégia de aparente colaboração com o senhor. Na verdade, o “lar” e a roça constituíram-se como uma encruzilhada da identidade, onde se encontravam tradições africanas de diversas origens.” (SLENES, p.208, 1999).

Na comunidade quilombola de Felipe, a cultura agrícola era uma atividade que reunia todos os trabalhadores numa mesma roça e somente mudavam de roça ao término dos serviços na anterior. No intervalo entre o plantio e a colheita, existia o período no qual se capinava o milho e esse era o momento dos batuques, que aconteciam todos os dias, durando a noite inteira.

Nessa época, todos os dias, ao término de cada roça, o dono da plantação escolhia o maior pé de milho que era chamado de “bandeira” e levado em festa, por todos, para a comunidade. Quando chegavam, era realizado um ritual, através do qual, utilizando-se a bandeira, faziam-se gestos em forma de cruz em cada um dos trabalhadores. De acordo com os moradores, ao passar a ponta do pendão do pé de milho em forma de cruz nos lavradores, o líder da festa cantava:

*Minha dona mostre já
Como canta o sabiá
Como canta como canta
Como canta o sabiá.
Agora mostre já
Como canta o sabiá*³⁶

Havia outra tradição, que fazia parte dessa festa, na qual uma garrafa de cachaça, toda enfeitada de flores, era entregue ao dono da casa para ser distribuída durante o batuque³⁷. A “bandeira”, ou seja, o pé de milho era amarrado ao teto de sapé, onde receberia a fumaça do fogão a lenha, da casa do dono da roça, e somente saíria daquele local no ano seguinte, sendo substituído por uma nova bandeira. Dessa forma, acreditava-se que a plantação seria protegida dos insetos (pragas) que destruíam as roças de milho, e, assim, as espigas não dariam “broca”.

Quando a roça era nas terras da comunidade ou próximo a ela, a esposa do dono da roça responsável pelo almoço colocava o angu numa folha de bananeira, dentro do balaio, além das panelas com feijão e verdura, que era levada à roça e servida aos trabalhadores. Se a roça ficasse distante, a comida era feita no local, e, de acordo com o senhor Jovelino, “toda roça tinha um rancho com fomalha³⁸”. Aonde

³⁶ Cada trabalhador respondia “Espere e mostro já, como canta, como canta, como canta o sabiá”. Ao término, o responsável pelo ritual, cantava: “Adeus meu patrão, adeus minha patroa. Até para o ano, se Deus quiser. Se Deus quiser, se Deus quiser. Até para o ano, se Deus quiser”. (Estela Quirina Silva Soares, 15/07/2009).

Ao final do ritual, à porta da casa do dono da roça, o líder falava: “É minha gente, até para o ano se Deus quiser”.

³⁷ Antes de batucarem, o dono da casa servia o “doce de arroz” ou “melado de cana com um pedaço de queijo”.

³⁸ Era nos cafezais que os escravos recebiam “a ração do almoço, que as rancheiras de cada turma dividiam pelas gamelas e palanganas que lhes apresentavam. (ALENCAR, apud SLENES, p.232, 1999).

Era comum nas grandes fazendas do Vale do Paraíba levar a comida para servir nos cafezais; comia-se em cuias, ou em fazendas mais prósperas os escravos às vezes tinham pratos de estanho. (STEIN, apud SLENES, p.232, 1999).

tinha “campanha” (grupo de trabalhadores capinando) ficava todo mundo no “eito”, cantando o dia todo. Trabalhando, cantando e bebendo cachaça o dia inteiro.”

Ao que tudo indica o canto na roça, não era uma prática comum entre as mulheres da comunidade, no passado, pois, com muita freqüência, os entrevistados falavam que: “as mulheres iam para a roça e cantavam como se fossem homens”, ou, “as mulheres cantavam mais quando respondiam aos cantos dos homens”.

Em relação aos cantos, conforme Schwartz (2005), “os viajantes estrangeiros se impressionaram com os grupos de carregadores³⁹ nas cidades brasileiras e os cânticos que acompanhavam seu trabalho”. Os cantos tinham a função de dar ritmo ao trabalho, além de coordenar os passos dos escravizados, para o que o líder do grupo cantava uma canção africana curta e simples, à qual os demais respondiam em coro e voz alta. A canção fazia parte do trabalho dos africanos, que eram organizados etnicamente. Nesse sentido, havia grupos de cantos de nagôs, haussás, jejes, angolas (Ovimbundu, Congo, Benguela etc.) e outros, sendo que escravizados e libertos participavam dessa tradição. Cada grupo tinha um capitão de canto⁴⁰, e, assim como a mão de obra escrava, os cantos se tornaram indispensáveis à sociedade escravocrata.

A canção associada ao trabalho na agricultura fez parte da história da comunidade do Felipe como mais uma das heranças deixadas pelos ancestrais africanos. Como percebemos a partir dos estudos de Schwartz e Bastide, os cantos estavam intimamente ligados à prática do trabalho escravizado⁴¹ como um traço comum às várias etnias africanas.

³⁹ Escravos de ganho.

⁴⁰ Quando o capitão falecia os demais membros elegia m ou aclamavam um sucessor. Essa tradição revestia-se de um ritual aos moldes africanos. “Os membros do canto tomavam de empréstimo uma pipa vazia (...), enchiam-na de água do mar, amarravam-na de cordas e por estas enfiavam grosso e comprido caibro. Oito ou doze etíopes, comumente os de musculatura mais possante, suspendiam a pipa e sobre ela montava o novo capitão do canto, tendo em uma das mãos um ramo de arbusto e na outra uma garrafa de aguardente. Todo o canto desfilava em direção ao bairro das Pedreiras, entoando, os carregadores, monótona cantilena, em dialeto ou patuá africano. Na mesma ordem, tornavam ao ponto de partida. O capitão recém-eleito recebia as saudações dos membros de outros cantos, e, nessa ocasião, fazia uma espécie de exorcismo com a garrafa de aguardente deixando cair algumas gotas do líquido”. (QUERINO, apud, BASTIDE, p.75 – 76, 1971). O ato de deixar cair um pouco da aguardente no chão “tem um significado religioso bem preciso: nada se deve comer ou beber, sem primeiro oferecer às divindades, e os membros das seitas afro-brasileiras não esquecem de antes de beber, por exemplo, lançar à terra algumas gotas do conteúdo de seus copos. O testemunho de Manoel Quirino deixa, pois, entrever, além da solidariedade étnica, uma outra solidariedade mais profunda, a da comunhão na religião ancestral. (BASTIDE, p.76, 1971).

⁴¹ “O povo daqui cantava o dia inteiro só parava para almoçar. Quando largava o prato, pegava a enxada e começava a cantar. Só parava quando estava chegando em casa”. (Tio Jove, 10/07/2009).

No eito, distribuíam-se em grupos e trabalhavam horas a fio sob as vistas do feitor e embalados pela música que cantavam. Num português misturado com suas línguas maternas, essas canções falavam do trabalho, de suas origens, dos patrões e de si mesmos, num ritmo monótono e constante, repetindo dezenas, centenas de vezes a mesma melodia. (PINSKY, p.36, 1939).

A repetição da mesma música, por horas a fio, pode ser considerada também uma tradição herdada pelos ancestrais da época da escravidão que se fez presente nas atividades do trabalho agrícola desenvolvido pelos moradores do “Felipe”.

Algumas canções foram lembradas pelos anciãos:

*O rio tá cheio, eu não posso passar
Tanta moça bonita da banda de lá
Passa com ela com jeito
Pra não vê renda moiar, ô...ê...*

*Eliezer foi passear
Esqueci de encomendar
Comeu a farinha seca
Gordura de sabiá
Gordura de sabiá*

*Eliezer foi pra Bahia
Comprar luxo pra muié
Foi de barriga lisa
Paletó de cachiné*

*Essa roça é ramo
É ramo só
Essa roça é ramo
É ramo só...*

Assim como cantar e trabalhar, “criar e plantar” também fez parte do cotidiano dos escravizados no Brasil. Dessa forma:

“Criar e plantar”: a conjunção dessas atividades na fala dos escravos sugere que a criação estava ligada ao cultivo de uma “roça” – um terreno cedido pelo senhor -, prática esta também muito comum nas áreas de grande lavoura do Centro-Sul. E, de fato, só podia ser; apenas o escravo que plantava para si disporia de ração para animais como galinhas e porcos. (SLENES, p.187, 1999).

Nesse sentido, percebem-se as estratégias construídas pelos escravizados para garantir certa melhoria na qualidade de vida ao buscarem alternativas que lhes

propiciassem pelo menos liberdade para melhorar a alimentação. Por muito tempo, esse costume foi preservado pela comunidade do Felipe que, ao plantar o milho, garantia não apenas o seu próprio sustento como também o alimento para criar animais. Para cuidarem da criação de suínos plantavam inhame rosa, banana e mandioca que eram cozidos e misturados ao fubá, alimentação conhecida, ainda hoje, como “comida de porco”⁴².

Slenes (1999) enfatizou as adaptações dos escravizados brasileiros em torno da roça e do lar como contribuição para o fortalecimento de uma “identidade escrava autônoma”. Dessa forma entendemos a afirmação do autor, em relação aos escravizados, como uma estratégia criada a partir das oportunidades que lhes foram dadas para gerar determinadas situações das quais obtiveram “certa liberdade” dentro do sistema que os aprisionava. Essa “liberdade” contribui para que o escravizado ao possuir o seu lar e retirar da sua própria roça o sustento para sua família pudesse constituir uma família para a qual passaria os traços culturais africanos, ou seja, uma cultura primitiva que possibilitaria aos seus descendentes sobreviver extraindo da própria natureza todos os recursos indispensáveis à continuidade da herança africana no Brasil.

Assim, a família afro-descendente da comunidade do Felipe deu continuidade aos conhecimentos deixados pela ancestralidade, os quais garantiram por muito tempo a sobrevivência desse povoado. Além do aprendizado para as construções dos seus lares, buscou na cultura alimentar dos antepassados o segredo da perpetuação do povoado ao longo do tempo.

Entre os costumes referentes às plantas do mato citam-se a samambaia, o palmito, a taboa, a serralha, a folha de capeba, a maria-gome e o “assa-peixe”. Essa última é mais conhecida pela sua utilidade como vassoura de mato, mas, na comunidade, além dessa finalidade, suas folhas se transformam em um delicioso petisco ao serem feitas à milanesa⁴³, e que, conforme os moradores, tem sabor de

⁴² Roger Bastide (1971) ao falar da festa do inhame, afirma, que poderia ser incluída entre “certas reflexões ou discussões sobre fatos africanos, sem nenhuma alteração, ser transferidas para fatos brasileiros”. v.2 p.277

⁴³ As folhas do “assa-peixe” são passadas ao ovo batido, depois ao fubá e por último, fritas na gordura de porco, ou no óleo de coquinho comum, produzido na própria comunidade. No passado as crianças se encarregavam de catar o coquinho no pasto, em seguida quebravam e socavam as “gemas” em um pilão. Quando os adultos chegavam com os produtos (fubá, farinha e toucinho) que recebiam como pagamento pelo trabalho do dia, é que preparavam o azeite de coco para fazerem a comida. Muitas vezes o cardápio era o “escaldado de farinha de mandioca” com o “angu de banana”.

peixe⁴⁴. Além dessas plantas, comiam o caruru, as folhas de batata-doce, o quiabo, a abóbora d'água, o inhame rosa, a taioba e, com certeza, outras não mencionadas.

Memórias dos saberes e fazeres tradicionais

A busca dos habitantes pelas “plantas do mato” envolvia riscos de encontrarem animais peçonhentos, uma vez que estavam o tempo todo em contato direto com o mato. Os próprios ranchos se localizavam em meio ao mato e em volta estavam as “capoeiras”, ou seja, as matas fechadas. A circulação dentro da comunidade se dava pela passagem em trilhas envoltas por plantas conhecidas como “ramo de macaco” e “rabo de raposa”. Devido a isso, os moradores conservaram a tradição das orações deixadas pelos antepassados para enfrentarem as serpentes que freqüentemente eram encontradas. A maior parte das orações e simpatias se perdeu no tempo. No entanto, conforme a oralidade, bastava rezar por *três vezes*:

*Senhor São Bento,
Me livre de todo bicho peçonhento
Deus adiante paz na guia
Acompanhe-me Deus a virgem Maria*

(Contra cobra)
*Glorioso Santo Estevão
Eu vi um bicho debaixo da pedra
Eu vi ele e ele não me viu*

*Eu matei ele, ele não me matou
Livra-me do bicho peçonhento
São Bento, água benta
Jesus Cristo no altar
Benze esse mato onde vou entrar
Entre eu e meu companheiro*

(Contra cobra)

*Avança pilar!
Assim como você não tem poder de avançar em Jesus clemente
Assim em mim (Nome) amém.*

Segundo a crença, uma simpatia para fazer “serpente” correr, era feita pelas mulheres, que, ao avistarem uma cobra, bastava torcer a saia em três voltas, dar um nó e gritar: _ “É aí mesmo que Cristo nasceu, bicho! Assim a cobra saía se rastejando em direção contrária à mulher “benzedeira”.

⁴⁴ A planta também tem valor medicinal, o seu sumo serve para estancar sangue e também, como chá para curar bronquite e pneumonia, para o qual são torrados nove “grelinhos” de “assa-peixe” na gordura de porco com mel, depois se coloca água e espera ferver.

Segundo Bastide (1971) os escravizados das zonas rurais tinham mais prestígio, porque, em caso de enfermidades substituíam o “médico ausente”. Entre os documentos sobre magia africana, os que trazem maiores detalhes sobre essa prática são aqueles que tratavam de serpentes, o que para o autor é compreensível, visto que se estuda uma época na qual não havia o tratamento com o soro antiofídico. E, considerando que a maioria das pessoas lidava com os trabalhos do campo, freqüentemente trabalhadores eram picados por esse tipo de réptil.

Tollenare diz que os negros curandeiros se cercavam de serpentes que obedeciam a suas ordens, resultado de determinadas preparações. Ensinavam seus segredos a seus sucessores e êste ensino toma a forma de uma iniciação religiosa, (...). Uma amiga de Tollenare, mordida tão profundamente por uma serpente, que o sangue lhe saía por todos os orifícios da cabeça, fêz vir um desses curandeiros que, estando ocupado, contentou-se em lhe enviar (...) seu chapéu. Êsse chapéu foi colocado sobre a cabeça da moribunda que se sentiu melhor no mesmo instante. À tarde veio o curandeiro, chamou a serpente culpada que, de fato, apareceu, andou em tórno do leito, para grande terror dos assistentes, depois enrolou-se no corpo do negro, que a matou. (BASTIDE, p.190-191,v.1, 1971).

Entre os africanos escravizados no Brasil estavam os encantadores de serpentes, que para esse autor, talvez fossem de origem muçulmana ou árabe. Já o fenômeno da cura das picadas de cobras estava relacionado à magia curativa⁴⁵.

Na comunidade, além das orações contra serpentes, havia adeptos das “orações bravas”, assim designadas: “São Cipriano”, “Santa Marcelica” e “São Marco da Orelha Parada”. De acordo com os relatos, essas orações faziam com que quem as fizesse entrasse em transe, e depois de passado o efeito, não soubesse o que havia acontecido. Os rezadores dessas orações, ao fazer qualquer uma delas, se transformavam em “cupim, pedaço de pau, pedra, moita de mato”, enfim, em algo que não permitia que fosse visto. As pessoas que as faziam saíam correndo pelo meio do canavial e em mato cheio de espinhos. Um acontecimento que causava espanto aos moradores era o aparecimento de pessoas em meio aos espinhos na

⁴⁵ (...) O cura de São João Del Rei (Minas) tinha um escravo que fôra, de seu pai, que agarrava impunemente as serpentes venenosas. Um dia êle amarrou o escravo a fim de se apossar de seu segrêdo e este confessou que se tornara invulneráve l às picadas, esfregando o corpo com a “erva de urubu”. (...) Koster chama esses negros (...) mandingueiros; estes podem manejar as serpentes mais venenosas sem perigo, encantá-las com seus cantos ou seus gritos, curar de suas picadas. Nesse último caso, o paciente deve rodear sua cabeça, seu rosto e seus ombros com uma serpente domesticada e o mandingueiro pronuncia algumas palavras mágicas. Se um homem mordido por uma serpente não pode apelar para um desses feiticeiros, deve se isolar, porque a mordida tornar-se-ia mortal, se lançasse os olhos, mesmo involuntariamente, para um animal fêmea e particularmente uma mulher. (BASTIDE, p.190-191,v.1, 1971).

copa de coqueiros. Esses fatos denotam a presença do sincretismo religioso que fez parte do passado histórico dessa comunidade⁴⁶.

Outra manifestação cultural, voltada para a representação religiosa, era a realização de rezas às quais estavam associadas personagens, tais como: mordomo e capitão que provavelmente foram herdadas das festas de coroação de “Reis Congos”, que ocorriam no Brasil durante o período escravista. As rezas festivas comemoravam os dias de Santo Antônio, São João, São Sebastião, São Geraldo, Santa Ana e outros. Durante a reza de Santa Ana as mulheres cantavam:

*Senhora Santana de grande valor
Quedê meu marido que Rosa tomô
Se ela tomô fez ela muito bem
Que o gosto que tenho é dela também*

Conforme os moradores, as festas destinadas aos santos católicos são tradições deixadas pelos seus ancestrais. O capitão era responsável por escolher o festeiro de cada santo e também o mordomo, que se encarregaria de recolher as doações das quitandas que eram distribuídas aos participantes ao final das rezas.

Até a primeira metade do século XX, o único símbolo do catolicismo, dentro da comunidade, era um antigo cruzeiro, que, possivelmente, se encontrava no local desde a época dos primeiros moradores. Conforme os entrevistados, nesse povoado não havia cemitério, e todos os mortos, cujos corpos eram carregados no “bangüê”, foram enterrados em Bom Jesus do Amparo⁴⁷. De acordo com Bastide (1971), o culto aos ancestrais era prática enraizada nos costumes das várias etnias africanas que tiveram seus membros escravizados no Brasil. A escravidão, destruindo o regime familiar, não permitiu mais a subsistência desse culto, mas, apesar de perder ao longo do tempo a sua originalidade, as tendências sentimentais persistiram entre os negros crioulos, educados pelos escravizados africanos. Dessa forma, os descendentes de africanos, além de enterrarem seus mortos, mantiveram os rituais de separação entre esses e os vivos, dando continuidade ao culto que deviam aos ancestrais para evitar que os espíritos não se vingassem, incomodando seus filhos com doenças e pesadelos.

⁴⁶ No venerável LIVRO DE S. CIPRIANO a chave é indispensável para fechar o corpo do fiel, fazendo o “religioso” os gestos de quem está fechando uma porta, no peito enfermo. Essa chave, chavinha, facilmente encontrada nas orações-fortes, é figuradamente (...) um dos amuletos de mais prestígio como afastador de perigos ocultos e forças contrárias. Na cerimônia de “fechar o corpo” a chave intervém cerrando as “entradas” e pontos fracos do corpo. (CASCUDO, p.31, 1951).

⁴⁷ Os batismos e casamentos eram consagrados na Igreja Matriz do Senhor Bom Jesus do Amparo.

É evidente que, no Brasil, a cultura africana do culto aos ancestrais se modificou em meio ao catolicismo, e, talvez, o culto de “encomendação das almas” que acontecia na comunidade do Felipe, apesar de todo o sincretismo religioso, possa ter alguma relação com o culto aos ancestrais. De acordo com os entrevistados, o ritual de “encomenda das almas” ocorria todos os anos no período de comemoração da morte de Jesus Cristo. Durante toda a quaresma realizavam o culto que se iniciava com o uso de uma matraca, ou seja, um instrumento de madeira constituído por tabuinhas que se movem e garantindo o barulho que, na época, convidava os moradores para a efetivação do culto realizado todas as quartas e sextas-feiras desse período. O ritual acontecia de casa em casa, e, nos terreiros das mesmas, os moradores cantavam a música que significava uma promessa de reza às almas que, se não cumprida, fazia com que as mesmas incomodassem os vivos ao voltarem para cobrar as orações.

Letra da música da reza de “encomendação das almas”

*Pecador / pecador
Pecador oré é é to
Pecador / pecador oré é é to
Pecador oré é é to*

—
*Pecador oré to ré é to / oré to ré é to
Acordai quem ta dormindo
Acordai as almas do pecado
Do pecado*

—
*Acordai e alembrai
A alma que está penando
Que está penando*

—
*O primeiro pai nosso
Com a sua Ave Maria
Ave Maria*

—
*O segundo pai nosso
Com a sua Ave Maria
Ave Maria*

—
*Aquela bendita alma
Que ninguém se lembra dela
Se lembra dela*

*O terceiro pai nosso
Com a sua Ave Maria
Ave Maria*

*Aquelas benditas almas
Foram nossos parentes
Nossos parentes*

*Ave Maria cheia de graça / o senhor é convosco
Bendito / bendito
Nosso sangue derramou / derramou
Bendito / bendito*

Ao final do canto, fazia-se a oração às almas: três Aves Marias e um Pai Nosso. Somente após concluírem as orações é que os participantes passavam para outra casa, e, dessa forma, o ritual continuava até chegarem à última residência da comunidade.

A história da comunidade quilombola de Felipe é muito rica e portadora de detalhes culturais que merecem destaque, respeito e credibilidade, para que os aspectos culturais que se ligam à cultura africana não se percam no tempo.