

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**IVAPORUNDUVA E MACUANDA:  
ESTUDO ETNOGRÁFICO SOBRE EDUCAÇÃO,  
TRABALHO E MODOS DE SOCIABILIDADE**

**Márcia Cristina Américo**

**Piracicaba, SP  
2015**

**MÁRCIA CRISTINA AMÉRICO**

**IVAPORUNDUVA E MACUANDA:  
ESTUDO ETNOGRÁFICO SOBRE EDUCAÇÃO,  
TRABALHO E MODOS DE SOCIABILIDADE**

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Unimep como exigência parcial para obtenção do título de doutor em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Anna Maria Lunardi Padilha

**Piracicaba, SP  
2015**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP  
Bibliotecária: Carolina Segatto Vianna CRB-8/7617

A512i	<p>Américo, Márcia Cristina Ivaporunduva e Macuanda : estudo etnográfico sobre educação, trabalho e modos de sociabilidade / Márcia Cristina Américo. – 2015. 323 f. : il. ; 30 cm.</p> <p>Orientador: Profa. Dra. Anna Maria Lunardi Padilha. Tese (doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Educação, 2015.</p> <p>1. Educação - Etnologia. 2. Trabalho - Etnologia. 3. Quilombos. I. Padilha, Anna Maria Lunardi. II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU – 391/397</p>
-------	--

**Márcia Cristina Américo**

**IVAPORUNDUVA E MACUANDA: ESTUDO ETNOGRÁFICO SOBRE  
EDUCAÇÃO, TRABALHO E MODOS DE SOCIABILIDADE**

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unimep como exigência parcial para obtenção do título de doutor em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Anna Maria Lunardi Padilha (Orientadora)  
Universidade Metodista de Piracicaba/UNIMEP

---

Prof. Dr. Cesar Romero Amaral Vieira  
Universidade Metodista de Piracicaba/UNIMEP

---

Prof. Dr. Jamisse Uilson Taimo  
Escola Superior de Altos Estudos e Negócios da  
Universidade Politécnica – Moçambique

---

Prof. Dr. Dagoberto José Fonseca  
Universidade Estadual Paulista/UNESP / Araraquara

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vânia Aparecida Martins Bernardes  
Universidade Federal de Uberlândia/UFU

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivone Martins de Oliveira (Suplente)  
Universidade Federal do Espírito Santo/UFES

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Karina Garcia Mollo (Suplente)  
Universidade Metodista de Piracicaba/UNIMEP

Dedico este trabalho às mulheres da minha vida  
A Geni minha mãe, a Nainá, minha filha, a Tânia e Ana, minhas  
irmãs, a Hanna e Inára minhas sobrinhas. Essa foi a forma que  
encontrei para demonstrar toda minha gratidão pelo cuidado,  
cumplicidade e convivência durante todos esses anos.

## AGRADECIMENTOS

À minha professora, orientadora e amiga Anna Maria Lunardi Padilha, que somando a sua preciosa sensibilidade, intelectualidade partilhada e profundidade de análise e crítica facilitou as minhas travessias no processo de me tornar pesquisadora. Sinto-me uma privilegiada em poder conviver e aprender com você durante todo esse tempo, seu acolhimento sempre afetuosos desde o mestrado foi fundamental para a finalização do doutorado. Agradeço por, durante todo o percurso, ter me propiciado condições de *movimento*, pude ir ao encontro de minhas próprias referências indo do vaivém das minhas travessias do Rio Ribeira de Iguape ao Índico. Agradeço pelo apoio, incentivo e dedicação para que pudesse realizar a pesquisa em Moçambique. A travessia foi vivenciada por mim a cada segundo com paixão e emoção, num movimento intenso de desafios e descobertas que possibilitou a minha construção enquanto pessoa e pesquisadora. Toda minha admiração e gratidão são incomensuráveis.

À Lara Padilha, amiga e revisora deste trabalho. Obrigada pelo apoio e pela competência do seu trabalho, pelas conversas incansáveis sobre inúmeros aspectos da pesquisa, sobretudo nos momentos mais difíceis do retorno da travessia. Nossas conversas me fizeram acreditar na pertinência e relevância da pesquisa.

À banca examinadora de qualificação, composta pela orientadora da tese, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Anna Maria Lunardi Padilha, Prof. Dr. José Dagoberto Fonseca, Jamisse Uilson Taimo e Cesar Vieira Romero, que muito contribuíram para o refinamento intelectual e deste trabalho.

Ao Prof. Dr. José Dagoberto Fonseca, por ter me dado condições de manter a integridade dos sujeitos políticos e sociais – mulheres, homens e crianças quilombolas nesta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Henrique Cunha Antunes Junior, que me recebeu no Núcleo de Educação e Africanidades do Programa de Pós-Graduação em Educação na UFC-Fortaleza e ao seu grupo de pesquisa

À coordenação, professoras, professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, que me deram condição de estudo e pesquisa, minha gratidão e meu respeito.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela concessão da bolsa de estudo no Brasil (2011 a 2015) e no meu período que realizei a pesquisa em Moçambique (agosto/ 2013 a dezembro/.2013) com a bolsa do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE).

Ao meu supervisor, professor Dr. Jamisse Uilson Taimo durante o período da minha estadia em Moçambique, pela acolhida e compromisso. Seus ensinamentos e discussões teóricas e práticas sobre os limites e possibilidades da pesquisa a ser desenvolvida em Moçambique foram fundamentais para que este trabalho existisse. Agradeço ao Prof. Dr. Brazão Mazula, aos colegas pesquisadores e equipe do Programa de Pós-Graduação da Escola Superior de Altos Estudos e Negócios da Universidade Politécnica – Maputo/Moçambique – África pela atenção, inspirações, conversas, indicações bibliográficas e pela paciência.

À equipe da Oram, que mediou a minha inserção junto aos membros da Associação Zama-Zama em Macuanda, no distrito de Zavala na província de Inhambane – Moçambique. Ao Ricardino Sambo, que me acompanhou e facilitou a minha inserção e vivência com as famílias de Macuanda. À Rosa Arão, Mamã Cacilda e Seo Paulino e a todas as pessoas com quem tive contato de forma direta e indireta em Macuanda, pelos ensinamentos e cuidados que permitiram a realização da troca de experiência ímpar – jamais esquecerei e lembrarei com saudades e com o desejo do retorno.

A Pedro Pota, Teresinha Pota, Ouri Pota, Basílio Domingos, Nelia Fordiani Taimo e toda família moçambicana, que me acolheram e permitiram a convivência e o diálogo sobre a realidade moçambicana, os quais foram muito importantes para o meu trabalho.

De forma especial agradeço ao Seo Aparicio e Dona Cacilda, ao Vô Gaspar e Vó Celina, Zilda, Zica e Paulão, Cristiano e Laudessandro e os agregados familiares pela acolhida, pelo pouso, conversas nas minhas idas e vindas ao Quilombo Ivaporunduva. Gratidão por todos os ensinamentos, amor e carinho.

Elejo algumas mulheres quilombolas “fortes e grandiosas” para agradecer imensamente todo carinho durante todos esses anos que estive e estou com as famílias de Ivaporunduva: Vó Celina, Zilda, Vó Acilia, Dona Cacilda, Tia Chichico,

Donaide, Dona Senhorinha, Dona Jarda, Silvana, Nativi, Neire, Zica, Ana Maria, Alexandra.

A Viviane Luiz Marinho, Andreinha - Andreia Fernandes e Juliana de Souza Mavoungou Yade; nossos encontros criaram uma ligação do vaivém gerando um movimento e ritmo, vida e ação – tudo isso se torna fonte de inspiração e reflexões sobre as nossas histórias que se cruzam.

Aos amigos e amigas Mestre Zequinha, Antônio Filogênio Junior, Marcelo Martins Rezende, Eliel Mantoan, Mozart Di Giacomo Filho, Nazaré Cruz, José Pedro de Azevedo Martins, , Marcos Antonio Spel de Faria, Marcos Oziel Santos, Fábio Martins, Andreia Nurse Fortunato, Wanderley dos Santos, Telma Martins, Maria Telvira da Conceição, Aldenir Dias pela amizade, as longas conversas e contínuo estímulo.

À Geni, minha mãe, pela generosidade, amor, leveza, força, espiritualidade e determinação, por ser minha maior referência de sabedoria e encanto. A Wilson, meu pai, que desde criança me ensinou a pensar as condições das mulheres e buscar mudanças. À minha filha Nainá, minha inspiração que tem estado comigo pelos caminhos que percorro. Às minhas irmãs Tânia e Ana pelo cuidado em todos os momentos. À doce e amada Hanna, minha sobrinha, pela sua existência. À Conce, minha prima-irmã, obrigada pela escuta, paciência, cuidado e carinho durante esse processo. Ao Edinho, Cristiano Furquim, Marquinhos, Thiago, pelas vibrações.

Às Professoras Anna Maria, Nazaré Cruz e Roseli Pacheco Schnetzler do PPGE/UNIMEP e à artista plástica, professora Terezinha Ehmke (*in memoriam*), que criaram uma rede de “Ação entre Amigos” para custear minha cirurgia de coluna lombar – diagnosticada em Moçambique dez dias antes do retorno ao Brasil que me impossibilitava a locomoção. Agradeço a todos e todas que tocaram o meu ser e fizeram parte desse movimento que será lembrado a partir do conceito *Ubuntu* – a prática da humanidade, o qual também pode significar que não vivemos sozinhos no mundo.

*"As pessoas da pessoa são numerosas no interior da pessoa".*

(Hampatè-Bâ, 2010, p., 183)

## RESUMO

Esta tese é resultado de investigação de cunho etnográfico e de observação participante realizada em duas comunidades: Quilombo de Ivaporunduva, no município de Eldorado, estado de São Paulo, Brasil, e Macuanda, no distrito de Zavala, província de Inhambane, no sul de Moçambique. O reconhecimento da descendência moçambicana que foi identificada nas narrativas dos membros quilombolas de Ivaporunduva e nas pesquisas antropológicas e arqueológicas suscitou a necessidade de apreender aspectos culturais e históricos do povo moçambicano. Circunstâncias da vida individual e coletiva das duas comunidades inseridas em contextos rurais foram trazidas para o texto, especialmente por meio das narrativas das mulheres, a partir dos temas disparadores *escola* e *processo de escolarização das famílias*. Os narradores falam também do processo de colonização e escravização portuguesa na África e na diáspora ao Brasil. O estudo etnográfico – o processo de convivência longa e conversações demoradas, do respeito ao tempo da pesquisa, da escuta e do silêncio e do contato com a narrativa oral – revelou-se fundamental para compreender a educação, o trabalho e os modos de sociabilidade das duas comunidades. Tanto em uma como em outra, a memória está ligada de modo estruturante à oralidade, tendo a língua como fundamental herança de conhecimento. O saber, o conhecer são a própria vida narrada. As histórias das vidas das pessoas possibilitam novos campos de pesquisa em áreas distintas. A metodologia mostra-se válida para a academia e para os movimentos sociais voltados à intervenção por mudanças sociais, junto às comunidades historicamente colocadas à margem.

**Palavras-chave:** Educação. Etnografia. Brasil. Moçambique.

## **ABSTRACT**

This thesis is the result of ethnographic research and participant observation realized in two communities: Quilombo Ivaporunduva, located in City of Eldorado, State of São Paulo - Brazil and Macuanda, district of Zavala at Inhambane Province in southern Mozambique. The recognition of Mozambican descent identified in the narratives of quilombola members of Ivaporunduva and in anthropological and archaeological research have raised the need to apprehend cultural and historical aspects of the Mozambican people. The text shows some collective and individual life details of the two communities inserted in rural settings, especially by narratives of women, from the themes that gave origin to the research: the school and educational process of families. The narrators talk about process of Portuguese colonization and enslavement in Africa and in the diaspora to Brazil. The ethnography study- the process of long acquaintanceship and lengthy conversations, of the time of research, of the listening and silence and contact with the oral narrative - has proved to be essential to understanding the education, the work and the sociability methods of two communities. In both community, in a structural way, the memory is linked to orality, and it have the language as fundamental inheritance of knowledge. The Knowledge is the narrated life. The people life stories enable new fields of research in different areas. The methodology is important to the academy and for social movements focused on intervention for social change, with the communities historically marginalized.

**Keywords:** Education. Ethnography. Brazil. Mozambique.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa Vale do Ribeira – porção paulista .....	46
Figura 2 – Mapa localização das terras de quilombos no Vale do Ribeira, SP .....	47
Figura 3 – Mapa do Quilombo Ivaporunduva – Uso e ocupação da terra em 2007 .....	48
Figura 4 – Mapa da África.....	66
Figura 5 – Mapa de Moçambique.....	67
Figura 6 – Mapa da província de Inhambane – Moçambique.....	75
Figura 7 – Conversando com as mulheres da Associação Venguela – Distrito de Zavala – Província de Inhambane – Moçambique.....	81
Figura 8 – Conversando com as mulheres da Associação Venguela – Distrito de Zavala – Província de Inhambane – Moçambique.....	82
Figura 9 – Casa de terra crua – Macuanda – Zavala – Província de Inhambane - Moçambique.....	90
Figura 10 - Casas de palhotas com paredes de caniço e cobertas de folha de palmeira .....	90
Figura 12 – Revestindo a casa de pau-a-pique com o barro amassad .....	92
Figura 13 – Casa de pau-a-pique de Maria Furquim – no Bocó – Quilombo Ivaporunduva .....	93
Figura 14 – Casa de Pau -a- Pique – Vô Gaspar e Vô Celina – Bocó - Quilombo Ivaporunduva – Eldorado-São Paulo .....	93
Figura 15 – Casa de Pau -a- Pique – Luciano Furquim – Bocó - Quilombo Ivaporunduva – Eldorado-São Paulo .....	94
Figura 16 – A casa de alvenaria de Luciano Furquim foi construída em 2014 no lugar da casa de pau-a-pique – Bocó – Quilombo Ivaporunduva. ....	94
Figura 17 – Comemoração do Dia Internacional da Mulher Rural, no distrito de Boane, província de Maputo .....	102
Figura 18 – Membros da Associação Sete de Abril na comunidade de Siquiriva – Cidade de Inhambane – Província de Inhambane .....	104
Figura 19 – Membros da Associação Sete de Abril almoçando.....	105
Figura 20 – Representantes da Associação dos Paralegais de Inhambane localizada em Balane na Cidade de Inhambane .....	106
Figura 21 – Reunião com as famílias de Macuanda sobre utilização do poço da água .....	108
Figura 22 – Casas tradicionais em Macuanda do Casal Rosa Arão e Seo Paulino .....	112
Figura 23 – As mulheres Associação Zama-Zama conversando no terreiro da casa.....	113
Figura 24 – Artesão (confecção de esteira) – Macuanda – Distrito de Zavala – Província de Inhambane – Moçambique .....	113
Figura 25 – Artesão – Macuanda – Zavala – Província de Inhambane – Moçambique.....	114
Figura 26 – Mamã Cacilda Jamisse preparando a refeição .....	114
Figura 27 – Preparação da alimentação (Mamã Cacilda e Rosa Arão).....	115
Figura 28 – Momento de refeição .....	116
Figura 29 – Poço d’água ao lado da Associação Zama-Zama em Macuanda .....	117
Figura 30 – Poço d’água ao lado da Associação Zama-Zama em Macuanda .....	117
Figura 31 - Júlia Mavié, retornando do poço d’água – Macuanda.....	119
Figura 32 – As mulheres da Associação Zama-Zama trabalhando na Machamba - Macuanda .....	120
Figura 33 – Júlia de Fátima Joã Mavié – Associação Zama-Zama – Macuanda.....	121
Figura 34 – Augusta Bechane – Associação Zama-Zama – Macuanda .....	121

Figura 35 – Produção de farinha de mandioca (descascando as mandiocas) – Associação Zama-Zama – Macuanda .....	122
Figura 36 – Produção de Farinha de Mandioca (Lavando as mandiocas) – Associação Zama-Zama – Macuanda .....	123
Figura 37 – Produção de farinha – (Moendo Mandioca) - Associação Zama –Zama- Macuanda) .....	123
Figura 38 – Rosa Arão - produção de farinha – (peneirando a mandioca) - Associação Zama –Zama- Macuanda).....	124
Figura 39 – Torrando a farinha de mandioca - Associação Zama –Zama- Macuanda .....	125
Figura 40 – Torrando a farinha de mandioca - Associação Zama –Zama- Macuanda .....	125
Figura 41 – Representantes da OMM de Inhambupe e do Centro de Mulheres de Inhambane .....	133
Figura 42 – Seo Daniel Josias Macuande. - Macuanda, distrito de Zavala na Província de Inhambane – Moçambique.....	147
Figura 43 – Seo Paulino Saela e Mamã Cacilda a caminho da casa do senhor Gonçalves Chilungo...	149
Figura 44 – Seo Gonçalo Magunzane Chilungo – Macuanda .....	154
Figura 45 – Manutenção da cobertura das salas de aulas da Escola Primária Completa de Macuanda realizado pelos pais dos alunos .....	163
Figura 46 – Manutenção do chão das salas de aulas da Escola Primária Completa de Macuanda realizada pelas mães dos alunos .....	164
Figura 47 – Secretaria da Escola Primária Completa de Macuanda.....	165
Figura 48 – Escola Primária Completa de Macuanda.....	165
Figura 49 – Escola Primária Completa de Macuanda.....	166
Figura 50 – Sala de aula (7ª Classe) da Escola Primária Completa de Macuanda.....	166
Figura 51 – Sala de aula (7ª Classe) da Escola Primária Completa de Macuanda.....	167
Figura 52 – Sala de aula (6ª Classe) da Escola Primária Completa de Macuanda.....	167
Figura 53 – Alunos e alunas na machamba da Escola Primária Completa de Macuanda .....	168
Figura 54 – Casas dos professores da Escola Primária Completa de Macuanda .....	169
Figura 55 – Alunos no momento de intervalo de aula no campo de futebol ao lado da Escola Primária Completa de Macuanda.....	170
Figura 56 – Alunas e Alunos no momento de na Escola Primária Completa de Macuanda .....	170
Figura 57 – Alunos no momento de Intervalo de aula na Escola Primária Completa de Macuanda..	171
Figura 58 – Professora Maria Opanea - Escola Primária Completa de Macuanda.....	174
Figura 59 – Reunião do Conselho de Pais da Escola Primária Completa de Macuanda .....	175
Figura 60 – Manutenção da cerca da Escola Primária Completa de Macuanda realizada por alunos	175
Figura 61 – Manutenção da cerca da Escola Primária Completa de Macuanda realizada por alunos	176
Figura 62 – Maria Monica Gabriel Pierre – Membro do Conselho de Pais da Escola Primária Completa de Macuanda .....	177
Figura 63 – Conversando com Vó Acília Antonio da Silva – Quilombo Ivaporunduva.....	208
Figura 64 – Seo Joaquim Maia da Silva e Dona Andreлина – Reversa - Quilombo Ivaporunduva .....	217
Figura 65 – Senhorinha Santos Atibaia Pupo – Vila do Quilombo Ivaporunduva .....	219
Figura 66 – Dona Jardelina Pedrono da Silva trabalhando na plantação de arroz – Estrada do Bocó – Quilombo Ivaporunduva.....	220
Figura 67 – Trabalhando na plantação de arroz – Estrada do Bocó – Quilombo Ivaporunduva .....	221
Figura 68 – Trabalhando na plantação de arroz – Estrada do Bocó – Quilombo Ivaporunduva .....	221
Figura 69 – Nhá Laurita Ribeiro da Silva - Estrada do Bocó – Quilombo Ivaporunduva .....	222
Figura 70 – Seo Pedro Meira Pupo - Estrada do Bocó – Quilombo Ivaporunduva .....	222

Figura 71 – Laudicéia dos Santos Pupo – Estrado do Bocó – Quilombo Ivaporunduva .....	223
Figura 72 – Ursulina dos Santos Furquim – conhecida como Vó Celina. Quilombo Ivaporunduva ....	224
Figura 73 – Dona Cacilda da Silva – Quilombo Ivaporunduva .....	228
Figura 74 – Aparecida Florinda dos Santos Pupo – Tia Chichico – Quilombo Ivaporunduva .....	230
Figura 75 – Zilda Furquim da Silva – Quilombo de Ivaporunduva.....	232
Figura 76 – Embalando a produção de feijão da roça de Zilda Furquim .....	233
Figura 77 – Ivonete Alves Pupo – Zica .....	249
Figura 78 – Conversa com Ana Maria – Quilombo Ivaporunduva.....	265
Figura 79 – Professora Alexandra Marinho – Quilombo Piririca .....	274
Figura 80 – Neire Alves da Silva Pedroso – Quilombo Ivaporunduva .....	283
Figura 81 – Jardete dos Santos Furquim – Quilombo Ivaporunduva .....	284

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição da população do Quilombo Ivaporunduva (2010) .....	241
--	-----

## ÍNDICE DE SIGLAS

ANC	Comissão Pastoral da Terra, 57, 295, 296
African National Congress, 72	
APA	DUAT
Área de Preservação Ambiental, 53, 61	Direito de Uso e Aproveitamento da Terra, 139
BID	Eacone
Banco Interamericano de Desenvolvimento, 56, 193	Equipe de Articulações das Comunidades Negras do Vale do Ribeira, 44
Bird	Enem
Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, 56	Exame Nacional do Ensino Médio, 256
BNDES	Etec
Banco Nacional de Desenvolvimento Social, 56	Escola Técnica Centro Paula Souza, 244
Capes	FAO
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 7, 36	Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura, 106
CBA	Feab
Companhia Brasileira de Alumínio, 51, 54, 57	Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil, 296
CEA	FMI
Centro de Estudos Africanos, 39, 136	Fundo Monetário Internacional, 73, 74, 86, 286
CEB	Frente de Libertação de Moçambique
Comunidades Eclesiais de Base, 244, 295	Frelimo, 70, 71, 73, 74, 79, 103, 131, 132, 143, 144, 145, 150, 151, 152, 158, 159, 162, 171, 172, 178, 291
Cesp	Ibama
Companhia Energética de São Paulo, 51, 57	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Renováveis, 57
CNE	IBGE
Conselho Nacional de Educação, 244	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 25, 239, 240, 282
Conapir	ICMS
Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial, 200	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços, 61
CONAQ	
Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas, 57, 199, 200	
CPT	

IPEA  
Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 25, 235, 282, 283

Itesp  
Fundação Instituto de Terras de São Paulo, 35, 58, 296

Libras  
Língua Brasileira de Sinais, 258

MAB  
Movimento dos Atingidos por Barragens, 55, 56, 57, 59, 60, 199, 296, 297

Manu  
União Nacional Africana de Moçambique, 158

MDA  
Ministério do Desenvolvimento Agrário, 61, 296

MEPT  
Movimento de Educação para Todos, 39, 79, 160

MPF  
Ministério Público Federal, 58

MST  
Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 57, 272, 273, 295, 296, 297

Objetivos de Desenvolvimento do Milênio  
ODM, 211

OMM  
Organização da Mulher Moçambicana, 79, 105, 131, 132, 133, 138, 139, 140, 141, 159, 160, 206, 294

ONG  
Organização não governamental (s. e pl.), 198

ONU  
Organização das Nações Unidas, 38

Oram  
Associação Rural de Ajuda Mútua, 37, 38, 39, 79, 111

PAC  
Programa de Aceleração do Crescimento, 56, 62, 63

Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa  
PALOP, 290

PBQ  
Programa Brasil Quilombola, 52, 60

PDSE  
Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior, 7, 36

PNAD  
Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 280, 281, 283

Polícia Internacional de Defesa do Estado  
Pide, 291

PPP  
Pareceria Público-Privada, 56

PRE  
Programa de Reabilitação Econômica, 86

PTC  
Programa Território da Cidadania, 60

RTC  
Relatório Técnico-Científico, 35

SEPPIR  
Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 18, 19, 43, 58, 60, 200

Sisu  
Sistema de Seleção Unificada, 256

UC  
Unidade de Conservação, 61

Udenamo  
União Democrática Nacional de Moçambique, 158

UHE  
Usina hidrelétrica, 51, 57

Unac  
União das Associações dos Camponeses, 39, 79  
União Nacional de Camponeses de Moçambique, 38, 39, 103

Unami  
União Nacional Africana para Independência de Moçambique, 158

Unesp  
Universidade Estadual Paulista, 256

Unicamp  
Universidade Estadual de Campinas, 256

USP  
Universidade de São Paulo, 256, 257

## SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	17
2	CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E GEOGRÁFICA DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS IVAPORUNDUVA E MACUANDA.....	43
3	O CAMPO DE PESQUISA E A PESQUISA NO CAMPO: TRAJETÓRIA E ANÁLISE EM MACUANDA.....	79
4	RETORNANDO A ZAMA-ZAMA – MACUANDA .....	107
5	A CIRCULARIDADE DAS NARRATIVAS EM COMUNIDADES NEGRAS RURAIS: A TRADIÇÃO ORAL COMO O MEIO DE COMUNICAÇÃO PREDOMINANTE .....	179
6	AS NARRATIVAS DAS NHÁS DE GUAPUNDUVA.....	197
7	NA CONTINUIDADE DA ESCUTA: “ESSA EDUCAÇÃO QUE ESTÁ POSTA NÃO É PRA TODOS” .....	243
8	ÚLTIMAS PALAVRAS: RETOMANDO O CAMINHO PERCORRIDO DA PESQUISA COMO POSSIBILIDADE DE NOVAS REFLEXÕES.....	299
	REFERÊNCIAS .....	309

## **1 APRESENTAÇÃO**

Esta pesquisa dá continuidade aos estudos realizados no mestrado em Educação no Núcleo de Práticas Educativas e Processos de Interação, do Programa de Pós-graduação da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), entre os anos de 2009 e 2010, sob orientação da professora Dr.<sup>a</sup> Anna Maria Lunardi Padilha. A pesquisa recebeu o título de Quilombo Ivaporunduva - evolução histórica e organização territorial e social.

### **1.1 Primeiras aproximações**

Em 2013, a pesquisa de mestrado foi publicada em forma de livro com o título: Práticas coletivas na constituição da vida quilombola: história da comunidade tradicional de Ivaporunduva (AMÉRICO, 2013). Esse livro e O Quilombo Ivaporunduva e o enunciado das gerações (LUIZ, 2013), frutos das pesquisas realizadas no mesmo período (2009 – 2010) com as famílias de Ivaporunduva, foram lançados no Quilombo Ivaporunduva, em 15 e 16 de julho de 2013, no evento Oficina de Cidadania Quilombola, voltada à formação de jovens quilombolas do estado de São Paulo, realizada pela Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania e pela Coordenação de Políticas para a População Negra e Indígena. Pudemos então devolver as contribuições e a produção de conhecimentos à comunidade quilombola em forma de livro. Esse momento foi fundamental para a continuidade da pesquisa de cunho etnográfico como parte do processo da pesquisa acadêmica, devolvendo os conhecimentos que são deles – as famílias quilombolas – com fidelidade aos meus interlocutores que possibilitaram dar a conhecer a história da comunidade, ao se reconhecerem nas narrativas, nas histórias e nas fotografias. Estamos junto com eles e somos os outros das pessoas com quem nós convivemos – esse processo integra o papel do pesquisador e da academia (AMÉRICO; LUIZ, 2011).

A pesquisa de mestrado na esfera da educação teve como proposta compreender a vida e as práticas sociais da comunidade do Quilombo Ivaporunduva, captando e sistematizando dados sobre a história e a organização territorial e social das famílias desse quilombo.

Em meados de 2006, realizei os primeiros contatos com as famílias de Ivaporunduva, que está localizado em Eldorado, na Estrada SP 165 que liga

Eldorado a Iporanga, às margens do Rio Ribeira de Iguape. O Quilombo Ivaporanduva está em uma Área de Preservação Ambiental do Vale do Ribeira e ao seu redor encontram-se as comunidades irmãs: Galvão, São Pedro, Pedro Cubas, Nhunguara, André Lopes e Sapatu.

A comunidade Quilombo Ivaporanduva tem características bastante peculiares, sendo elas constituintes da própria formação sociocultural do processo civilizatório legado pelos seus antepassados africanos<sup>1</sup> que constituíram a nossa identidade nacional. Com história de vida pautada pela resistência contra a escravização e a colonização, a continuidade das relações sociais estabelecidas no território está intimamente ligada aos confrontos e à resistência para existência num espaço conquistado e mantido através das gerações. A estrutura social e territorial das famílias quilombolas é composta de relações organizadas, complexas e interligadas às condições materiais e imateriais, imbuídas de valores e práticas culturais, mantidas pelo reconhecimento coletivo dentro da história oficial e intrinsecamente ligadas ao reconhecimento dos seus antepassados africanos, da terra e das florestas, da etnicidade, dos laços de parentesco e da noção de pertença.

Num primeiro momento da minha estadia, enquanto visitante na comunidade, acompanhei e participei da articulação das lideranças quilombolas com os representantes contratados pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) para encaminhamentos voltados ao impacto ambiental para a construção da ponte sobre o Rio Ribeira de Iguape. A reivindicação da comunidade para a construção da ponte foi uma das demandas apresentada à Presidência da

---

<sup>1</sup> Neste trabalho utilizo a interpretação nativa dos meus interlocutores quilombolas dos termos: ancestrais e antepassados. Para eles, o significado de ancestral é sinônimo de antepassado, relativo também aos ascendentes, antecessores: avós, bisavós, trisavós, ou seja, os membros das famílias que os antecederam. Houve momentos que ficou para mim indiciado que eles estavam se referindo aos antepassados e ancestrais como espíritos de seus parentes mais antigos que os protegem e orientam na luta presente para continuidade da organização e produção da vida no território por meio da partilha dos interesses comuns do grupo. Segundo Kabenguele Munanga (1998, p. 42), em *Negritude: usos e sentidos, na concepção negra africana*, “o clã, a linhagem, a família, a etnia são uniões dos vivos e mortos. Entre os mortos há defuntos comuns e ancestrais. Estes últimos são os mortos que, durante a vida, tiveram uma posição social destacada, um rei, um chefe de etnia, um fundador de clã etc. Origem de vida e de prosperidade, ponto fixo de referência, o ancestral está sempre presente na memória de seus descendentes através do culto que deles recebe. São representados materialmente por estátuas, pedras e outros monumentos, de acordo com a diversidade cultural africana”.

República, encaminhada e articulada a partir de 2005 pela SEPPIR<sup>2</sup>. A construção da ponte foi concluída em agosto de 2010 e inaugurada em dezembro do mesmo ano.

Ainda observei que as questões fundiárias atravessavam e marcavam as narrativas dos quilombolas como forma de organização social e territorial. As famílias de Ivaporunduva, por um período de duas décadas, enfrentavam dois complexos processos políticos e judiciais: as exigências formais para a legalização das terras pautada na Constituição Federal de 1988, nos artigos 68, 215 e 216<sup>3</sup>, e contra a aprovação do projeto da construção das barragens do Tijuco Alto, Funil e Batatal sobre o Rio Ribeira de Iguape, de interesse do poder público e privado (AMÉRICO, 2013, p. 24-41).

A convivência com a comunidade me remetia a questionar e buscar compreender os entraves políticos e sociais no âmbito da regularização da terra, que está intimamente ligada à busca do direito a existir com dignidade dentro do território. Para as famílias quilombolas, viver no território significa a continuidade das relações humanas, dos laços de parentesco que foram construídos e estabelecidos de geração a geração, do valor simbólico da terra, da produção da vida material e imaterial.

Cabe apontar que a minha inserção na comunidade se estreitou a partir do momento que fui sendo convidada às comemorações familiares, aos casamentos, às

---

<sup>2</sup> Até 2010, para ter acesso à comunidade, era necessário realizar a travessia por meio do barco a motor ou pela balsa sobre o Rio Ribeira de Iguape. Em época de chuvas, devido à elevação do nível das águas do rio, os meios de transporte paralisavam e a travessia de pessoas e o escoamento da produção das principais atividades econômicas das comunidades (Ivaporunduva, Galvão e São Pedro, que dependiam da mesma balsa) eram inviabilizados até o nível do rio se normalizar. Havia constante situação de emergência, com a necessidade de atendimento médico (para gestante em momento de parto e pessoas doentes), levando a riscos de morte. Com a paralização da balsa, ocorria a perda de lotes da produção de banana, que estava embalada para entrega, e o Turismo Étnico era inviabilizado por não possibilitar a entrada dos grupos de visitantes, prejudicando as atividades econômicas.

<sup>3</sup> Artigo 68: “Aos Remanescentes das Comunidades dos Quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os respectivos títulos”. Garante também os direitos culturais, definindo como responsabilidade do Estado a proteção das “manifestações das culturas populares, indígenas e afrodescendentes”. O artigo 215 prevê que “o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”. O Artigo 216 estabelece: “Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos”. Esses artigos representam avanço na História do país, no que se refere aos aspectos de reconhecimento dos direitos culturais (art. 215 e 216) e direitos fundiários (art. 68) (MALCHER, 2006, p. 17).

festas religiosas, às palestras e oficinas de que participei nas comunidades quilombolas de Eldorado/Iporanga e em outras localidades. A abertura e o convite das famílias para deixar de me hospedar na pousada de Ivaporunduva e passar a conviver em suas casas durante a minha estadia em períodos que estava na comunidade defino como o ponto central da minha aceitação na comunidade, o que significou não mais ser estranhas entre eles.

Aos poucos fui transitando no território e entre as famílias quilombolas não mais como visitante. Ao estar entre eles, buscava o que me parecia familiar, porém, ocupávamos lugares diferentes. E o que parecia estranho suscitava em mim o desejo de compreender por meio dos estudos e de forma sistematizada o que na prática estava vivenciando.

A minha opção pela pesquisa de campo associa-se à investigação de cunho etnográfico – que possibilitou a mim trazer para os textos as vozes e memórias dos quilombolas que foram comigo compartilhadas em diferentes situações na convivência com eles. Estando presente na comunidade e com a comunidade, busquei compreender os mecanismos que interferem no desenvolvimento social, político e econômico e as tentativas e caminhos de superação percorridos nas condições concretas da vida social das famílias quilombolas contados pelos próprios quilombolas.

A história social e territorial da comunidade de Ivaporunduva foi constituída a partir das narrativas de homens, mulheres e lideranças quilombolas que revisitaram e retomaram a história dos seus antepassados e as estratégias de resistência no processo histórico de aquilombamento durante a escravização e após o advento da abolição.

As lideranças quilombolas narraram sobre a participação dos membros da comunidade dentro dos movimentos sociais para a formação de lideranças quilombolas, as ações reivindicatórias frente ao poder público para manter a sobrevivência no território por meio do reconhecimento oficial e posse da terra e contra a construção das barragens.

Os mais velhos contaram sobre o trabalho na terra, sobre os modos de vida no passado e as mudanças. E os mais jovens compartilharam de suas esperanças e sonhos de existirem dentro do território como sujeitos de direitos, ou seja, tendo

acesso aos direitos que possibilitam o desenvolvimento humano individual e coletivo para reorganização social e territorial das famílias.

Delinieei alguns pressupostos durante os estudos e as relações entre eles são indissociáveis. A pesquisa considerou que: a) no processo histórico e dialético de aquilombamento, a comunidade negra rural do Quilombo Ivaporunduva está inserida num ciclo de desvantagens acumuladas durante o processo histórico da formação da população negra no Brasil; b) viver no território supõe constantes embates: no passado, com o sistema escravagista, pelo direito à liberdade e à dignidade humana; em um segundo momento, com o poder dos fazendeiros, pelo direito à produção dos próprios meios de subsistência e à vivência de sua própria cultura e tradições; atualmente, com o poder público, por direito à posse de terra e contra os grandes empreendimentos de barragens para a construção de hidrelétricas que desestabilizam as condições de trabalho e renda; c) as articulações dos quilombolas de Ivaporunduva em defesa do território; a relação com a natureza e com seus antepassados; a participação nos movimentos sociais e as propostas dos quilombolas de desenvolvimento humano e as denúncias concretizadas por meio desses movimentos são ações que os constituem como sujeitos de sua história coletiva e que podem ser compreendidos como práticas educativas e d) a aquisição de conhecimentos escolares em todos os níveis, pelos membros da comunidade, tem sido incentivada e valorizada pelas famílias da comunidade como possibilidade de desenvolvimento individual e coletivo.

Em 2011, a continuidade dos meus estudos em nível de doutorado teve como proposta retomar a história a partir da minha vivência na comunidade de Ivaporunduva, destacando e apresentando de modo enfático o olhar e a escuta para as descrições das narrativas e experiências históricas de homens e mulheres quilombolas na integração propriamente dita da corrente histórica oficial.

Esta pesquisa constitui-se como estudo etnográfico e de observação participante de aspectos da vida coletiva na comunidade de Ivaporunduva a partir de narrativas de quilombolas, especialmente das mulheres. O processo de escolarização de seus membros foi a temática desencadeadora das narrativas. Foram consideradas as desvantagens e as desigualdades sociais acumuladas no processo histórico de marginalização que têm sua origem na escravização. A história da formação das famílias quilombolas de Ivaporunduva está pautada na luta

pela terra para manter a sobrevivência no território por meio do trabalho coletivo. As narrativas dão-nos a dimensão das dificuldades enfrentadas para que os alunos – crianças e jovens quilombolas – sejam, efetivamente, atendidos pela escola em suas necessidades educacionais, e apontam a escolarização como sendo indissociável da possibilidade de desenvolvimento humano em suas condições concretas de vida.

Estive em Macuanda – Moçambique, com o objetivo de conhecer a vida coletiva das mulheres daquela comunidade por uma reivindicação – por mim identificada e assumida – das famílias de Ivaporunduva, como explicarei adiante.

A tese teve como objetivo aprender, usar e aprimorar o método de estudos etnográfico e destacar suas possibilidades e limitações no trabalho de campo realizado com as famílias de Ivaporunduva e Macuanda.

A etnografia possibilita conhecer modos de vida diferentes por meio da memória, a oralidade, a língua e a proximidade e vivência.

A pesquisa etnográfica e a observação participante, por se darem em convivência e conversações demoradas, foram determinantes para a identificação de limites e possibilidades de estudo dos aspectos da vida coletiva daquelas mulheres.

As narrativas trazem para nossa reflexão e nos ajudam a dimensionar as questões enfrentadas pelas crianças, pelos jovens, pelos adultos e pelos mais velhos dentro do território de quilombo – espaço que foi constituído pela/na materialidade e imaterialidade. Tais depoimentos indiciam os sentidos das ações políticas e sociais dentro dos movimentos sociais, experiências de vida que possibilitam a tomada de consciência “de si” – os quilombolas vão se tornando sujeitos concretos históricos e políticos.

A história não é um túnel, é um tecido de renda, disse o saudoso pensador Angel Pino em uma de suas aulas. Não sigo um único caminho para contar e analisar a história de vida das famílias quilombolas no Quilombo Ivaporunduva – Brasil e de Macuanda – Moçambique. Não estabeleço linearidade, no sentido de seguir uma sequência de via única ou de buscar finalizar uma discussão iniciada como se eu pudesse dar conta de adensá-la à exaustão; como se fosse possível dar conta do que estudiosos, pesquisadores e pensadores vêm produzindo em suas áreas e campos de estudos específicos. Caminho pelas questões propostas para esta tese na tentativa de que o leitor caminhe comigo no movimento de tecer a

renda da história: quando eu discuto as questões que envolvem o quilombo, essas questões me remetem a outras tantas, a lugares e tempos diferentes. Eu permaneço em contato com as pessoas do quilombo e partir de um tema – o processo de escolarização da comunidade – e escuto o que me narram, mas a *escolarização* não é um conceito que se autodefine ou que se justifica por si só, ou que apenas é explicitado pelas leis ou resoluções oficiais de acesso à escola, seja na área urbana, seja na rural. Tem absoluta relação com o *trabalho* e a *renda* – condição vital dos humanos; com o uso da *terra* – que tem valor material e imaterial para a condição de vida; absoluta relação com a *história dos povos africanos*, na África e na sua diáspora – que têm na sua história as marcas do racismo que mantém as desigualdades. Tem relação com o *gênero* – a condição subalterna de trabalho e submissão da mulher em relação ao homem. Nenhuma dessas realidades históricas caminha por via única nem para uma só direção. A história contada por uma mulher, por exemplo, não é só a história dela, é parte da história contada em grandes narrativas, assim como a “força de trabalho de cada indivíduo, nossa capacidade de produzir os bens de que necessitamos, é herdeira de todo o desenvolvimento da humanidade”, como explicam Lessa e Tonet (2011, p. 66). Estudar aspectos da vida coletiva de uma comunidade, do modo como me propus fazer, e expô-los da forma como escrevo, me aproxima do que ensina Milton Santos (2008, p.22): “a história não se escreve fora do espaço e não existe sociedade a-espacial. O espaço, ele mesmo, é social”. É Santos que explica:

As mudanças de valor de cada subespaço não se podem explicar por sua própria história. Trata-se de uma verdadeira e mais ampla reorganização, induzida por fatores externos e internos. Qualquer que seja o caso, mudanças verificadas numa porção do espaço repercutem nas outras porções do todo, o qual foi – ele próprio – modificado. Dessa forma, a definição de cada subespaço é, em cada período, o resultado de um grupo de relações cuja escala não é a mesma do subsistema e coincide, no mais das vezes, com a escala do Estado-Nação (SANTOS, 2008, p. 49).

## 1.2 O caminho da pesquisa

Durante o período de janeiro de 2011 a junho de 2013, as visitas ao quilombo foram ininterruptas e essenciais para a identificação dos avanços da comunidade no que se refere às reivindicações políticas e educacionais em níveis federal, estadual e municipal.

Não ser estranha à comunidade foi um elemento constitutivo do caminho percorrido por mim como pesquisadora na relação com as famílias quilombolas. No percurso da pesquisa, deixamos de ser apenas observadores, somos também observados, não só interpretamos, somos interpretados, como nos ensina Silva (2000, p.71).

Estou entre as famílias quilombolas de Ivaporunduva desde meados de 2006, o que foi fundamental para apreender o movimento das famílias; interagindo, ouvindo, aprendendo com elas suas questões, seus sonhos, seus códigos de conduta e a partir dos modos de vida do grupo, o que requer o respeito em forma de reconhecer os meus interlocutores que contam e participam da constituição da sua história – é impossível o distanciamento suposto, pois essa história passa a fazer parte da minha constituição enquanto sujeito e pesquisadora.

A minha opção pela pesquisa de campo associa-se à investigação de cunho etnográfico, que me possibilitou trazer as vozes e memórias das mulheres quilombolas aqui apresentadas, que foram comigo compartilhadas em diferentes situações na convivência: em momentos de conversas/entrevistas; em locais e dias de trabalho na roça; em encontros informais de convivência das famílias, na praça da Vila, na igreja, nas festas de aniversário e casamento, no ônibus a caminho da área urbana de Eldorado; em palestras proferidas por eles a grupos de turistas em visita ao quilombo; em reuniões que ocorreram na comunidade de Ivaporunduva e nos quilombos em torno e em seminários e reuniões de formação realizados pelos órgãos públicos dos quais participei junto com representantes da comunidade.

Trata-se do movimento de propor, ouvir e registrar relatos dos meus interlocutores, os quais não basta apenas descrever, mas a partir dos quais se devem destacar aspectos do que se observa com atenção para apreender nos movimentos históricos as suas contradições de acordo com os objetivos da pesquisa.

Descrever o que as mulheres quilombolas falam a partir da vivência com as famílias quilombolas configura, nesta tese, transitar por caminhos que me interessam e que exigem esforço para traçar conhecimentos sobre as questões que envolvem a população negra, sobretudo a etnicidade, a historicidade e a complexidade enfrentadas na sociedade brasileira no que diz respeito à participação

dos africanos escravizados e seus descendentes na diáspora africana ao Brasil. Dessa forma, a pesquisa leva-me a considerar as africanidades brasileiras.

As narrativas trazidas e que compõem este texto foram coletadas durante o curso de doutorado, mas foi necessária uma nova reinserção na comunidade por um período de tempo para realizar a pesquisa de campo. Trilhei o seguinte caminho: permaneci no Quilombo Ivaporunduva em outubro, novembro e dezembro de 2012 e em janeiro de 2013, por quatro períodos de tempo, aproximadamente sete dias em cada um deles. Para compor os registros, foram realizados 32 encontros (com 29 mulheres e cinco homens). Todos foram gravados em vídeo ou audiogravados e utilizei anotações quando necessário.

A liderança de Ivaporunduva é representada e legitimada pela figura do homem. Entre outras motivações de caráter vivencial e de pertencimento ao grupo das mulheres negras brasileiras, minha opção foi por colher relatos das mulheres quilombolas a partir do cultivo das memórias das gerações e para dar a conhecer o papel social dos quilombolas na comunidade. Apresentar histórias e memórias particulares desse grupo social se inscreve como parte da produção de conhecimento da população negra em território quilombola – enquanto conhecimento que passa a fazer parte da corrente histórica.

De acordo com os dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010)<sup>4</sup> e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada<sup>5</sup> (IPEA, 2011, 17)<sup>6</sup>, a população negra constitui mais de 51% da população brasileira, com presença que se inscreve por meio das suas histórias, aspectos culturais que

---

<sup>4</sup> IBGE. Dia da Consciência Negra. [S.l.]: **Teen**. Calendário. Disponível em: <<http://teen.ibge.gov.br/calendario-teen-7a12/event/56-dia-da-consciencia-negra>>. Acesso em: 28 nov. 2014.

<sup>5</sup> O IPEA e o IBGE são órgãos responsáveis pela produção e análise de indicadores socioeconômicos da população brasileira.

<sup>6</sup> Nos últimos anos, ocorreu aumento significativo da população negra (preta e parta) no Brasil. No Retrato das desigualdades de gênero e raça, o Ipea evidenciou que o aumento populacional não está associado ao aumento da taxa de fecundidade e sim pelas mudanças das pessoas ao se auto declararem como pertencentes ao grupo (cor/raça). “Em 1995, 44,9% dos brasileiros declaravam-se negros e, em 2009, este percentual subiu para 51,1%; enquanto a população de brancos caiu de 54,5% para 48,2% no mesmo período” (IPEA, 2011, p. 17). Cf. <<http://teen.ibge.gov.br/calendario-teen-7a12/event/56-dia-da-consciencia-negra>>. Acesso em: 28 nov. 2014.

perpassam cotidianamente nos diversos espaços da sociedade, porém de forma invisível e subalternizada (GOMES; CUNHA JUNIOR, 2008).

Ao me embrenhar na comunidade de Ivaporunduva por muitos anos, pela escuta atenta, observando e registrando o que as pessoas narravam, concomitantemente apropriei-me das ferramentas teóricas e metodológicas da academia, pautando-me nas contribuições dos estudos realizados por pensadores e intelectuais que analisam as questões política, econômica, social e cultural que atravessam a realidade da população negra brasileira.

Trechos das narrativas das pessoas com as quais convivi no Quilombo Ivaporunduva e em Macuanda – Moçambique foram trazidos para o trabalho.

No Capítulo “Na continuidade da escuta”, apresento uma narrativa na íntegra como resultado da apropriação e utilização da pesquisa etnográfica utilizada como ferramenta fundamental na produção do conhecimento construído num determinado tempo e espaço; que permitiu conhecer, descrever e analisar a realidade de vida das pessoas da comunidade de Ivaporunduva.

As mulheres mais velhas da comunidade buscaram suas memórias do passado, as reconstruíram e ressignificaram. Narraram sobre o seu trabalho, sua organização familiar, sobre os modos com que viveram e vivem e sobre o processo de escolarização estabelecido na comunidade. Outras mulheres, seguindo as gerações, foram ouvidas. Falaram sobre suas críticas em relação ao sistema econômico, político e social atual do Brasil, sobre as relações que estabelecem, atualmente, entre a continuidade da escolarização dos filhos e filhas e o desenvolvimento socioeconômico da comunidade.

Alguns encontros foram realizados nas roças, na colheita de banana, quando então acompanhei, por cinco dias, nos períodos da manhã, o trabalho de algumas famílias – Zilda Furquim da Silva, Jardelina Pedroso da Silva – Nhá Jarda, Laudicéia dos Santos Pupo – Pidi, Dona Cacilda com Senhor Aparício, Dona Laurita Ribeiro da Silva, Seo Pedro Meira Pupo, Edgar Meira dos Santos, Jardete dos Santos Furquim e Neire Alves da Silva.

Outros encontros foram realizados nas casas das famílias com dia e hora definidos por eles ou nos espaços da comunidade.

Conversei com pessoas de quatro gerações dos troncos familiares que compõem as famílias quilombolas: Furquim, Pupo, Marinho, Meira e Rodrigues:

avós, filhas, netas, netos, bisnetas e bisnetos, a fim de apreender a história em movimento.

Por exemplo, ao realizar o encontro e a conversa com a Dona Cacilda, ela não soube explicar algumas informações de quando surgiu a escola no Ivaporunduva e me disse: *“Se ocê for lá, mamãe explica procê dessa Didiquinha. Não sei explicá procê dessa Didiquinha porque não chegô, não foi do meu tempo, era cunhada da minha mãe”* [04 jan. 2013]. Recorri à Dona Acília, que tem 94 anos, para me contar as histórias, o que me colocou num movimento do passado, presente e futuro. O movimento que acredito existir dentro da comunidade. Não existe presente sem passado, não existe o novo sem o velho, não existe a projeção para o futuro sem esse movimento.

Ao falar com os irmãos Neire, Zica, Elson; eles me remeteram aos pais – entrevistei dessa forma a Zilda e depois sua mãe, Vó Celina. Percebi que as histórias foram se completando e inter cruzando entre a geração mais velha e os mais novos. Assim, foi possível caminhar pelo passado em curso até o presente, que hoje já é passado novamente.

Conversei com profissionais da área de Educação: diretora de escola, vice-diretora, professores e professoras quilombolas e não quilombolas. A proposta foi a de analisar os movimentos na Educação a partir da realidade local e os entraves políticos e epistemológicos que separam conhecimento científico e as outras formas de conhecer que são produzidas nos contextos sociais vividos por alunos quilombolas.

Nas transcrições das narrativas, foram mantidos os nomes originais dos quilombolas entrevistados. As falas foram transcritas com a maior fidelidade possível à fonologia da fala das pessoas, exceto quando o(a) próprio entrevistado(a) solicitou que sua fala fosse adequada ao padrão da língua portuguesa. Para a transcrição das entrevistas, contei com as contribuições teóricas de Marcuschi (2001) acerca da retextualização, das vozes das pessoas e suas memórias. O autor afirma que: “Para se dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero, o que foi dito ou escrito por alguém, [deve-se] inevitavelmente compreender o que esse alguém disse ou quis dizer” (2001, p. 47), caso contrário, é provável ocorrer muitos problemas no plano da coerência no processo de retextualização.

De acordo com Marcuschi, a proposta desse trabalho não seria “uma passagem de um texto supostamente ‘descontrolado e caótico’ (o texto falado) para outro ‘controlado e bem-formatado’ (o texto escrito).” (2001, p. 47). Ele pontua que o texto oral se encontra em ordem em sua formulação, sem problemas de compreensão, e na passagem do texto oral para a escrita ele receberá interferências “mais ou menos acentuadas”. “Portanto, a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem.” (Ibid., loc. cit.).

Foi preciso um tempo de estudos para apreender os conhecimentos teóricos e metodológicos sobre os autores que pesquisam africanidades brasileiras. Para isso, também realizei duas disciplinas no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Ceará em Fortaleza, na Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola: Cosmvisão Africana – ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Petit, e Culturas Brasileiras – com o Prof. Henrique Antunes Cunha Junior. Essas disciplinas me colocaram em contato com pesquisadoras e pesquisadores com aporte teórico e práticas que dizem respeito a territórios de maioria negra. Como explica Cunha, esses territórios desvelam os aspectos da cultura africana inscritos no território brasileiro mas, por outro lado, esses espaços cuja análise histórica mostram as desigualdades sociais e os processos de dominação, e que comprometem o desempenho social, cultural, político, psíquico e econômico da população negra. (CUNHA JUNIOR, 2008, p.2).

O norte-americano Joseph E. Harris, que deu origem aos estudos da diáspora africana, ensina que estudar as experiências africanas e afro-diaspóricas em todo o mundo é fundamental para a compreensão do conjunto de erros que molda a modernidade com relação à história desses povos (2010, p. 850). O conhecimento dessas experiências possibilita dar visibilidade demográfica a um fenômeno até então pouco palpável para muitos, fundado no movimento dos sobreviventes dentro do contexto do tráfico escravista mercantilista e transatlântico de alguns países da África Continental em direção à Ásia, Europa e Américas.

A partir do século XV, escravização e colonização na África foram um estado de servidão e de desigualdades, coerção física e psicológica. Dessas experiências psicológicas e sociais da diáspora africana no tráfico negreiro, um elemento importantíssimo a ser considerado é o fenômeno de desterritorialização. Nessas

experiências africanas e afro-diaspóricas, surgem vários movimentos de protesto, revoltas e ações internacionais contra o processo de desumanização dos povos africanos, assim como a marginalização e o racismo que acompanham a história dos povos africanos e seus descendentes dentro do continente africano e fora dele.

Stuart Hall (2013), ao elaborar a questão sobre a identidade da diáspora africana, explica que os caribenhos nos assentamentos barbadianos na Grã-Bretanha não se desligaram totalmente de suas raízes. Considera que, na situação da diáspora, os elos permanecem fortes entre a terra de origem e a identidade cultural barbadiana, o que significa que “as identidades se tornam múltiplas. Junto com os elos que as ligam a uma ilha de origem específica, há outras forças centrípetas: há qualidade de ‘ser caribenho [*West-Indianness*] que eles compartilham com outros migrantes do Caribe” (HALL, 2013, p. 29). Os termos barbadianos e *West-indianness* eram utilizados para designar aqueles que eram originários do Caribe, porém, referiam-se à condição de colonizado e à identidade étnico-racial, o que demarcava a diferença entre os grupos do mesmo país de origem. Deve-se atentar que há semelhanças com as populações ditas de minorias étnicas, que cavam “a reidentificação simbólica com as culturas africanas”. (HALL, 2013, p. 29).

O próprio conceito de diáspora, nessa perspectiva, não possui a ideia de dispersão que carrega consigo a promessa de retorno redentor. A diáspora representa um processo de redefinição cultural e histórica do pertencimento, implica, para além do deslocamento, mudança, transformação. As identidades, no contexto da diáspora, tornam-se múltiplas, de forma que, junto ao elo que liga o sujeito a sua terra de origem, outras identificações são criadas; portanto a identidade não é fixa. Resulta da formação de histórias específicas e pode se constituir como um posicionamento em relação a um dado contexto, ao que Hall chama de “conjunto de posições de identidade”: dependem da pessoa, do momento e do contexto. As escolhas identitárias são mais políticas que antropológicas, mais associativas, menos designadas. É uma situação ambígua e uma questão histórica; portanto “[...] cada uma dessas histórias de identidade está inscrita nas posições que assumimos e com as quais nos identificamos. Temos de viver esse conjunto de posições de identidade com todas as suas especificidades.” (MALAVOTA, 2007, p. 24)

O povo do Quilombo Ivaporunduva faz parte dos “seres humanos da beleza negra” usurpados de sua terra natal. Aqui ocorre o extremo da perda do direito de existir com dignidade humana, pois o assujeitamento imposto pela brutal violência

psicológica e física era necessário para a preservação da vida. Os africanos transportados pelo navio negreiro eram grupos humanos com suas representações materiais e imateriais, que incluem a forma de produzir a vida; sua língua; sua crença; valores de um determinado espaço e tempo. Chegando à Passagem do Meio, ou seja, no porto das Américas, os grupos multiétnicos e multilinguísticos<sup>7</sup> de africanos se transformavam em força produtiva de trabalho e em “negros” ou “raça negra”<sup>8</sup>; porém, “tudo isso se baseava na violência” (REDIKER, 2011, p. 18).

O pesquisador Antônio Filogênio de Paula Júnior (2014) realizou uma releitura da obra de Amadou Hampaté-Bâ, *Menino Fula*, e nos ajuda compreender como, no universo da cultura tradicional, os africanos opõem-se ao conceito de raça imposto pelo colonizador.

Segundo Hampaté-Bâ (2010), no universo da cultura tradicional, da oralidade, o ser humano é visto em totalidade, em seu conjunto. [...] Ela é um contraponto da ideia racial imposta pelo colonizador, que conduziu a reconstrução africana a modelos de representação que estiveram pautados essencialmente na ideia de raças humanas, um conceito hoje bastante discutido e presente na sociedade, mas que, por um lado, aproxima os africanos em torno de uma ideia de raça a que foram colocados, normalmente não dá conta de expressar a diversidade cultural que trazem em suas experiências civilizatórias. Portanto, entender essa resposta forjada pelos negros ao racismo a que foram submetidos nos permite entender essa primeira representação pós-colonial e diaspórica que fez com que houvesse uma aproximação do ser negro, seja no continente africano ou fora dele, em busca do estabelecimento de sua condição humana no mundo. Contudo, é imprescindível entender os desafios posteriores que esta representação impôs, principalmente à África. (PAULA JUNIOR, 2014, p. 40).

---

<sup>7</sup> Para Glissant, multilinguismo é “A coexistência de várias línguas faladas num mesmo espaço-nação. Pensar o multilinguismo é aceitar a multiplicidade das línguas e a sua intercompreensão sem estabelecer hierarquias entre elas. Contudo, no convívio entre as línguas, se dá, na maioria dos casos, o fenômeno de *disglossia*, isto é, uma língua domina a(s) outra(s), o que faz que esta(s) seja(m) inferiorizada(s). É o que ocorre entre o francês e o crioulo na Martinica, onde o risco para o crioulo é maior dado seu caráter de língua oral. De outro lado, para existir um verdadeiro multilinguismo, a comunidade não deve sentir que uma das línguas é imposta, pelo contrário, deve existir um livre consentimento no seu uso”. GLISSANT, Edouard. **L'intention poétique**. Paris: Gallimard, 1997. GLISSANT, Edouard. **Le discours antillais**. Paris: Seuil, 1981. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cdrom/glissant/comentarios.htm>>. Acesso em 17 abr. 2014.

<sup>8</sup> No texto *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*, o antropólogo Kabengele Munanga (2004) analisa e recupera a origem dos termos e sua forma de utilização, disseminação e aplicação enquanto ferramenta ideológica para centralização de poder. Nesse contexto, adotamos a definição de raça enquanto aspecto morfo-biológico e de etnia como conceito sociocultural.

Na transferência transatlântica dos povos africanos das várias Áfricas às Américas, manter-se vivo era um desafio; as populações cativas de etnias, localizações geográficas e línguas distintas tiveram que reinventar formas criativas de trocar informações sobre as condições que lhes foram impostas. Os cativos partilhavam o mesmo destino e sentimentos criados pelo terror e o medo da morte prematura, que os levavam a reinventar novas línguas, vínculos e práticas culturais. Nesse processo, os cativos desenvolveram uma relação de parentesco – sendo eles irmãos e irmãs de bordo. A relação entre os povos africanos cativos que se desenvolveu durante a travessia no navio negreiro foi de fato “bastante efetiva, para substituir a que fora destruída pelo sequestro seguido de escravização na África natal. Sua criatividade e capacidade de resistência os tornavam indestrutíveis, em termos coletivos, e aí reside o capítulo mais glorioso de todo o período” (REDIKER, 2011, p. 16).

Outra questão a considerar tem sido a passagem da África real para a África idílica no consciente coletivo da população africana e seus descendentes escravizados nas Américas. Por muito tempo, para existir, resistir e se manter, forjou-se uma África utópica. Carlos Moore (2008) explica que esse processo se deu

Por razões evidentes – que têm a ver com a brutalidade com a qual a África viva foi arrancada dos africanos escravizados no exterior da África -, a imagem que se tem desse continente, elaborada carinhosamente pelo imaginário dos deportados, via de regra, foi uma idealização. Para preservar o rico legado ancestral que nos permitiu atravessar o horror de viver em estado de escravidão racial nas Américas por mais de quatro séculos, foi necessário idealizar essa África da qual tínhamos sido arrancados para sempre. A África aparece, nessa visão, como um lugar quase sem tensões internas ou contradições inerentes à sua própria experiência histórica (MOORE, 2008, p. 51).

Essas questões lembram algumas passagens do romance de Antonio Olinto Marques da Rocha (1978)<sup>9</sup> – A Casa da Água. O romance relata a história de uma mulher africana, Catarina, e seus descendentes brasileiros. Catarina nasceu em

---

<sup>9</sup> Antônio Olinto nasceu em Ubá (MG) em 10 de maio de 1919 e faleceu em 12 de setembro de 2009, no Rio de Janeiro. Foi professor, poeta, jornalista e literário. Coursou filosofia do Seminário Maior de Belo Horizonte (MG) e no Seminário Maior de São Paulo. Lecionou: Latim, Português, História de Literatura, Francês, Inglês, História da Civilização em colégios do Rio de Janeiro. Escreveu e publicou poesia.

Abeokutá (em yoruba: Abéòkúta), capital do estado de Ogun, na Nigéria – África. Aos 18 anos fora vendida por um tio em Lagos, uma cidade localizada no sudoeste da Nigéria, na costa do Atlântico, para uns homens que a levaram de navio à Bahia – Brasil – e que novamente fora vendida e escravizada no Piau-MG. Em 1898, uma década após a abolição da escravidão, Catarina, com mais de 50 anos, resolveu retorna à África com sua filha Epifânia e seus três netos – Mariana, Antônio e Emília<sup>10</sup>. Iniciam a viagem de regresso passando por Juiz de Fora (MG), Rio de Janeiro (RJ) e chegando à Bahia. A família se instalou e viveu por mais de um ano trabalhando para juntar o dinheiro da passagem do navio. Em 1900, Catarina e sua gente iniciaram a travessia de retorno à África, saindo da Bahia a Lagos – Nigéria, dentro de um patacho que se chamava Esperança. A viagem delongou por um período de seis meses mar adentro, Catarina passa a comunicar-se em ioruba como se tivesse esquecido o português, “fumava cachimbo, conversava em voz baixa, vivia o mais quieta possível, não queria perturbar o esquema de coisas que lhes permitira cumprir a promessa, que fizera a si mesma, de voltar. Estava no navio que levava a ela, a filha e netos, para a África, a seu lado via gente sua” (OLINTO, 1978, p. 59).

A experiência do retorno foi de sentimentos ambíguos e compartilhados, a alegria da saída do navio, que expressa por meio da música, dança e canto; da partilha dos sonhos da vida que desejavam construir na terra imaginária, assim como dos encontros e laços de irmandade e solidariedade entre os regressos e a dureza do trajeto, que se inscreve pelo medo de o navio virar e afundar com o mar bravo. Esse medo aparece no tempo da calmaria do mar – não havia vento e nem ondas –, por mais de um mês, o navio não se movimentou. Nesse período, o medo da morte surgiu com as doenças que levaram a óbito crianças, jovens e velhos. Na primeira semana em Lagos, o sonho de Catarina é desmontado quando percebe que

---

<sup>10</sup> Mariana é a principal personagem desse romance, inspirado na história de uma mulher idosa que se chamava Romana da Conceição, que o autor conheceu na Costa Ocidental africana em uma comunidade de afro-brasileiros, quando trabalhou como diplomata na Nigéria nos anos de 1960. Durante o século XIX, muitos africanos e descendentes retornaram à África, sobretudo na região do Golfo do Benin (Benin, Nigéria, Togo, Gana), por vontade própria ou deportados depois da Revolta dos Malês (Bahia, 1835). Romana da Conceição retornou com sua família no navio chamado Aliança. Durante a travessia muitas pessoas morreram de febre amarela. As autoridades britânicas forçaram o navio à quarentena e todos desembarcaram nus enrolados em panos que não eram deles. Cf. FIGUEREDO, Eurídice. Os brasileiros retornados à África. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Diálogos Interamericanos, n. 38, p. 51-70, 2009.

Lagos e Abeokutá não eram o país imaginado. A África que ela afirmava ser sua terra foi desconstruída quando uma pessoa respondeu a seu questionamento sobre seus parentes: “Têm chegado muitos brasileiros aqui ultimamente, mas sem a menor ideia do que é Lagos. Pensam que vão encontrar uma coisa e encontram outra. Devem ter recebido a notícia errada lá, as coisas aqui não são fáceis”. Ainda acrescenta com muita ênfase: “É não é iaiá. Para a maioria, os avós saíram daqui e foram escravos no Brasil, se acostumaram lá, mas sempre pensando que aqui era um paraíso. Pois isto aqui é o paraíso e também não é o paraíso, iaiá”. (OLINTO, 1978, p. 75). Catarina se decepciona, o retorno não lhe trouxe a juventude, a família e nem os amigos; ali, ela e sua família eram estrangeiros. Tiveram que reconstruir uma nova forma de viver. Triste e melancólica, morre pouco tempo após o seu retorno. Porém, antes da sua morte, exige dos seus descendentes que lhe chamem pelo nome africano:

- Não quero que me chamem de Catarina mais. Meu nome é outro. Quero que todos me chamem pelo meu nome. Meu nome é Ainá. Ainá. Sempre me chamei Ainá. No Brasil é que trocaram meu nome, fiquei sendo Catarina, mas tenho nome. Meu nome é Ainá. Devia ser proibido trocar os nomes das pessoas. Meu nome é Ainá. Nome é coisa sagrada, não deve ser dito demais nem à toa e só as pessoas da família deviam saber o nome da gente. Para os de fora um apelido serve. (OLINTO, 1978, p. 91).

Ainá retornou a Lagos e retoma sua ascendência em África, a começar pelo seu verdadeiro nome e recolocação dos seus descendentes na luta pela independência da Nigéria. O processo de escravização ocasiona perda – quase morte – do sujeito. Amadou Mahtar M’Bow (2010), ao estudar o passado africano, explica sobre um dos fenômenos que causou danos à constituição do sujeito africano e seus descendentes enquanto ser histórico e cultural:

Foi o aparecimento, com o tráfico negreiro e a colonização, de estereótipos raciais criadores de desprezo e incompreensão, tão profundamente consolidadas que corromperam inclusive os próprios conceitos da historiografia. Desde que foram empregadas as noções de “branco” e “negro” para nomear genericamente os colonizadores, considerados superiores, e os colonizados, os africanos foram levados a lutar contra uma dupla servidão, econômica e psicológica. Marcado pela pigmentação da sua pele, transformado em uma mercadoria entre outras, e destinado ao trabalho forçado, o africano veio a simbolizar, na consciência de seus dominadores, uma essência racial imaginária e ilusoriamente inferior: a de *negro*. Esse processo de falsa identificação depreciou a história dos povos

africanos no espírito de muitos, rebaixando-a uma etno-história, cuja apreciação das realidades históricas e culturais não podia ser senão faseada. (M'BOW, 2010, p. XXII)

Ainá resgata o seu nome como sagrado. Seus descendentes criaram vínculos com os regressos que haviam viajado juntos no mesmo navio Esperança – aprenderam a se procurar como uma espécie de irmandade dentro de Lagos e, desse modo, recriaram e reconstruíram formas de viver nessa localidade – os brasileiros plantaram cajueiros, perpetuaram devoções e festas ao Senhor do Bonfim. Mas lá foram reconhecidos como estrangeiros.

Muitos que retornaram ao país de origem vivenciaram a dificuldade de se religarem a suas sociedades, o sentimento é de que a terra se tornou irreconhecível, como se “os elos” que antes existiam se interrompesse com a experiência diaspórica.

Stuart Hall, quando trabalha a identidade cultural dos migrantes caribenhos na experiência diaspórica. Cita a obra *Narratives of Exile and Return*, de Mary Chamberlain ao se referir as dificuldades sentidas por muitos negros caribenhos assentados no Reino Unido entrevistados Chamberlain quando retornaram aos seus países de origem. Hall explica que:

Muitos sentem falta dos ritmos de vida cosmopolita com os quais tinham se aclimatado, Muitos sentem que a “terra” tornou-se irreconhecível. Em contra partida, são vistos como se os elos naturais e espontâneos que antes possuíam tivesse sido interrompidos por suas experiências diáspóricas. Sentem-se felizes por estar em casa. Mas a história, de alguma forma, interveio irrevogavelmente. Esta sensação familiar e profundamente moderna de deslocamento, a qual – parece cada vez mais – não precisamos viajar muito longe para experimentar. Talvez todos nós sejamos, nos tempos modernos – após a Expulsão do Paraíso, digamos – o que o filósofo Heidegger chamou de *unheimlichet* – literalmente, “não estamos em casa”. Como Iain Chambers eloquentemente o expressa: Não podemos jamais ir para casa, voltar à cena primária enquanto momento esquecido de nossos começos e “autenticidade”, pois há sempre algo no meio [*between*]. Não podemos retornar a uma unidade passada, pois só podemos conhecer o passado, a memória, o inconsciente através de seus efeitos, isto é, quando este é trazido para dentro da linguagem e de lá embarcamos numa (interminável) viagem. Diante da “floresta de signos” (Baudelaire), nos encontramos sempre na encruzilhada, com nossas histórias e memórias (“reliquias secularizadas”, como Benjamin, o colecionador, as descreve) ao tempo em que esquadrihamos a constelações cheia de tensão que se estende diante de nós, buscando a linguagem, o estilo, que vai dominar o movimento e dar-lhe forma. Talvez seja

mais uma questão de buscar estar em casa aqui, no único momento e contexto que temos... (HALL, 2013, p. 30).

Alguns aspectos que aparecem no romance *A Casa da Água* sobre a imagem do continente africano idealizada carinhosamente pelos descendentes de africanos escravizados na diáspora às Américas, os laços afetivos criados, a busca pela afirmação de sua história e de origem africana são identificados nas falas dos quilombolas de Ivaporunduva. Ao revisitarem a história, ligam-se aos seus antepassados africanos que saíram de Moçambique. A romantização desse país e do seu povo ainda está presente no imaginário dos quilombolas, mesmo sem o conhecer.

Em uma abordagem da história a partir das memórias e da tradição oral dos quilombolas de Ivaporunduva e dos dados das pesquisas antropológicas e arqueológicas realizadas pela Fundação Instituto de Terras de São Paulo “José Gomes da Silva” (Itesp) para compor o Relatório Técnico e Científico (RTC), identificam-se as famílias dessa localidade originárias de Angola, Guiné-Bissau e Moçambique<sup>11</sup>. As lideranças quilombolas de Ivaporunduva, em palestras realizadas nas escolas quilombolas a grupos de estudantes e turistas, afirmam a sua descendência e uma ancestralidade moçambicana, conforme afirma o líder Benedito Alves: *“Meu antepassado foi escravo e os escravos que veio pra aqui foram trazido de Moçambique, então somos descendente do povo moçambicano, chegou por volta de 1639, trazido pra explorar o ouro em pó aqui no rio, Rio Bocó, afluente do Rio Ribeira”*<sup>12</sup>.

Há um desconhecimento da história da população negra brasileira. A história está sendo narrada há pouco tempo. Não aparece com clareza, por exemplo, nos livros e na imprensa, a história antes da escravização e pós-abolição. É o que Zica nos apresenta:

---

<sup>11</sup> As pesquisas científicas antropológicas e arqueológicas foram realizadas para compor o Relatório Técnico e Científico (RTC) do Instituto de Terras do Estado de São Paulo “José Gomes da Silva” (Itesp) em 2002 e 2003, no processo de regularização da propriedade coletiva das famílias de Ivaporunduva. Esse documento aponta que povos de Moçambique, Guiné Bissau e Angola foram trazidos ao Vale do Ribeira para o trabalho forçado no sistema escravagista a partir de 1639. Cf. <[http://www.itesp.sp.gov.br/br/info/acoes/rtc/RTC\\_ivaporanduva.pdf](http://www.itesp.sp.gov.br/br/info/acoes/rtc/RTC_ivaporanduva.pdf)>. Acesso em 22 mar. 2011.

<sup>12</sup> BANDEIRA, D. B. Quilombo Ivaporunduva em Eldorado. [S.l.]: YouTube. Disponível em <[http://www.youtube.com/comment\\_servlet?all\\_comments=1&v=dDP7rwbq0w](http://www.youtube.com/comment_servlet?all_comments=1&v=dDP7rwbq0w)>. 2007. Acesso em 31 jul. 2010.

*Houve um tempo, não sei dizer pra você que ano exato, se foi 2002 ou 2003, que até o governo federal deu um curso de capacitação de formação dessa questão de quilombos, da história da África, aí, alguns professores das escolas quilombolas. Estavam chamando algumas lideranças pra contar um pouco da história da comunidade, da resistência, da política, da cultura, como que eles estavam ali até hoje e como era a vida antigamente... Porque mudou muita coisa... Por que nós moramos na casa de pau-a-pique... os porquês que as pessoas que vêm de fora e esperam que a gente esteja 500 anos atrasados em termos de desenvolvimento e a gente tem que sempre estar explicando por que... Porque nossos direitos são os mesmos que vocês né? E as crianças têm que entender desde novo, que não é porque ele é filho de negro, porque ele é quilombola, porque é descendente de escravo, [que] ele tem que estar lá sem energia elétrica, sem água encanada, sem casa confortável, sem direito à tecnologia... Ele é ser humano como qualquer outro. Ele é, sim, filho de negro, trazido da África à força, certo? Lá, quem disse pra você... lá na África eles não tinham esse conforto? Quem disse pra você que lá na África eles não tinham uma civilização organizada, conhecimento, tecnologia, conforto? Quem que falou isso? Onde que está registrado? Aqui no Brasil, sim, foi tirado tudo, arrancado tudo, jogado eles como se fossem bichos né? Tiveram que reconquistar e refazer tudo de novo do zero e ainda estão fazendo até hoje na verdade.*

Ivonete Alves da Silva Pupo, Quilombo Ivaporunduva, 09 de janeiro de 2013.

A demanda pelo reconhecimento à descendência moçambicana que foi identificada nas narrativas dos membros quilombolas de Ivaporunduva suscitou a necessidade de apreender aspectos culturais e históricos do povo moçambicano.

O processo de estudos no doutorado contou com um intercâmbio internacional por um período de quatro meses (de agosto a dezembro de 2013) em Moçambique, com bolsa de estudo do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), destinado aos estudantes matriculados em cursos de doutorado de programas de pós-graduação de instituições de ensino superior brasileiras, em cooperação com o Programa de Pós-Graduação da Escola Superior de Altos Estudos e Negócios da Universidade Politécnica – Maputo/Moçambique – África, sob a supervisão do Prof. Dr. Jamisse Uilson Taimo.

Os encontros com o supervisor ocorreram semanalmente até o final do estágio. Esses momentos propiciaram as discussões das questões teóricas e práticas da pesquisa voltada para os limites e possibilidades da utilização da metodologia proposta a ser desenvolvida em uma comunidade rural em Moçambique. O diálogo entre o supervisor e a orientadora foi fundamental no

processo de continuidade da pesquisa em Moçambique, uma vez que a pesquisa já estava em seu terceiro ano.

Avaliamos a possibilidade da minha inserção nas comunidades camponesas rurais na província de Inhambane, no distrito de Zavala, em Moçambique.

Na República de Moçambique, a terra é propriedade do Estado<sup>13</sup>. A organização social e territorial das famílias no distrito de Zavala está fundamentada no trabalho da agricultura familiar/ de subsistência; em algumas comunidades as atividades de trabalho são realizadas de forma coletiva por meio da Associação dos Camponeses Rurais.

A opção por Inhambane deu-se porque: a) as famílias nessa localidade estão mais distantes de Maputo – capital de Moçambique; b) a proximidade da realidade e da forma de produção das famílias camponesas, as quais em sua maioria dependem da terra para o trabalho da agricultura familiar, com a realidade de Ivaporunduva; c) a possibilidade de minha inserção nas comunidades rurais por meio da intermediação dos técnicos e diretores da Associação Rural de Ajuda Mútua (Oram).

Para a sistematização das observações, escuta e análise, separamos três núcleos de análises: Mulher moçambicana rural; Escolarização e Trabalho.

Antes da minha inserção na comunidade rural, traçamos algumas propostas de ações para cumprirmos o prazo estipulado do cronograma, no período entre 27 de outubro e 04 de novembro de 2013.

O caminho da preparação da pesquisadora para o contato com a comunidade rural foi sendo construído com cuidado – no tempo que tínhamos – no sentido da inserção entre as famílias e da criação de possibilidades de conhecer a respeito da relação de trabalho da camponesa rural e do processo de escolarização dos membros da comunidade. Nessa linha de investigação, ficou evidente que o tempo prolongado de convivência é fundamento da metodologia etnográfica e que o que está inscrito na ordem da vida e da subjetividade não se apreende sem esse tempo.

---

<sup>13</sup> “Na República de Moçambique, a terra é propriedade do Estado e não pode ser vendida, ou por qualquer outra forma, alienada, hipotecada ou penhorada. Como meio universal de criação da riqueza e do bem-estar social, o uso e aproveitamento da terra é direito de todo povo moçambicano”. Cf. Direito do uso e aproveitamento de terra. Moçambique: Portal do governo de Moçambique. **Informação**. 2006. Disponível em: <<http://www.portaldogoverno.gov.mz/Informacao/dirTerra/terra2>>. Acesso em: 10 out. 2013.

Várias ações foram empreendidas para compreender os aspectos históricos de resistência no processo de colonização e pós-colonização da população moçambicana, o processo histórico da escolarização e o papel da mulher no país: a) participação em aulas e palestras de pesquisadores e intelectuais que desenvolvem/desenvolveram estudos voltados para temas do meu núcleo de análise (Mulher camponesa; Escolarização e Trabalho); b) entrevista a membros de instituições que desenvolvem trabalhos nas comunidades rurais que tenham como foco: mulher camponesa, trabalho na agricultura familiar, a terra e a educação; c) planejamento para a viagem da pesquisa de campo.

Em 15 de outubro de 2013, ocorreu a Comemoração do Dia Internacional da Mulher Rural, no distrito de Boane, província de Maputo, que teve como tema: “Mulher rural na vanguarda face às mudanças climáticas”. O evento foi organizado pela Oram, a qual mobilizou a participação de representantes da União das Associações dos Camponeses (Unac), do Movimento de Mulheres Camponesas, da Organização das Nações Unidas (ONU), do governo, das associações e cooperativas rurais das Províncias de Moçambique, estudantes e pesquisadores. A abertura do evento contou com a participação musical de dois grupos de mulheres e um grupo infantil. Os discursos dos representantes das organizações públicas e não governamentais estiveram pautados nos seguintes temas: agenda de gênero; desenvolvimento na produtividade agrícola; segurança alimentar e nutricional; direito à terra e acesso ao crédito. O evento contou com a Feira Agrícola dos Produtores e das Associações de Camponeses Rurais das Províncias de Inhambane, Gaza e Maputo (esta última contou com os distritos de: Boane, Marracuene, Namaacha, Manhiça, Guijá, Chókwè, Inharrime e Morrumbene). O objetivo foi promover a comercialização dos produtos dos agricultores familiares. A minha aproximação e inserção na Oram ocorreu através da indicação e referência do Prof. Dr. Jamisse U. Taimo - sócio fundador e conselheiro dessa instituição. Nesse evento, foi possível realizar os primeiros contatos com a cadeia de diretores e técnicos da Oram de Maputo, Gaza e Inhambane e também com os agricultores familiares das associações e cooperativas rurais dessas localidades. Esses primeiros contatos foram fundamentais.

Escolhemos três organizações que desenvolvem projetos voltados à educação, defesa e a propriedade da terra e trabalho – junto às comunidades

camponesas rurais de Inhambane – Moçambique: Associação Rural de Ajuda Mútua (Oram)<sup>14</sup>, Movimento de Educação para Todos (MEPT)<sup>15</sup> e União Nacional de Camponeses de Moçambique (Unac)<sup>16</sup>. Entrei em contato com os representantes das três organizações e agendamos um encontro com cada um de seus representantes. As visitas foram realizadas com a proposta de compreender as ações e intervenções dessas organizações nas comunidades rurais de Moçambique e, em específico, na Província de Inhambane, com foco nos temas que abordo na pesquisa: mulheres camponesas, educação, terra e trabalho. Os encontros com os representantes da Oram e MEPT foram videogravados e no encontro com a representante da Unac foram realizadas anotações no caderno de campo.

No período de agosto a setembro/2013, participei de várias atividades tais como: seminários de pesquisa, palestras, conferências, aulas da pós-graduação na área da Educação e da Antropologia enquanto aluna ouvinte, encontros e congressos (Universidade Pedagógica, Universidade Eduardo Mondlane/UEM), apresentação de trabalho (oral) no evento II Jornadas Científica da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane/FACEM/UEM.

Ainda nesse período, foi possível interagir com pesquisadores e pesquisadoras moçambicanos/as e intercambistas de vários países que estudam a realidade de Moçambique por meio do Centro de Estudos Africanos da Universidade Eduardo Mondlane (CEA/UEM); da Universidade Pedagógica e da Universidade Politécnica. Participei, durante o meu estágio em Maputo, do Seminário de Pesquisa realizado pelo CEA/UEM. Nesse espaço realizavam-se apresentações de pesquisas em Moçambique e palestras proferidas pelos professores/orientadores.

---

<sup>14</sup> A Associação Rural de Ajuda Mútua (Oram) surge em 1992; tem como objetivos defender e assegurar os direitos e interesses dos camponeses, contribuindo para o desenvolvimento associativo e comunitário, com foco na regularização e na defesa da posse e do uso sustentável da terra e dos recursos naturais pelas comunidades rurais.

<sup>15</sup> O Movimento de Educação para Todos (MEPT) surge em 1999, com a proposta de contribuir para a melhoria do acesso à educação de qualidade e inclusiva e que dê particular atenção às jovens, mulheres e crianças vulneráveis. Suas ações estão pautadas em advogar no seio do governo, sociedade civil, dos setores públicos e privados por uma educação básica de qualidade e acessível a todos. Disponível em: <<http://www.mept.org.mz/>>. Acesso em 28 mar. 2015.

<sup>16</sup> A União Nacional de Camponeses de Moçambique (Unac) surge em 1987, com a proposta de promover a participação ativa dos camponeses no processo de desenvolvimento de Moçambique, assim como assegurar os seus direitos sociais, econômicos e culturais através do fortalecimento das organizações camponesas e da participação na definição de políticas públicas e estratégias visando garantir a soberania alimentar, tomando em conta a juventude e equidade de gênero.

Em outubro de 2013, participei das aulas do Módulo Capital humano para o desenvolvimento local, ministradas pelo Prof. Dr. Brazão Mazula, no Programa de Pós-Graduação em Gestão Social e Desenvolvimento Local da Universidade Politécnica. Esse módulo abrangeu os seguintes tópicos: Conceito e dimensão de capital humano; Capital humano e crescimento na perspectiva do Banco Mundial; Pobreza, desenvolvimento e educação na perspectiva de Amartya Sen e Sistema de educação em Moçambique e a formação do capital humano. Antes do meu contato pessoal na comunidade de Macuanda, as aulas e as referências bibliográficas indicadas como leituras foram fundamentais para a compreensão do processo histórico do sistema de educação de Moçambique, a partir da década de 1930.

Para dar suporte aos estudos que realizei, recorri ao trabalho de autores de diferentes áreas de conhecimento, portanto com metodologias, aportes teóricos e áreas de conhecimento diversos: Educação, Antropologia, Sociologia e História. Tenho consciência de que são formas distintas de abordar o objeto de estudo, mas os autores e os caminhos que eles percorreram contribuíram para pensar o movimento dialético e as várias contradições da história.

Quem se atreve a escrever dessa forma corre o risco de errar alguns passos nesse ensaio. Escrever esta tese é como um samba – de que gosto, mas que não sei dançar. Corro o risco de errar os passos: o movimento do presente, do passado e a projeção ao futuro. Há autores que trilham por esse caminho, trazendo o passado e o presente fixados na escrita. Se esta tese está sendo escrita, já não é mais presente. Ao registrar no papel aspectos das histórias de vida das famílias quilombolas, já estão, aí, sementes do futuro.

No primeiro e segundo capítulos é da comunidade de Ivaporunduva e de Macuanda que me ocupo. No terceiro e quarto capítulos, apresento a trajetória e a análise da pesquisa de campo a partir das narrativas e histórias de vida das mulheres de Macuanda, Moçambique. No quinto capítulo, discorro sobre a compreensão do papel do narrador e de comunidades em que a tradição oral é o meio de comunicação predominante. O sexto capítulo traz narrativas das *inhás* do Quilombo Ivaporunduva. No sétimo, minha preocupação é trazer a narrativa de Zica, personagem que articula passado e presente da história da vida desta comunidade, que movimenta e inter-relaciona a grande história e o cotidiano. Esse último texto

não finaliza a discussão mas, sim, nos remete à projeção futura com vistas ao final da exposição da pesquisa e também abrindo perspectivas de continuidade.



## **2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E GEOGRÁFICA DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS IVAPORUNDUVA E MACUANDA**

A presença dos quilombos no Brasil faz parte da nossa constituição histórica e está intrinsecamente ligada à história de resistência dos africanos no processo do escravismo colonial. No cenário político brasileiro atual, a temática quilombola é uma abordagem de um movimento histórico, social, político e econômico e cientificamente tem sido uma reflexão que está em construção e exigiu uma pauta específica na política nacional para as demandas das comunidades quilombolas por direitos sociais: terra, saúde, educação, moradia, segurança, transporte etc.

### **2.1 O que caracteriza uma comunidade quilombola**

Os próprios atores políticos e sociais quilombolas, movimentos negros, militantes, partidos políticos e cientistas foram delineando os conceitos para a definição do que vem a ser quilombo e quem é considerado quilombola. A partir das pesquisas e situações concretas, as historiografias recentes revelaram que o termo quilombo está apenas começando a ser definido e com possibilidades de renovações (ANJOS, 2006; O'DWYER, 2002; ARRUTI, 2008; LEITE, 2000).

Em 2003, é publicado o Decreto nº 4.887/03, que conceitua quilombos como: “Os grupos étnico-raciais segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (art. 2º do Decreto nº 4.887, de 20/01/2203)<sup>17</sup>.

Em 2013, a Secretaria de Promoção de Políticas da Igualdade Racial (SEPPIR) divulgou um número estimado de 2.197 comunidades quilombolas identificadas, presentes em 24 estados da federação, com exceção do Acre, Roraima e Distrito Federal, com uma maior concentração nos estados do Maranhão, Pará, Pernambuco, Bahia e Minas Gerais. Estima-se a existência de 214 mil famílias, resultando em 1,17 milhão de quilombolas em todo o país.

---

<sup>17</sup> BRASIL. Decreto Nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm)>. Acesso em: 06 jul. 2014.

Rafael Sanzio Araújo Anjos (2006), em pesquisa anterior, identifica no estado de São Paulo 80 comunidades quilombolas. Em 2013, a Fundação Cultural Palmares divulgou que, no estado de São Paulo, foram identificadas 50 comunidades quilombolas, aproximadamente 10 mil famílias – equivalente a 54.600 mil pessoas. Já a Equipe de Articulações das Comunidades Negras do Vale do Ribeira (Eacone) contabiliza 57 comunidades quilombolas, somente na região do Vale do Ribeira – algumas em fase de reconhecimento. Utilizarei a estatística do Eacone como referência por serem os dados e informações obtidas do movimento social composto pelos membros quilombolas das comunidades quilombolas do Vale do Ribeira, tendo representantes do Quilombo Ivaporunduva, meus interlocutores, já que a identificação das comunidades quilombolas e encaminhamentos jurídicos por reconhecimento legal ocorrem primeiramente a partir das organizações quilombolas (em âmbito local e nacional).

## **2.2 Localização geográfica do Quilombo Ivaporunduva**

A comunidade negra rural do Quilombo Ivaporunduva está localizada na região do Vale do Ribeira, que abrange o extremo sul do estado de São Paulo, limitando-se ao sul e sudoeste pelo estado do Paraná, a leste pelo Oceano Atlântico e a oeste e noroeste pela Serra da Paranapiacaba (VOLOCHKO; BATISTA, 2009). O acesso à região é pela Rodovia Régis Bittencourt (BR-116).

O Vale do Ribeira, em sua parte que se situa no estado de São Paulo, possui uma área de 1.711.533 hectares e é formado por 23 municípios<sup>18</sup> (Figura 1). É uma região com imenso valor cultural e ambiental que tem a maior extensão florestada de Mata Atlântica no Brasil; possui várias unidades de áreas protegidas, um litoral de paisagens diversas; agrega a riqueza e beleza da diversidade cultural, como indígenas, caiçaras e quilombolas e ribeirinhos. Encontramos no vale grupos migrantes do nordeste e comunidades remanescentes de programas governamentais de colonização como a japonesa, a francesa, a suíça e a alemã,

---

<sup>18</sup> Os municípios do estado de São Paulo que compõem a região do Vale do Ribeira são: Apiaí, Barra do Chapéu, Barra do Turvo, Cajati, Cananeia, Eldorado, Ilha Comprida, Iporanga, Itaóca, Itapirapuã Paulista, Itariri, Jacupiranga, Juiquiá, Juiquitiba, Miracatu, Pariqueira-Açu, Pedro de Toledo, Registro, Ribeira, São Lourenço da Serra, Sete Barra e Tapiraí

entre outras (DIEGUES, 2007, p.2). Nessa região está concentrado o maior número de comunidades quilombolas do estado de São Paulo.

No município de Eldorado encontram-se 12 comunidades quilombolas: André Lopes, Ivaporunduva, Sapatu, Pedro Cubas, Pedro Cubas de Cima, Poça, Batatal, Abobral Margem Direita, Abobral Margem Esquerda, Bananal Pequeno e Engenho. Os quilombos de Galvão, São Pedro e Nhunguara, que são comunidades irmãs de Ivaporunduva, se dividem entre o município de Eldorado e Iporanga<sup>19</sup> (Figura 2). De acordo com os dados do Censo 2010, o município de Eldorado é ocupado por 14.645 habitantes, sendo 7.209 moradores da região urbana e 7.436, da zona rural; 7.479 homens e 7.166 mulheres.

O Quilombo Ivaporunduva localiza-se na Rodovia SP 165, que liga Eldorado a Iporanga, ocupando uma área de 2.800 hectares, no município de Eldorado, no estado de São Paulo. Encontra-se a 55 km do centro do município à margem esquerda do Rio Ribeira de Iguape, que o separa da rodovia. Ivaporunduva é a primeira e mais antiga comunidade quilombola do Vale do Ribeira. Ela dá origem a outras comunidades, como o Quilombo de São Pedro, Pilões, Maria Rosa e Nhunguara.

Ivaporunduva é uma comunidade negra agroflorestal, habitada por 116 famílias, aproximadamente 347 pessoas, das quais 53 são crianças abaixo de 10 anos<sup>20</sup>. Dentro do quilombo existem cinco espaços geográficos: A Vila, Cortesias, Córrego Grande, Bocó e Reversa (AMÉRICO, 2013, p. 48) (Figura 3).

As áreas de Ivaporunduva estão ocupadas e divididas pelos descendentes dos troncos familiares reconhecidos pelas famílias as quais originaram Ivaporunduva. São eles: Furquim, Pupo, Marinho, Pedroso, Meira, Rodrigues. Não por coincidência, os principais sobrenomes dos troncos fundadores das famílias são

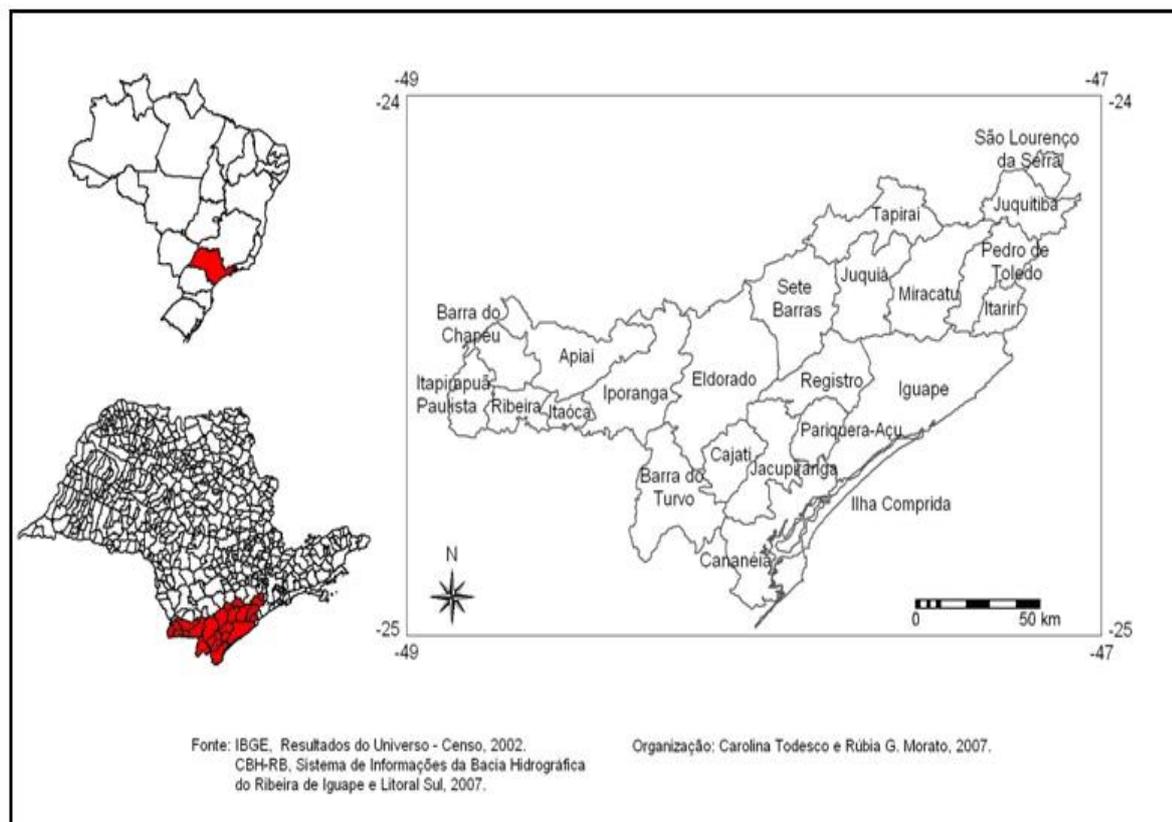
---

<sup>19</sup> No Município de Iporanga estão localizados os Quilombos: Maria Rosa, Pilões, Praia Grande, Porto Velho, Bombas, Ribeirão, Desidério, Piririca e Rio da Cláudia, além de São Pedro, Galvão e Nhunguara, que se dividem entre os dois municípios. O município de Iporanga é composto por 4.351 habitantes, sendo 2.401 moradores da zona urbana e 1.898 pessoas moradoras da zona rural; 2.171 homens e 2.128 mulheres.

<sup>20</sup> Os dados foram levantados durante o mês de janeiro de 2015 por Tânia Aparecida Américo (pedagoga) com a contribuição do quilombola Cristiano Furquim, da cooperativa dos moradores de Ivaporunduva, que me forneceram informações conforme as dúvidas surgiam no momento da escrita.

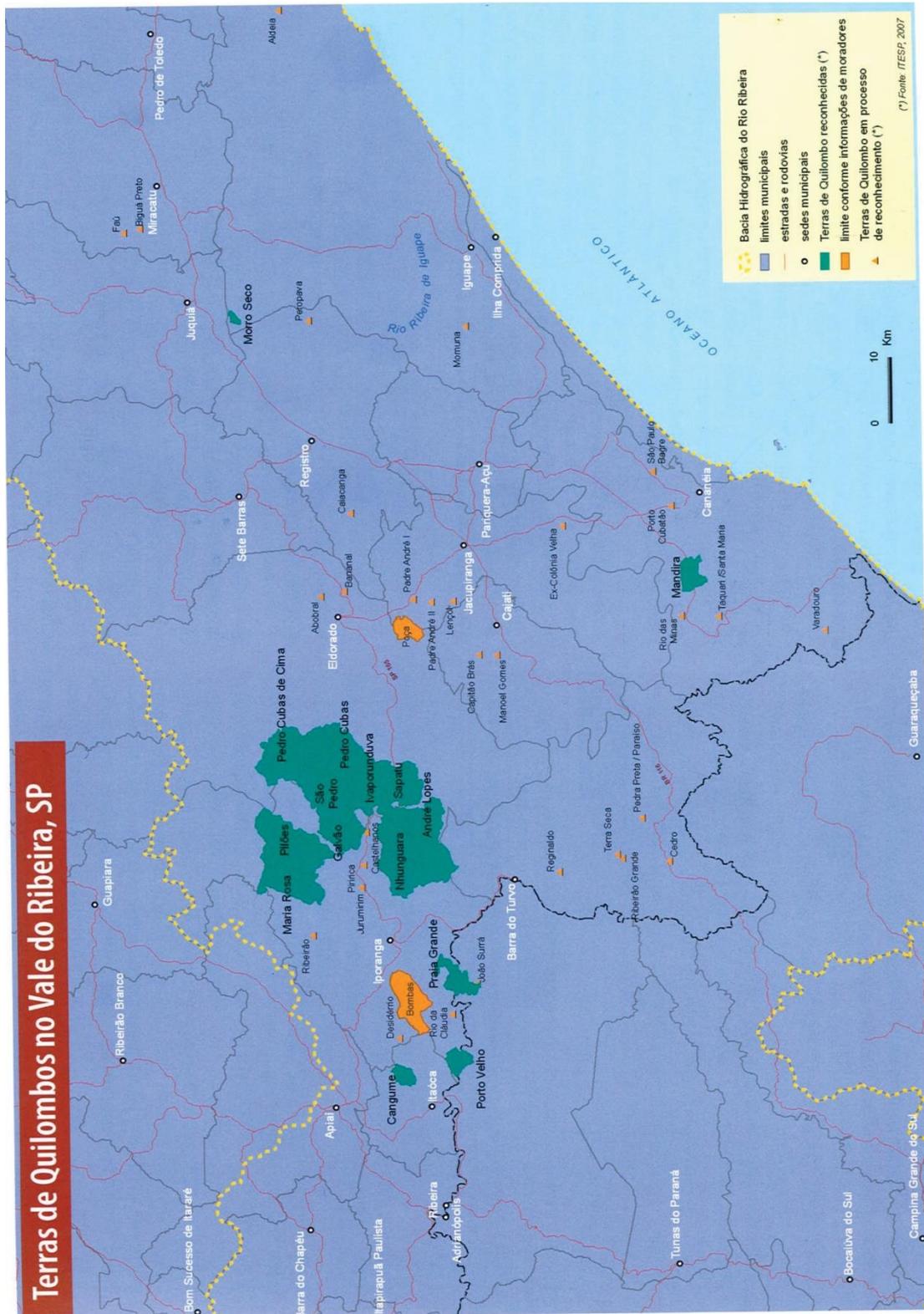
de histórias de homens. A formação de Ivaporunduva está pautada numa organização patriarcal.

**Figura 1 – Mapa Vale do Ribeira – porção paulista**



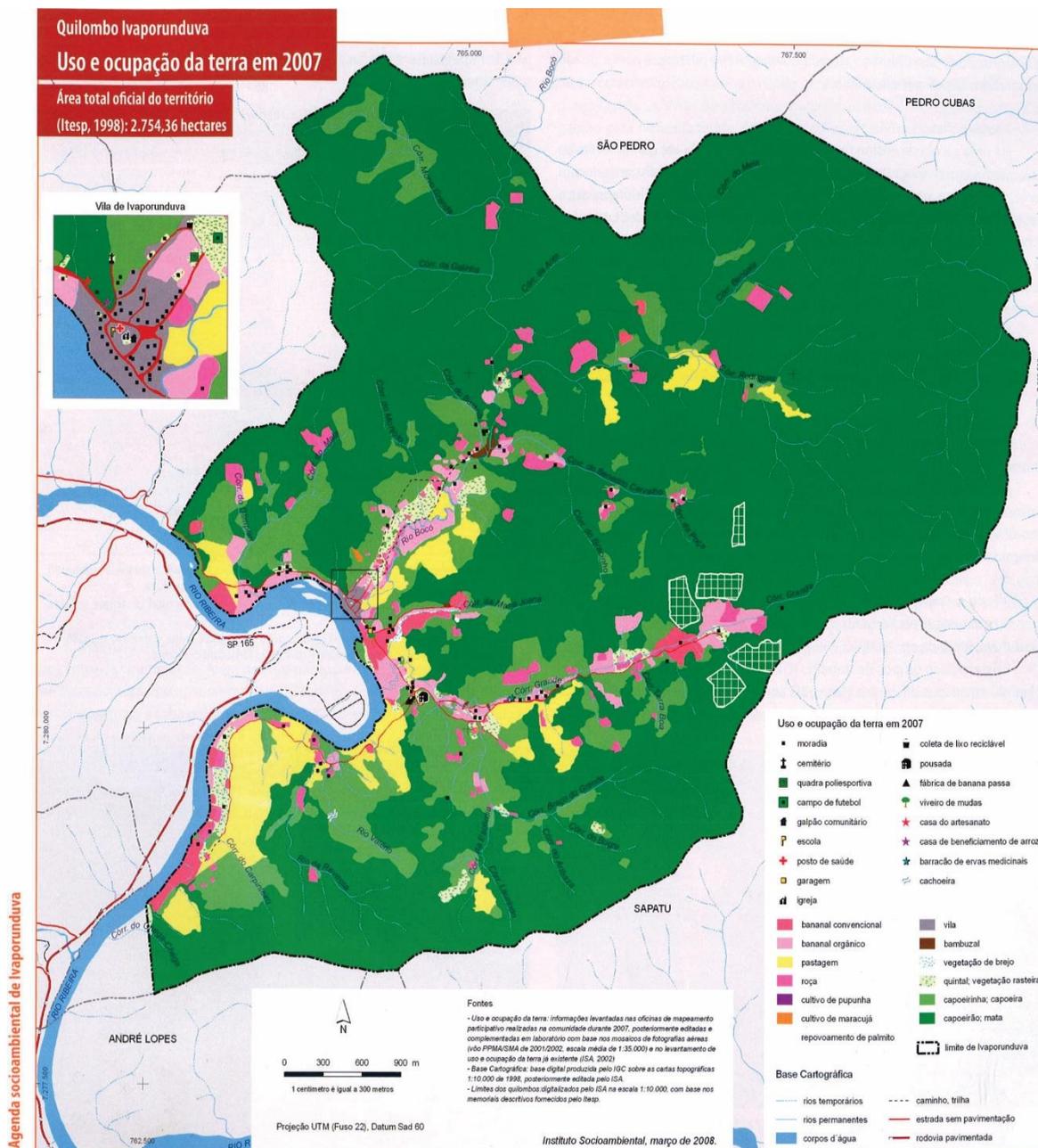
Fonte: TODESCO, 2010.

Figura 2 – Mapa localização das terras de quilombos no Vale do Ribeira, SP



Fonte: INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA), 2008.

Figura 3 – Mapa do Quilombo Ivaporunduva – Uso e ocupação da terra em 2007



Fonte: INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA), 2008.

### 2.3 Quilombo Ivaporunduva: Conflito e avanços históricos

A origem de Ivaporunduva e das comunidades quilombolas irmãs foi marcada pela chegada dos primeiros africanos escravizados trazidos pelos colonizadores europeus mais antigos dessa região, no início do século XVII, para a exploração do ouro e outros metais preciosos. Na segunda metade do século XVIII, deduz-se que os mineradores estiveram em situação difícil a partir da fiscalização da Coroa e já não se encontrava ouro com a mesma facilidade. Dessa forma, os mineradores, desestimulados sem recursos materiais; teriam abandonado Ivaporunduva e os seus escravizados, que ali permaneceram subsistindo (BARBOZA, 1992, p. 63).

O período entre 1700 e 1720, que marca a saída dos primeiros mineradores e a chegada da colonizadora Joana Maria em Ivaporunduva, é escasso de registros historiográficos.

Ivaporunduva deve ter permanecido alguns anos sem a presença de outras pessoas a não ser os próprios negros. [...] a previsão é de que os mineradores devem ter chegado por volta de 1720, pois, quando Joana Maria chegou, já encontrou negros “escravos”, e é bom esclarecer que, na verdade, não se tratava de “negros escravos”, uma vez que viviam livres em Ivaporunduva; poderiam ser escravos, mas por condição imposta pela exposição de sua geografia humana e, por consequência disso, não terem condições de provar sua liberdade, pois faltava papel escrito justificando, uma carta de alforria (BARBOZA, 1992, p. 62 e 64).

Joana Maria é natural de Minas Gerais, tinha, na época, aproximadamente 25 anos de idade, recém-casada pela primeira vez com André de Souza de Portugal, falecido em Ivaporunduva. Casou-se pela segunda vez com João Marinho, também de Portugal, que veio a falecer, e, pela terceira vez, casou-se com João Manuel de Siqueira Lima, natural de Minas Gerais. Joana Maria faleceu em 1802 aos 90 anos de idade. Conta-nos Benedito Alves, conhecido por Ditão<sup>21</sup> que após a morte de Joana Maria até o evento da Abolição da Escravatura, configura-se nova luta pela sobrevivência da população negra “[...] porque eles não tinham carta de alforria e

---

<sup>21</sup> Benedito Alves, liderança quilombola, presidente do Eacone; Vice Presidente do Comitê de Bacia Geográfica do Rio Ribeira de Iguape, representantes do MAB e do Comitê Nacional Quilombola, José Rodrigues – Liderança Quilombola; Vereador Municipal de Eldorado-SP e Representante do MAB e do Comitê Nacional Quilombo.

podiam ser pego e ser reutilizado no trabalho escravo” (Benedito Alves, 15 de novembro de 2011).

Embora a população estivesse “sentada em cima” de terras onde existia metal precioso, o ouro era retirado em pequena quantidade para troca de produtos não existentes dentro do quilombo e o trabalho com que produziram a vida esteve atrelado à agricultura de subsistência.

A terra foi e é a base para a produção da vida dos quilombolas. O trabalho na agricultura de subsistência foi fundamental para manter a sobrevivência no território. A comunidade de Ivaporunduva participou e tinha influência no cenário econômico da região; foram os principais fornecedores de arroz e de porcos. O preparo da terra até a colheita se dava por meio de trocas do trabalho coletivo, de sementes para plantação e de produtos. No final do século XIX ocorreu a crise da cultura de arroz, com a ausência de novas formas e produtos voltados para agricultura comercial, as famílias quilombolas se voltaram exclusivamente ao trabalho de lavoura e da agricultura de subsistência para se manterem.

A coleta do palmito nativo da mata para consumo alimentar (acontecia em ínfimas proporções e eram cumpridas as taxas de renovação natural do palmito juçara), o uso das plantas, a caça e a pesca, o uso do pilão na preparação do alimento, a construção da casa de pau-a-pique eram práticas comuns, sendo essa a base da sobrevivência das famílias. Muitas dessas práticas ainda estão presentes no quilombo.

Os entraves contemporâneos políticos e jurídicos das comunidades quilombolas para a garantia da propriedade da terra esbarram na reconfiguração do Estado, que se abre para a neoliberalização da economia, assim como na reconfiguração da expansão do polo privado e da restrição do seu polo público,

incentivo e garantias crescentes ao capital – que se contrapõem à garantia da posse e à propriedade da terra<sup>22</sup>.

As famílias de Ivaporunduva, durante 18 anos, por meio de um longo processo judicial, conseguiram, em 2010, que o título de sua terra fosse registrado em cartório como propriedade coletiva. Atualmente, o confronto político e judicial tem sido com o poder público e com o empresariado, interessados nos grandes empreendimentos de hidrelétricas e as respectivas barragens do Tijuco Alto, Funil, Batatal e Itaoca, todas ao longo do Rio Ribeira do Iguape <sup>23</sup>. A licença para a construção da usina hidrelétrica de Tijuco Alto pertence à Companhia Brasileira de Alumínio (CBA). Os empreendimentos de Itaóca, Funil e Batatal pertencem à Companhia Energética de São Paulo (Cesp). Como consequência da construção de tais barragens, haveria a expropriação das terras dos quilombolas, levando-os à perda do vínculo com seu território e com os seus meios de produção.

O Quilombo Ivaporunduva vai se constituindo como forma de organização territorial e social e luta por um espaço conquistado e mantido através de gerações, e que ainda é “um direito a ser reconhecido e não propriamente rememorado” (LEITE, 2000, p. 334) <sup>24</sup>. Porém, os conflitos que as famílias quilombolas enfrentam estão marcados como um conjunto de situações e de contradições para entender e, de forma organizada, questionar o sistema, por meio da mobilização coletiva das comunidades quilombolas, caiçaras, indígenas, agricultores rurais e das instituições

---

<sup>22</sup> As políticas neoliberais no Brasil se efetivaram de fato no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2005). Gonçalves e Mendonça explicam que: “esse contexto se relaciona com a publicação da Ementa Constitucional nº 6, de 15/08/1995, mudando a redação do § 1 do Art. 176: “A pesquisa e a lavra de recursos minerais e o aproveitamento dos potenciais a que se refere o “caput” deste artigo somente poderão ser efetuados mediante autorização ou concessão da União, no interesse nacional, por brasileiros ou empresa constituída sob as leis brasileiras e que tenha sua sede e administração no País, na forma da lei, que estabelecerá as condições específicas quando essas atividades se desenvolverem em faixa de fronteira ou terras indígenas.” A nova redação soterrou a prioridade de direitos concedidos aos brasileiros e abriu espaços para o capital transnacional apropriar o subsolo nacional” (GONÇALVES; MENDONÇA, 2012, p. 6).

<sup>23</sup> Para descrição detalhada da organização social e territorial do Quilombo Ivaporunduva, cf. Américo (2013, p. 24-41).

<sup>24</sup> A Lei da Concessão de terras de 1850 estabeleceu a compra como única forma de adquirir a terra. Ignora as distintas posses e regulamentações da população africana e seus descendentes, que serão excluídos da categoria de brasileiros, situando-os em uma categoria separada como “libertos” (DELGADO, 2009, p. 31). A população negra foi sistematicamente expulsa ou removida de suas terras, mesmo quando eles chegaram a ser comprados ou transmitidos por herança de antigos senhores de escravos, comprovada por testamentos lavrados em cartório. (LEITE, 2000, p. 334).

e organizações públicas e não governamentais que apoiam os movimentos sociais dessas populações contra a expropriação de suas terras.

## **2.4 A apropriação e controle do solo dos territórios quilombolas**

O Vale do Ribeira, desde o século XVI, tem sido uma área de alto valor econômico. Na transição do sistema colonial para os moldes de produção capitalista, essa região foi mantida à margem do “Império do Café” e também não passou pelo processo de industrialização. No final do século XIX, a região era reconhecida pela diversidade natural e riquezas minerais, porém, apontada como exemplo de “insucesso” comparado com as demais regiões do estado de São Paulo que avançavam na política de desenvolvimento industrial, tecnológico e econômico nos moldes da produção capitalista. (PAES, 2009, p. 31-42).

Ainda hoje, por razões históricas, o Vale do Ribeira é apresentado<sup>25</sup> como o “Vale da miséria e do atraso”. Também é reconhecido pela beleza das cavernas e de matas reservadas, é o “Vale das comunidades quilombolas e indígenas”, grupos esses que antes eram numerosos e sobreviveram à escravização e ao extermínio. O Vale dos pescadores e marisqueiros, dos povos tradicionais, e que se tornou foco de ações do governo, das várias organizações não governamentais (locais e nacionais), das organizações socioambientais, projetos de extensão universitária para o fortalecimento político e social das comunidades tradicionais quilombolas, ribeirinhos e caiçaras (SEVÁ FILHO; KALINOWSKI, 2012, p.3).

Por outro lado, a contradição que se apresenta é que o assim chamado Vale da miséria, historicamente, é o mesmo vale que tem gerado riqueza por meio da exploração dos recursos naturais e humanos pelos capitalistas da mineração, das monoculturas comerciais e das obras hídricas.

Em meados do século XX, mudanças significativas ocorreram na região, porém não sem conflitos políticos e sociais. A vasta extensão de terras na região e a construção da Rodovia BR-116 – Regis Bittencourt, que liga São Paulo a Curitiba-PR (1958), e da Rodovia SP 165, que liga o município de Eldorado a Iporanga

---

<sup>25</sup> Para exemplificar tal apresentação podemos nos referir ao Programa Brasil Quilombola (PBQ). Tanto nos sites quanto nos relatórios, legitima-se o Vale do Ribeira como miserável. O Programa Território da Cidadania implementou uma agenda social com proposta de consolidar políticas públicas e superação da pobreza e o Vale do Ribeira faz parte deste programa.

(1969) despertaram interesses de investimentos econômicos nessa região em várias frentes (PAES, 2009, p. 31-42).

Nas primeiras décadas do século XX, a exploração dos recursos naturais teve um novo impulso, muitas terras foram adquiridas por pessoas que não são da região por valores baixos e por meio de ameaças e violência, intensificando os conflitos e mudanças nos modos de vida das populações tradicionais (PAES, 2009, p. 31-42).

A vegetação nativa da Mata Atlântica – entre Juquiá e Tapiraí no estado de São Paulo e em Paranapiacaba e principalmente em Tunas e Jaguariaíva no estado do Paraná – rapidamente foi sendo substituída pela plantação de eucaliptais e pinheirais que abastecem as indústrias de artefatos de madeira e a produção de celulose do estado do Paraná. A Mata Atlântica da Serra do Mar na região litorânea ainda não apresenta grandes desmatamentos. (SEVÁ FILHO; KALINOWSKI, 2012, p. 270).

Nas décadas de 1960 a 1980, nos dois estados (São Paulo e Paraná), ocorreram o incentivo e demanda de setores empresariais para a produção comercial do palmito nativo juçara, o que passou a ocorrer com apoio dos órgãos públicos, tornando a estratificação de palmito a principal atividade econômica e fonte de renda. Contam-nos membros das famílias de Ivaporunduva que, nesse período, transitaram do sistema de escambo para a circulação da moeda, mantendo a atividade da agricultura de subsistência (AMÉRICO, 2013, p. 91-93).

Em 1965, com o fortalecimento dos movimentos ambientalistas, ocorreu a implementação, pelo governo, das Áreas de Preservação Ambientais estaduais (APA) do Vale do Ribeira e a promulgação de leis para a preservação e proteção ambiental dessas áreas<sup>26</sup>. A estratificação de palmito, embora não provoque desmatamento massivo, está rigorosamente reprimida pela fiscalização ambiental (AMÉRICO, 2013, p. 91-93).

A discussão e o interesse pela construção das barragens ao longo do Rio Ribeira de Iguape se intensificam a partir da década de 1930. Os pesquisadores Sevá Filho e Kalinowski (2012) analisaram os impactos sociais e físicos dos projetos que estão em fase de aprovação de quatro usinas hidrelétricas de médio porte no

---

<sup>26</sup> Cf. Brasil (1965, 2012).

Rio Ribeira de Iguape (Tijuco Alto, Funil, Batatal e Itaoca)<sup>27</sup>. Sendo o principal da sua bacia hidrográfica, o Ribeira de Iguape é o último rio de médio porte que ainda não sofreu a construção de grandes barragens no estado de São Paulo. Porém: “em outros rios da mesma bacia funcionam hoje 12 usinas com capacidade total de quase 540 MW, a maioria no Rio Juquiá - SP que é o seu maior afluente”. Ressaltam que mais de 50% da capacidade instalada “pertence a uma única empresa, a Companhia Brasileira de Alumínio (CBA) do grupo Votorantim, cuja energia é destinada exclusivamente a essa fábrica localizada nas proximidades de Sorocaba (SP)” (SEVÁ FILHO; KALINOWSKI 2012, p.3)<sup>28</sup>.

A partir de 1970, proliferaram os portos de areia na região do baixo Ribeira, principalmente em Juquiá (SP), que até hoje continuam abastecendo as grandes empresas da construção civil no litoral e na Região Metropolitana de São Paulo. No município de Apiaí, as rochas calcárias são imensamente exploradas pelo grupo Camargo Correa; em Cajati, o grupo Bunge explora as rochas fosfáticas para produção de fertilizantes; em Rio Branco do Sul e Campo Largo (PR), o Grupo Votorantim se instalou nessa região e se tornou um dos maiores polos caieiros e cimenteiros do país; (SEVÁ FILHO; KALINOWSKI, 2012).

O controle e a apropriação do subsolo na exploração dos recursos naturais (minerais, água subterrânea e em aquíferos) são geradores de disputas territoriais. Todos os recursos do subsolo são ou podem ser utilizados como instrumentos de poder. Os interesses que envolvem as reservas minerais do subsolo são permeados de conflitos sociais entre empresas mineradoras nacionais e transnacionais e fazendeiros, camponeses, comunidades indígenas, quilombolas, proprietários de terras, ministérios, secretarias públicas (federal, estadual e municipal) e movimentos sociais (GONÇALVES; MENDONÇA, 2012, p. 2).

No Art. 176 da Constituição Federal de 1988, os recursos naturais do subsolo são classificados como bem público pertencente à União; sua apropriação e aproveitamento poderá ocorrer mediante a autorização do governo federal. Sendo

---

<sup>27</sup> A Bacia Hidrográfica do Rio Ribeira de Iguape tem uma extensão aproximada de 25.000 km, dos quais 7,8 mil km no estado do Paraná e 17,2 mil km no estado de São Paulo (SEVÁ FILHO; KALINOWSKI 2012, p.272).

<sup>28</sup> Seis usinas foram construídas pela Companhia Brasileira de Alumínio (CBA) sobre o Rio Juquiá nos seguintes municípios: Tapiraí (1986; 1982); Juquiá (1978), Miracatu (1970); Ibiuna (1964), Juquitiba (1958) e Iporanga (1989).

assim, a propriedade da terra não significa ser dono e ter direito a explorar os recursos naturais do subsolo. Após a publicação da Constituição de 1988, as políticas neoliberais ganharam forças e possibilitando o avanço da privatização de empresas estatais e o incentivo da apropriação dos recursos naturais por empresas privadas com a participação do capital transnacional. Os autores afirmam que “as ações do Estado se imbricam com os interesses hegemônicos e pouco se preocupam com as camadas populares” (GONÇALVES; MENDONÇA, 2012, p. 2).

Para garantir os interesses das empresas, o Estado substancia mecanismos espoliadores, assentado no modelo de exploração das riquezas naturais, superexploração da força de trabalho e desterritorialização de comunidades tradicionais, usando forças repressivas através dos aparelhos de coerção como a polícia ou o próprio aparato jurídico, legitimando a ação do Estado, mais funcional aos interesses hegemônicos do que às populações locais. De acordo com Conceição (2009, p. 5): “Sob o modo de produção capitalista o Estado age, na sua integralidade, para cumprir os requisitos necessários à reprodução do capital. Essa atuação pode, em determinadas circunstâncias, ser executada de modo velado ou deliberado.” Com milhares de hectares de subsolo registrados, as empresas capitalistas, além de propiciar a especulação, entram em conflito com proprietários de terras, camponeses, quilombolas, garimpeiros, indígenas e entre os próprios empresários da mineração. (GONÇALVES; MENDONÇA, 2012, p. 4).

Em 2008, a secretaria nacional do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) divulgou que, no mundo, foram construídas mais de 45.000 grandes barragens e cerca de 80 milhões de pessoas foram expropriadas de suas terras. No território brasileiro, efetivamente são mais de 2.000 barragens construídas para produção de energia elétrica e abastecimento de água.

Estas barragens já expulsaram mais de 1 milhão de pessoas, sendo que, em média, 70% das famílias atingidas não recebem nenhum tipo de direito. O destino da maioria destas famílias acaba sendo engrossar os bolsões de pobreza nas cidades, ficando sem emprego, sem terra e sem casa (MAB, 2008, p. 2).

Cabe ressaltar que:

Os chamados “donos da energia” têm sido uma fusão de grandes bancos (Santander, Bradesco, Citigroup, Votorantim...), grandes empresas energéticas mundiais (Suez Tractebel, AES, Duke, Endesa, General Electric, Votorantim...), grandes empresas mineradoras e metalúrgicas mundiais (Alcoa, BHP Billiton, Vale, Votorantim, Gerdau, Siemens, General Motors, Alstom...), grandes empreiteiras (Camargo Correa, Odebrecht, Andrade Gutierrez,

Queiroz Galvão...), e grandes empresas do agronegócio (Aracruz, Klabin, Amaggi, Bunge Fertilizantes, Stora Enso, etc). (MAB, 2008, p. 10).

Para apropriação e controle dos recursos naturais (energia, água, minerais, biodiversidade etc.), as grandes empresas nacionais e estrangeiras, além de se apropriarem e controlarem o solo (legalmente pela autorização dos órgãos públicos), contam com investimento das agências financiadoras Banco Mundial, Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Nacional de Desenvolvimento Social (BNDES). O BNDES (empresa pública federal) é uma das maiores agências financiadoras dessas empresas no Brasil e tem acelerado a liberação de recursos como parte da estratégia do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Com relação às implantações das parcerias público-privadas (PPP):

Há pouco tempo a privatização ocorria de forma direta, agora se tornou um pouco mais disfarçada. Nas PPPs, as empresas públicas podem ser apenas “sócias” minoritárias nas obras. Ou seja, sempre a empresa privada tem maior poder de decisão. No entanto é o BNDES (dinheiro público) quem financia até 80% da obra. O povo paga e quem fica de dono são as multinacionais (MAB, 2008, p.13).

Em 28 de janeiro de 2007, no seu segundo governo, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva lançou o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Esse programa foi o principal tópico do seu discurso eleitoral e utilizado em 2010 para eleger a atual presidente da República, Dilma Roussef (VÉRAS, 2014; RODRIGUES; SALVADOR, 2011). O PAC é um plano do governo federal que foi formulado com a proposta de estimular o crescimento da economia brasileira e de distribuição de renda nas áreas de transportes, energia, saneamento, e recursos hídricos. Tendo os principais pontos:

[...] “i) investimento em infraestrutura; ii) estímulo ao crédito e ao financiamento; iii) melhora do ambiente de investimento; iv) desoneração e aperfeiçoamento do sistema tributário; e v) medidas fiscais de longo prazo”, acrescentando que “seus fundamentos econômicos estão baseados na estabilidade monetária, responsabilidade fiscal e baixa vulnerabilidade externa”. Sobretudo, por meio de investimentos em infraestrutura, o Governo visou aumentar a produtividade das empresas, estimular investimentos privados, gerar emprego e renda e reduzir as desigualdades regionais (VÉRAS, 2014, p. 115).

As lideranças quilombolas de Eldorado classificam dois grupos de interesses (favorável e contrário) pela efetivação do empreendimento do projeto da hidrelétrica – e as tensões e conflitos se acentuam em épocas de eleições municipais.

O grupo favorável é amplo a começar pelas instituições do governo federal, representadas, hoje, pela presidenta Dilma Roussef. Diante dos conflitos sociais e reivindicações dos movimentos sociais, a presidência realiza a interlocução e a mediação por meio de representantes da Secretaria Geral da Presidente da República e da Secretaria Nacional de Articulação Social; do Ministério de Minas e Energia; da Empresa de Pesquisa Energética e pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Renováveis (Ibama) – órgão ambiental responsável e regulador do licenciamento. Ainda nesse grupo, se encontram a Companhia Brasileira de Alumínio (CBA); a Companhia Energética de São Paulo (Cesp) – preponentes do projeto das hidrelétricas, os órgãos ambientais do estado do Paraná e de São Paulo e as prefeituras dos municípios atingidas pelas barragens<sup>29</sup>.

No grupo contrário estão: as comunidades quilombolas e suas associações, povos indígenas, os movimentos sociais que eles compõem e que os apoiam (CONAQ, Eacone, MAB, Moab, Movimento Negro, MST, CPT, entre outros)<sup>30</sup>, organizações não governamentais (entre as organizações ambientais destacamos o Instituto Socioambiental (ISA), que tem uma filial em Eldorado há mais de uma década), pesquisadores, alguns segmentos das instituições públicas (núcleos de estudos ambientais e de ciências humanas de universidades públicas e privadas). Nesse grupo, as comunidades quilombolas da região do Vale do Ribeira contam com as ações e intermediações de alguns órgãos públicos e secretarias que foram criadas junto ao governo federal, pela pressão e reivindicação histórica do Movimento Negro Brasileiro, sendo elas: a Fundação Cultural Palmares, ligada ao

---

<sup>29</sup> A UHE Tijuco Alto atingirá os seguintes municípios: Cerro Azul (PR), Adrianópolis (PR), Doutor Ulysses (PR), Itapirapuã Paulista (PR) e Ribeira (SP). Os projetos de Funil, Itaoca e Batatal atingirão: Apiaí, Barra do Chapéu e Rio Brando Sul (PR) e estado de São Paulo: Iporanga e Eldorado. O MAB contabiliza mais de 1200 famílias que serão atingidas pelas barragens.

<sup>30</sup> Os quilombolas do Vale do Ribeira compõem e participam de vários movimentos sociais (local e nacional), sendo eles: Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas (CONAQ); Movimento Social Quilombola, Equipe de Articulação das Comunidades Negras (Eacone), Movimento Negro, Movimento dos Ameaçados por Barragens do Vale do Ribeira (Moab), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Partido dos Trabalhadores (PT), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Ministério da Cultura; a Secretaria de Políticas e Promoção da Igualdade Racial<sup>31</sup> da Presidência da República, o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo e a Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo (Itesp), vinculadas à Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania. Esses órgãos governamentais têm como proposta assegurar a proteção dos direitos constitucionais e apoiar as ações políticas, culturais, sociais e econômicas das comunidades quilombolas, comunidades tradicionais de matriz africana e povos de cultura cigana com outros ministérios e secretarias dos órgãos federais, estaduais e municipais.

O trabalho desse grupo se inscreve na participação efetiva social e política nas tomadas das decisões governamentais, por atos públicos, cartas abertas aos órgãos oficiais, manifestações nas instituições públicas e privadas, produção de informação e divulgação nos meios de comunicação, nas reuniões junto às comunidades para informar o andamento do processo de licença dos empreendimentos pelo Ibama e discussão sobre os prejuízos sociais, ambientais e econômicos ocasionados às populações atingidas pelas barragens e da sociedade civil em geral, em âmbito local, nacional e na América Latina.

As comunidades quilombolas e suas organizações e movimentos sociais têm feito uso de forma efetiva do Ministério Público Federal (MPF) enquanto instrumento em busca de assegurar os direitos, conforme prevê a Constituição Federal 1988, especialmente pelo direito à terra, demandando a decisão sobre os conflitos de

---

<sup>31</sup> A Fundação Cultural Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura, foi criada em 02 de agosto de 1988 pelo governo federal. É a primeira instituição pública criada no país com atribuições específicas para promoção da igualdade racial à população negra brasileira. O Departamento de Patrimônio Afro-Brasileiro dessa fundação tem como atribuições específicas às comunidades remanescentes de quilombos: a proteção, preservação e promoção da identidade das comunidades; expedição da certificação das comunidades quilombolas (como parte fundamental no processo de regularização das terras quilombolas) e articulação e apoio às ações culturais, sociais e econômicas das famílias quilombolas. Disponível em < <http://www.palmares.gov.br/> >. A Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), criada em 21 de março de 2003, tem como proposta a implementação de políticas públicas nas áreas do trabalho, emprego e renda; cultura e comunicação; educação; saúde, terras de quilombos, mulheres negras, juventude, segurança e relações internacionais. Disponível em: < <http://www.seppir.gov.br/>>. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), criada em julho de 2004, tem como proposta contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os indivíduos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=203:secadi&catid=120:secad-ed-continuada-alfabetizacao-e-diversidade&Itemid=229](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=203:secadi&catid=120:secad-ed-continuada-alfabetizacao-e-diversidade&Itemid=229)>. Data de Acesso: 28.fev.2015.

atribuições entre órgãos do Ministério Público Federal. Observa-se que o MPF tem se configurado um promissor parceiro das comunidades quilombolas na estruturação e na defesa de seus direitos<sup>32</sup>.

As empresas interessadas na construção de barragens utilizam diferentes estratégias para ter o apoio e aceitação da população atingida pelas barragens dos projetos de exploração. O MAB exemplifica alguns casos concretos que as empresas utilizam enquanto ação e prática desde “estudos técnicos, governos, seminários, reuniões, uso do sistema S (Sebrae, Senai etc.), universidades, pesquisadores, escolas, empresas, falsas organizações etc.” (MAB, 2008, 11). Denunciam também que

[...] nas barragens de Cana Brava, Foz do Chapecó, Campos Novos, Barra Grande, Estreito e diversas outras em todo o país [...], as empresas criaram um fundo (crédito rotativo chamado de Fundo de Desenvolvimento Regional) com o discurso de que este crédito vai “solucionar os problemas sociais e gerar desenvolvimento às famílias”. Colocaram o SEBRAE para gerenciar, trouxeram uma cooperativa de crédito de São Paulo com um gerente já designado e financiam projetos de desenvolvimento para as famílias interessadas. Os juros são altos, mas a propaganda é enorme. Para executar estes projetos a empresa envolve diversos atores da região como institutos, ONGs, Universidades, profissionais das diversas áreas técnicas, etc. Não raro, envolvem pessoas com uma trajetória de “esquerda” (MAB, 2008, p. 12).

No Vale do Ribeira, o grupo contrário ao empreendimento do projeto das hidrelétricas (principalmente os povos e comunidades tradicionais e as organizações

---

<sup>32</sup> No processo histórico de confrontos políticos e jurídicos contra aprovação do projeto da UHE Tijuco Alto, por meio de ação civil pública, as comunidades quilombolas junto as suas organizações Moab e Eacone e organização parceira (ISA) utilizaram da atuação do Ministério Público Federal em São Paulo e no Paraná enquanto órgão mediador e fiscalizador no que diz respeito às irregularidades devida para a liberação do licenciamento ambiental da UHE prevista para o Rio Ribeira de Iguape (ISA). Entre 1994 e 1995, a licença ambiental prévia da CBA para a instalação da UHE Tijuco Alto foi concedida pelos órgãos de licenciamento ambientais estaduais de São Paulo e Paraná. Em 1999 essa licença foi anulada pelo MPF, por meio de Ação Civil. Em 2003, por comprometimentos no Estudo de Impacto Ambiental a licença foi negada novamente. Nas discussões que ocorreram sobre os limites do Parque Estadual Intervales (PEI, 1995), o MPF foi acionado pelas comunidades quilombolas, junto com os movimentos sociais (MOAB, Eacone) para contestar frente à Secretaria do Meio Ambiente e a Fundação Florestal a sobreposição da área do PEI sobre o território de cinco bairros quilombolas. Ver outras ações do Ministério Público junto às comunidades quilombolas do Vale do Ribeira especificamente com ações lideradas pela comunidade de Ivaporunduva no trabalho de mestrado do pesquisador: COSTA, Antônio Carvalho. **Rio de muitos frutos: O quilombo comendo identidades em Ivaporunduva (Vale do Ribeira SP)**. 133f. Dissertação (Mestrado em História Social), Universidade Católica de São Paulo, 2011.

e movimentos sociais que os apoiam) é responsabilizado pelo grupo favorável de atrasar o desenvolvimento social e econômico da região. O MAB considera que:

Para quem não entra no jogo deles, aí aplicam todas as regras da luta de classes (correlação de forças) para tentar neutralizar ou liquidar os setores mais organizados e conscientes. Inclusive os direitos historicamente conquistados através de muita luta, para as empresas é uma questão de tempo e de correlação de força. Na hora em que a gente diminui a nossa organização e nossa força de luta eles tentam dar o golpe (MAB, 2008, p. 11).

A partir de 2004, o governo federal, por meio de suas secretarias, órgãos governamentais – estaduais e municipais, e organizações não-governamentais passam, de forma efetiva, a trabalhar na elaboração de programas para redução da pobreza das comunidades quilombolas. O Programa Brasil Quilombola (PBQ) foi lançado pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) em 2004, coordenado pela sua Subsecretaria para Comunidades Tradicionais, com proposta de consolidar as ações da política de Estado em áreas quilombolas para garantia o direito à terra; infraestrutura e qualidade de vida; inclusão produtiva e desenvolvimento local e direitos e cidadania às comunidades quilombolas. O PBQ é desenvolvido em conjunto com a Casa Civil da Presidência da República, o Ministério do Desenvolvimento Agrário, o Ministério da Cultura e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e agrega ações de 23 órgãos da administração pública federal. Em 2007, foi constituída a Agenda Social Quilombola, para priorizar as ações do PBQ em comunidades quilombolas com alto índice de violência, baixa escolaridade e consideradas em situação de vulnerabilidade social<sup>33</sup>.

Em 2008, o governo federal, por meio do Programa Território da Cidadania (PTC), implementou uma Agenda Social com proposta de consolidar políticas públicas que visam a garantia de direitos e superação da pobreza e das desigualdades sociais nas áreas rurais, assim como aspectos interligados de gênero, raça e etnia. Visam gerar desenvolvimento econômico e universalizar os programas básicos de cidadania com estratégia de desenvolvimento territorial sustentável com foco em geração de renda. O PTC conta com o apoio integral do

---

<sup>33</sup> Cf. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Programa Brasil Quilombola. Brasília: SEPPIR. Publicações. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/publicacoes/pquilombola>>. Acesso em 30 ago. 2012.

Estado, com financiamento e apoio para as atividades; envolve ações que integram Ministérios, Secretarias e órgãos do estado e dos municípios<sup>34</sup> em 120 Territórios da Cidadania, estando em cinco regiões brasileiras. A região do Vale do Ribeira está incluída nos territórios emergentes de investimentos no estado de São Paulo.

A comunidade reconhece a riqueza e a importância do Vale do Ribeira como Área de Preservação Ambiental, que está inscrita nas políticas públicas de incentivo à proteção do meio ambiente. Está definido como Unidade de Conservação (UC), mediante a Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000, art. 2º, inciso 1º: “Unidade de Conservação: espaço territorial e seus recursos ambientais, incluindo as águas jurisdicionais, com características naturais relevantes, legalmente instituídas pelo Poder Público, com objetivo de conservação e limites definidos, sob regime especial de administração, ao qual se aplicam garantias adequadas de proteção”<sup>35</sup> (MDA, 2006, p. 66). Com a construção das barragens, seriam inundados aproximadamente 11 mil hectares de área, e o desaparecimento das cavernas, unidades de conservação, cidades, terras de quilombos e pequenos agricultores seria inevitável. As comunidades quilombolas da região têm se manifestado contra a construção das barragens ao longo de 20 anos.

As famílias das comunidades reconhecem a necessidade de desenvolvimento da região do Vale, mas sua articulação política caminha no sentido de que não haja

---

<sup>34</sup> Os Ministérios que participam do Programa Território da Cidadania são: Casa Civil; Agricultura, Pecuária e Abastecimento; Cidades; Ciência e Tecnologia; Comunicações; Cultura; Desenvolvimento Agrário; Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Educação; Fazenda; Integração Nacional; Justiça; Meio Ambiente; Minas e Energia; Planejamento, Orçamento e Gestão; Saúde; Trabalho e Emprego; Secretaria Especial de Agricultura e Pesca; Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial; Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres; Secretaria Geral da Presidência da República e Secretaria de Relações Institucionais. O site Portal da Cidadania disponibiliza informações do Programa Território da Cidadania sobre os investimentos no Vale do Ribeira a partir de 2008. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. Territórios da Cidadania. Disponível em: <[http://www.territoriosdacidadania.gov.br/dotlrn/clubs/territoriosrurais/xowiki/Minist%C3%A9rios\\_Participantes](http://www.territoriosdacidadania.gov.br/dotlrn/clubs/territoriosrurais/xowiki/Minist%C3%A9rios_Participantes)>. Acesso em: 20 mai. 2014.

<sup>35</sup> No Brasil, por meio do controle dos órgãos públicos, as UC e as APA são protegidas a fim de garantir a preservação; são limitadas e restritas a algumas atividades econômicas que caracterizam o crescimento econômico a partir da exploração dos recursos naturais. Uma vez que essas áreas estão sob controle ambiental, elas têm um suporte financeiro de compensação da preservação do meio ambiente por meio do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) Ecológico, o qual está inserido no artigo 158, parágrafo único da Constituição Federal de 1988. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE / SECRETARIA DE QUALIDADE AMBIENTAL. Coletânea de legislação para o licenciamento ambiental: Resíduos sólidos urbanos e sistemas de tratamento de esgotos. v. 1. Brasília: MMA, 2006. 302 p. Disponível em: <[http://www.mma.gov.br/estruturas/sqa\\_pnla/\\_arquivos/sqa\\_1.pdf](http://www.mma.gov.br/estruturas/sqa_pnla/_arquivos/sqa_1.pdf)>. Acesso em: 20 mai. 2014.

apenas um desenvolvimento econômico que privilegie aqueles que têm interesse na construção de barragens em detrimento do seu modo de subsistência por meio do trabalho na terra em regime familiar, dos recursos naturais, da cultura e da forma com que entendem a terra – como patrimônio material, imaterial e histórico. Reivindicam o direito constitucional que responsabiliza o Estado pela proteção às manifestações culturais. Observa-se que as lideranças quilombolas compreendem que os empreendedores, assim como alguns ministérios do governo federal, trazem em seus discursos a perspectiva de promover o desenvolvimento e o progresso por meio de suas usinas.

A luta e resistência quilombola contra os investimentos dos órgãos privados e públicos dos projetos de implementação de hidrelétrica e a construção das quatro barragens se dão na articulação política que consiste no legado das lideranças e famílias quilombolas, a formação política da população mais jovem, a qual faz parte do cotidiano da comunidade quilombola.

Até o final de 2010, segundo os dados oficiais, mais de 600 bilhões de reais oriundos do governo federal, empresas estatais e privadas foram destinados aos setores de energia, transporte, habitação, saneamento e recursos hídricos<sup>36</sup>. Em 29 de março de 2010, o governo lançou o PAC2 tendo como proposta a continuidade aos mesmos eixos do programa anterior. Algumas críticas têm surgido com relação ao PAC conforme explica Véras:

Para uns, foram incluídas nessa conta muitas ações antes previstas por ministérios e estatais, ao mesmo tempo em que essas se encontram desconectadas de outras ações estratégicas do Governo nos campos econômico e institucional, imprimindo um caráter mais emergencial do que de longo prazo às medidas (Kupfer, 2007). Outros argumentam que as obras concorrem sobretudo para reforçar o setor de exportação de *commodities* (Leitão, 2009). Há quem sugira que os investimentos destinados ao PAC subtraem recursos das Políticas Sociais (Rodrigues e Salvador, 2011). (VÉRAS, 2014, p. 115).

---

<sup>36</sup> Véras (2014, p. 115) afirma que “Foram incluídas obras de grande envergadura, como as Usinas hidrelétricas de Jirau e Santo Antônio, em Rondônia, a Usina Termelétrica de Pecém, no Ceará, a Transposição do Rio São Francisco e a construção da Ferrovia Transnordestina, no Nordeste, a Refinaria da Petrobrás, em Pernambuco. Foram, também, contemplados programas de impacto social, como o “Minha Casa Minha Vida” e o “Luz para Todos”, respectivamente nos setores de habitação e de distribuição de energia elétrica. Ainda segundo os dados oficiais, a participação do investimento total no PIB passou de 16,4% em 2006, para 18,4% em 2010” (Brasil, 2010).

Já Taila Albuquerque Rodrigues e Evilasio Salvador (2011), no artigo As implicações do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) nas Políticas Sociais, consideraram que mesmo com discurso desenvolvimentista e intervencional:

[...] o PAC tem se apresentado como um programa pontual que conta com recursos limitados, não está associado com a ampliação, universalização e garantia dos direitos sociais, não visa a igualdade social e distribuição de renda, não altera as altas taxas de juros, que desestimulam os investimentos privados e o aquecimento da economia, além de não alterar a política econômica vigente. Ao contrário, adota medidas para sua manutenção e intensificação. Além disso, apresenta uma baixa execução orçamentária e baixa efetividade como multiplicador de investimentos privados na economia, que era uma das suas promessas. [...] o PAC se apropria indiretamente de recursos do fundo público que seriam remetidos ao financiamento de algumas políticas sociais, principalmente as da Seguridade Social e de educação (estados e municípios), por meio das desonerações tributárias concedidas a alguns setores da indústria. Além disso, as medidas institucionais propostas contribuem para a manutenção da política estagnacionista que é a causa precípua da limitação de gastos com as políticas sociais: a supremacia da política econômica, que privilegia o pagamento dos serviços da dívida (juros e amortização da dívida) em detrimento dos demais gastos. Além da fragilização dos direitos sociais, caso se confirmem as propostas originais de reforma tributária e de implantação do fundo de pensão dos servidores públicos federais (RODRIGUES; SALVADOR, 2011, p. 153).

No eixo de energia foram previstos 76 projetos de usinas<sup>37</sup> – é nesse ponto que as famílias quilombolas estão nos chamando a atenção pelas contradições dos entraves enfrentados com o poder público e privado pela garantia da sobrevivência no território. A construção das usinas hidrelétricas tem o propósito de atender aos interesses capitalistas e está longe de possibilitar uma melhor qualidade de vida para a população de ribeirinhos, indígenas, quilombolas e pequenos agricultores.

Para viver no território, a comunidade quilombola tem contado com o apoio de instituições públicas e privadas, assim como ONGs e ambientalistas; porém, Benedito Alves pontua a necessidade de preservar o meio ambiente “*com gente*”. As comunidades tradicionais dessa região são caracterizadas como populações

---

<sup>37</sup> Cf. BRASIL. MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO. Energia. Geração de Energia Elétrica. Brasília: PAC. Disponível em: <<http://www.pac.gov.br/energia/geracao-de-energia-eletrica>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

agroflorestais, que não apenas subsistem da terra, mas que também as preservam, as quais estão sendo desconsideradas em detrimento do progresso capitalista que se dá por meio de exploração, expropriação, subordinação, expulsão e exclusão de seus atores sociais.

Para as comunidades negras contemporâneas, a terra não é uma realidade física, é entendida como uma parte da vida e história – é considerada “mãe” da vida coletiva. A terra representa, no interior do universo quilombola, um patrimônio cultural imaterial comum das comunidades. Dessa forma, a essência da compreensão desse povo está nas condições pelas quais a posse da terra foi conquistada – na coletividade – sendo ela indivisível pela própria história.

## 2.5 Moçambique

Diante da citação de Moçambique como provável origem do povo que vive em Ivaporunduva, em relatos de seus moradores, elaborou-se um projeto para conhecer a realidade e estudar um pouco da história daquele país.

Por meio de bolsa sanduíche, viajei a Moçambique buscando principalmente coletar, por meio do método da Etnografia, histórias de vida de mulheres de Zavala que vivem num contexto rural.

### 2.5.1 História e localização geográfica de Moçambique

Moçambique está localizado na Costa Oriental da África Austral, ocupa uma área de aproximadamente 799.380 mil km<sup>2</sup> e tem uma população de cerca de 22.416.881 milhões de habitantes. Moçambique é composto por 10 províncias, agrupadas em três extensões: Norte, onde estão as seguintes províncias: Niassa, Cabo Delgado e Nampula; ao Centro, com as províncias de: Zambézia, Tete, Manica e Sofala, e Sul, com Inhambane, Gaza e Maputo. A cidade de Maputo é a capital do país e comporta uma população de 1.161.833 habitantes (INSTITUTO..., 2007). A sociedade moçambicana apresenta uma riqueza étnica, cultural, religiosa e linguística, como a maioria dos países africanos. É composta por uma multiplicidade de povos (africanos, árabes, asiáticos e europeus). Sessenta por cento da população professa religiões tradicionais (Zione), 30% a religião cristã (católica e protestante) e 10% a religião islâmica (SIMÃO, 2006, p. 24). A língua oficial do país é a portuguesa, porém, existem as línguas europeias e asiáticas, línguas de sinais e as línguas do grupo bantu (NGUNGA, 2010, p. 11) que, enquanto línguas maternas, são predominantes e utilizadas por mais de 80% da população a partir dos cinco anos de idade<sup>38</sup>. Quinze milhões de moçambicanos (10,8%) utilizam a língua portuguesa como materna e 0,23% deles falam línguas estrangeiras (NGUNGA; BAVO, 2011, p. 1).

---

<sup>38</sup> Identificaram-se 21 línguas maternas, sendo elas: Makhuwa, Changana, Sena, Lomwe, Nyanja, Ndau, Chuwabu, Tshwa, Nyungwe, Yaawo, Chopi, Malonde, Tewe, Rhonga, Tonga, Manyka, Cibalke, Mwani, Koti, Shona, Swahili (NGUNGA; BAVO, 2011, p. 14).

Figura 4 – Mapa da África



Fonte: Wikitravel, 2015.

Figura 5 – Mapa de Moçambique



Fonte: Províncias..., 2015.

### 2.5.2 Da colonização portuguesa em Moçambique

A chegada dos portugueses em Moçambique é definida, pela historiografia, pela chegada de Vasco da Gama à costa de Moçambique, na Província de Inhambane, em março de 1498. A penetração dos portugueses no processo de colonização é datada a partir de 1506 com a criação de feitorias e capitanias. Nos

séculos XVII e XVIII, é introduzido o sistema de prazos<sup>39</sup>. Nesse sistema, os colonos e proprietários portugueses e goeses controlavam uma grande extensão de terra regulamentada pela coroa portuguesa. O sistema colonial teve como base a opressão e exploração econômica do povo; o tráfico transatlântico e a inserção do cristianismo no processo civilizatório de responsabilidade das ordens religiosas (TAIMO, 2010, p. 39).

Entre os séculos XVII e XIX, a relação entre Moçambique e Brasil se estreita pelo comércio do tráfico negreiro transatlântico. Esse comércio, no decorrer do tempo, passou a constituir a principal fonte de lucro e riqueza de moradores, funcionários e chefes africanos, ultrapassando os lucros advindos do comércio de marfim (ROCHA, 1991, p. 203). Toda a costa de Moçambique foi explorada para a manutenção do comércio, porém, em Quelimane, Angoche e Lourenço Marques, o tráfico foi mais intenso. Cabe ressaltar que, entre os séculos XVIII e XIX, enquanto na Europa ocorre o desenvolvimento industrial com base no trabalho assalariado e “livre” e os ideais de liberdade, fraternidade e igualdade são difundidos nas revoluções francesas para o Ocidente, paralelamente ocorre a expansão da exploração europeia nos países dos povos não ocidentais. Moçambique, nesses séculos, vivenciava a exploração, a escravização e a colonização portuguesa.

Em 1807, a Inglaterra decretou a abolição do tráfico; nos Estados Unidos da América, a abolição foi anunciada em 1808 e, na França, em 1815. Em 1809, Portugal assina um tratado com a Inglaterra acordando a redução do tráfico da África às Américas. Até 1850, mesmo com o reconhecimento do tráfico como ilegal, no Brasil, em Portugal e na Grã-Bretanha, as atividades continuaram de forma clandestina e se intensificaram. Estima-se que, entre 1800 e 1832, mais de 100.000 pessoas foram escravizadas em Moçambique e transplantadas ao Brasil (ROCHA, 1992, p. 80).

---

<sup>39</sup> “Prazeiros eram os colonos e proprietários portugueses e goeses que, lembrando os senhores feudais europeus, dominavam os africanos que tinham a desgraça de lhes cair sob a alçada. A sorte destes africanos era pior do que a dos escravos. Os prazeiros controlavam muitas vezes distritos inteiros a seu bel-prazer, tendo por lei a sua própria vontade e pagando vassalagem ao rei de Portugal só de vez em quando. Missionários dominicanos e jesuítas também possuíam vastas terras, administrando-as como qualquer prazeiro, cobrando impostos por cabeça e, logo que a escravatura se tornou rendosa, negociando em escravos” (MONDLANE apud TAIMO, 2010, p. 39).

Alencastro (2000), no livro *O trato dos Viventes: Formação do Brasil no Atlântico Sul*, traz uma quantidade de moçambicanos escravizados transplantados ao Brasil diferente da referenciada por Rocha (1992). Para Alencastro, entre 1810 a 1850, principalmente no porto do Rio de Janeiro, desembarcaram cerca de 250 mil escravizados moçambicanos (ALENCASTRO, 2000, p. 325). Porém, deve-se levar em conta que as estatísticas sobre a quantidade de africanos embarcados nas Américas são produzidas a partir dos documentos oficiais, os quais não contabilizaram os escravizados que morriam antes do embarque do porto de saída, nem os que morriam até o porto de chegada<sup>40</sup>.

A partir do início do século XIX, o Brasil recebera regularmente escravizados oriundos da região de Moçambique; anterior a essa data, a remessa de pessoas escravizadas da África Oriental ao Brasil é esporádica. A administração de Moçambique era pautada na dependência da Índia e do sistema de prazos. Em Moçambique, “o produto do trabalho extorquido aos nativos era consumido pelos colonos ou vazava pelo ralo do comercio regional. [...] Constata-se que a presença de colonos num território não assegurava a exploração econômica desse mesmo território” (ALENCASTRO, 2000, p. 19).

Em 1752, ocorreu a transferência da corte portuguesa ao Rio de Janeiro e a intensificação do tráfico na África Oriental. Com a introdução do tráfico Negreiro brasileiro, no início do século XIX, ocorre “a atlantização de Moçambique, enganchado as trocas marítimas daquela conquista nas carreiras que demandavam o Rio de Janeiro e mais tarde ainda, quando as companhias concessionárias estrangeiras reviram a região” (ALENCASTRO, 2000, p. 16-19 e 325).

A dominação colonial da África é oficializada pela primeira vez na história da humanidade após a conferência de Berlim em 1884/1885, que definiu a partilha da África.

---

<sup>40</sup> Jaime Rodrigues, em *O tráfico de escravos para o Brasil* (2002, p. 35), utilizou dados de estatísticos de Alencastro de 1988. Aponta que os africanos, ao serem embarcados para a América, chegavam do interior ao porto de saída da embarcação em péssimas condições de saúde (devido às centenas de quilômetros de caminhada e pouca alimentação), muitos morriam no caminho, vítimas da epidemia, a exemplo de milhares de africanos em Angola. Esses não eram contabilizados na remessa total de escravizados. Sendo assim, os números de africanos vítimas do tráfico negreiro é bem maior do que as pesquisas têm apontado

Do Norte ao Sul, de Leste a Oeste, houve resistência à ocupação colonial; lutas sangrentas tiveram lugar. Mas, apesar disso, com a determinação do “imperialismo colonial com traços fundamentais; o expansionismo, a burocracia colonial e o racismo” (HERNANDES, 2005, p. 91) vingaram. O que se percebe aqui é a presença ideológica para levar as populações a identificar-se com o sistema colonial; daí a preocupação pela burocracia, que em outras palavras significa a introdução da máquina administrativa com todos os aparelhos ideológicos daí decorrentes. Vale aqui dizer que a grande preocupação da máquina colonial será a de reproduzir a administração colonial nas suas colônias que por vezes cooptou as lideranças africanas a serem o elo de ligação entre essa e o colonizador (TAIMO, 2010, p. 37).

Jamisse Taimo (2010) analisou o processo histórico da independência de Moçambique. O pan-africanismo surge na metade do século XIX, enquanto movimento político-ideológico de intelectuais negros afro-americanos e afro-caribenhos que confrontaram o sistema de exploração colonial imposto aos povos africanos na África e seus descendentes na diáspora. Esse movimento esteve pautado na centralidade da noção da raça e na ancestralidade parcialmente africana, o que se tornou fundamental para unir os africanos e descendentes com semelhanças em suas especificidades históricas e de origem<sup>41</sup>.

Nessas experiências africanas e afro-diaspóricas, surgem vários movimentos de protesto e ações internacionais contra o processo de desumanização dos povos africanos e seus descendentes, no continente ou no estrangeiro.

Em Moçambique existiam vários movimentos que se constituíram posteriormente em partidos políticos<sup>42</sup>. Em 1962, esses partidos unem-se e decidem por fundar a Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo), liderada por Eduardo Chivambo Mondlane, para avançar o processo de libertação do país.

A Frelimo, desde seu início, surge enquanto “um movimento eminentemente campesino/urbano, com pessoas oriundas de diversas partes do território

---

<sup>41</sup> Sobre o movimento pan-africanista, cf. APPIAh, Kwame Athony. **Na casa de meu pai: A África na filosofia e cultura.** Tradução Vera Ribeiro; revisão de tradução Fernando Rosa Ribeiro. Rio de Janeiro: Contratempo, 1997.

<sup>42</sup> Os partidos políticos são: União Democrática Nacional de Moçambique (Udenamo), sob a liderança de Adelino Guambe, fundado em Salisbury (atual Harare) em 1960; a Mozambican African National Union (Manu), liderado por C. Mahal, fundado em Tanganyika em 1961, e a União Africana de Moçambique (Unam), fundada em Niassalândia (atual Malawi) em 1961 (TAIMO, 2010, p. 90).

moçambicano, com matrizes culturais, religiosas, políticas e ideológicas diferentes, assim como quanto à origem social” (TAIMO, 2010, p. 90-91).

Os países africanos, em sua maioria, alcançaram a independência após a II Guerra Mundial (que ocorreu entre 1939-1945). Moçambique torna-se independente de Portugal em 25 de junho de 1975 por meio da luta armada de libertação nacional – que iniciou em 1964, liderada pela Frelimo. O processo para a independência de Moçambique por meio da luta armada de libertação representava a ruptura com o sistema colonial/capitalista que estava estruturada em colonialista e colono, assimilados e indígenas.

Após a independência de Moçambique, em 1975, cerca de 250 mil portugueses deixaram o país, permanecendo cerca de 20 mil. O governo de Moçambique tinha o desafio de ultrapassar a era da exploração e da devastação ocasionada pelo domínio colonial. Adota o conceito de uma Sociedade Nova pautado no Novo Homem com a necessidade “da transformação do homem tradicional, assim como a transformação do homem da mentalidade colonial, onde as novas relações humanas de solidariedade, de compreensão, de fraternidade se afirmam” (TAIMO, 2011, p. 94).

Em 1975, a população moçambicana estava privada de educação, de infraestrutura básica e de saúde pública. A reconstrução de Moçambique será rediscutida no seio do movimento que lutou pela independência do país, tendo como proposta um Estado que “não fosse reprodutor da sociedade tradicional, enraizada nas formas retrógradas de discriminação na base da tribo, assim como na forma colonial-elitista de cunho capitalista” (TAIMO, 2010, p.111). A primeira Constituição da República, de 1975, definiu Moçambique como uma República Popular e, no artigo 4º, instituiu “a eliminação das estruturas de opressão e exploração coloniais [...] e a luta contínua contra o colonialismo e o imperialismo” (TAIMO, 2010, p.111).

Muitos países africanos, após o período colonial, tornaram-se alvos da Guerra Fria pela interferência Ocidental, liderada pelos Estados Unidos, e ao Leste da Europa liderada pela União Soviética. Sachs explica que:

Alguns participantes ocidentais na Guerra Fria e operacionais da CIA e das suas contrapartes na Europa opuseram-se aos líderes africanos que pregavam o nacionalismo, que procuravam ajuda da União Soviética ou que exigiam melhores termos nos contratos de investimentos ocidentais nos minérios africanos e nas reservas

energéticas. Em 1960, numa demonstração das abordagens ocidentais à independência africana, a CIA e operacionais belgas assassinaram o carismático primeiro-ministro do Congo, Patrice Lumumba, instalando em seu lugar o tirano Mobutu Sese Seko. Em 1980, os Estados Unidos apoiaram Jonas Savimbi, na sua violenta insurreição contra o governo de Angola, com base no argumento de que Savimbi era um anticomunista, quando na verdade se tratava de um criminoso violento e corrupto. Os Estados Unidos apoiaram o regime de apartheid da África do Sul durante muito tempo, e deram apoio tácito quando esse regime armou as instituições da violenta RENAMO, no vizinho Moçambique. Houve mão da CIA no sangrento derrube do Presidente do Gana, Kwame Nkrumah em 1966. De fato, quase todas as crises políticas africanas – Sudão, Somália e uma mão cheia de outros países – têm uma longa história de intromissão ocidental entre as suas inúmeras causas (SACHS, 2005, p. 285).

Dois anos após a independência de Moçambique, o país foi afetado pela guerra de desestabilização que se estendeu por um período de 16 anos. Taimo explica que:

A opção marxista anunciada pela FRELIMO trouxe desconforto para o Ocidente, pois a ameaça à sua zona de influência política era clara. Em um discurso histórico, o então Presidente da República de Moçambique, Samora Machel, em cumprimento da Resolução das Nações Unidas de 1966, referente a sanções econômicas à Rodésia, declara o encerramento das fronteiras entre os dois países. Rodésia, país dependente dos portos moçambicanos, especialmente o porto da cidade da Beira, para a recepção de combustível, assim como para o escoamento de seus produtos, sentiu o impacto dessa medida. Além desta medida, o governo de Moçambique iniciava claramente a dar abrigo aos movimentos que lutavam pela libertação da Rodésia. Para contrapor-se a esta situação os regimes da Rodésia e da África do Sul formam e armam grupos de desestabilização da África Austral, e Moçambique foi um dos alvos ao dar abrigo aos militantes do ANC (African National Congress), movimento antiapartheid que mais tarde, em 1994, ascendeu ao poder pondo fim à era do *apartheid* naquele país. O processo de desestabilização deixou milhões de moçambicanos na situação de refugiados e de deslocados. As infraestruturas econômicas e sociais foram destruídas. Os dois regimes racistas, a pretexto de estarem a perseguir os guerrilheiros que lutavam pela sua independência, invadiram e bombardearam tudo, inclusive as populações. (TAIMO, 2010, p. 101)

Em 4 de outubro de 1992, foi ratificado e assinado o acordo de paz pelo presidente da República de Moçambique, Joaquim Chissano, e Afonso Dhlakama, presidente da Renamo. O acordo de paz reconhece:

A identidade e a legitimidade de uma força política, no poder, passam pelas eleições gerais multipartidárias (Protocolo II) e pelo

respeito aos princípios de democracia internacionalmente reconhecidos;

A estabilidade política, condição para o desenvolvimento econômico e social, postula um exercício permanente, individual e coletivo, de reconciliação nacional;

A democracia acordada em Moçambique exige o respeito à diferença de ideia, de opinião e de culturas, à consequente igualdade na diferença e respeito pelas instituições, num poder legitimado [...]. (BRAZÃO, 1995a, p. 30)

De província ultramarina de Portugal “capitalista” pós-independência, Moçambique se configura em um Estado de tendência socialista e, em 1985, assume-se como Estado capitalista-neoliberal até os dias atuais. Taimo explica que:

Moçambique passou por várias transformações; dessas transformações resta o Estado actual que coincidentemente é construído num mundo cada vez mais globalizado e mundializado. A independência de Moçambique (1975) tem lugar num momento em que a economia internacional ganhava foros de economia mundializada. A década de 1980 é marcada pela discussão, em nível internacional e especialmente nas Instituições Financeiras Internacionais, assim como nas Nações Unidas, da necessidade da eficiência do Estado, que seria impedida pela burocracia excessiva existente, assim como da necessidade da Reforma do Estado. Baseado na teoria do Estado mínimo, desencadeia-se o movimento de descentralização e desconcentração administrativa; da reforma fiscal e da redução dos gastos públicos. Era o momento de fazer do Estado um Estado mais gerencial para a suposta satisfação do cidadão e do mercado. O governo de Margaret Thatcher na Grã-Bretanha foi um dos maiores impulsionadores do gerencialismo estatal. O governo de Moçambique, na segunda metade da década de 1980, empurrado pela necessidade de obter empréstimos do FMI e do Banco Mundial para resolver as questões financeiras que debilitavam a vida do país, vê-se numa situação de ter que abandonar o modelo de desenvolvimento socialista assumido nos primeiros anos da Independência (TAIMO, 2010, p. 23-24).

Retomando em forma de síntese, em três décadas (de 1962 a 1994), Moçambique passou por um processo de transformação e rupturas políticas, econômicas, sociais e culturais de desigualdades intensas, configurando-se nesse momento em desafios a serem superados. Em 1962, surge a Frelimo, que visa romper com o sistema colonial português e culmina em luta nacional pela libertação e independência de Moçambique até 1975. Após a independência, a Frelimo adota o caráter socialista enquanto projeto nacional, sendo sufocado pela guerra de desestabilização, que deteriorou a economia levando o país a adotar a política neoliberal em 1985, através de acordos com o Banco Mundial e com o Fundo

Monetário Internacional (FMI). Após o Acordo de Paz, o país adota um regime democrático e multipartidário que culmina nas primeiras eleições gerais multipartidárias, realizadas em 1994<sup>43</sup>.

Superar os conflitos e as crises sociais, políticas, culturais e econômicas constituem-se novos desafios para o governo da Frelimo e a sociedade moçambicana em geral, após a guerra de desestabilização e da interferência econômica internacional, que gerou dependência de empréstimos estrangeiros para financiar o próprio orçamento e funcionamento do Estado, assim como as importações de serviços e produtos.

### **2.5.3 Distrito de Zavala – províncias de Inhambane - Moçambique**

A província de Inhambane tinha 1.304.820 de habitantes em 2007. É composta por 14 distritos, sendo eles: Cidade de Inhambane, Funhalouro, Govuro, Homoine, Inharrime, Inhassoro, Jangamo, Mabote, Massinga, Cidade da Maxixe, Morrumbene, Panda, Vilankulo e Zavala.

---

<sup>43</sup> O partido da Frelimo venceu as primeiras eleições presidenciais e parlamentares e se mantém invicto desde então (a última eleição ocorreu em 2013).

**Figura 6 – Mapa da província de Inhambane – Moçambique**



Fonte: PORTAL..., 2010.

O distrito de Zavala está localizado no extremo sul da província de Inhambane, com limite ao sul e sudeste com o distrito de Manjacaze na província de Gaza, ao norte com o distrito de Inharrime, ao este está banhado pelo Oceano Índico (MOÇAMBIQUE, 2005).

Os dados do Censo de 2005 revelaram que Zavala comporta uma população estimada em 155 mil habitantes – sendo 87 mil do sexo feminino. O distrito é composto por aproximadamente 21.590 famílias – 47% apresentam características da família alargada, ou seja, agregam um ou mais parentes além dos filhos (em média com três a cinco membros). A população é jovem, com 46% abaixo de 15

anos de idade (46% feminina e 44% masculina) e está majoritariamente na zona rural; somente 5% se encontram na zona urbana. (MOÇAMBIQUE, 2005, p. 7)<sup>44</sup>.

#### 2.5.4 Origem dos Chopes

No distrito de Zavala, a língua materna predominante é chope, que é originária dos Chopes<sup>45</sup>. Amândio Didi Munguambe (2000, p. 7) retoma a origem dos Chopes como sociedades oriundas das margens do Lago Tanganyika que migraram para o sul e litoral, sendo considerados uma ramificação do reino Monomatapa.

Documentos históricos registraram que os Chopes podem ter vindo do Zimbabwe, do antigo reino de Mocaranga, por volta do século XVI, e se fixaram no rio Limpopo. As lutas internas dividiram o vasto império Monomatapa em quatro reinos: Chiganga, Quiteve, Sedanda e Monotapa. Os Monomatapa ocuparam: ao norte, a região do rio Zambeze; a leste, o reino de Abutua (limitando-se ao reino de Angola); ao sul, o rio Save e a terras adjacentes e ao leste, as margens do Oceano Índico (MUNGUAMBE, 2000, p.7). Os Monomatapa, após séculos, foram reconhecidos por Vochope e são da família dos bantus. São comparadas com as sociedades Zulus, as Suthos ou dos Tshongas da África do Sul. São sociedades e grupos sociais que também são reconhecidos como: Vatchopo, Chope, Nchopi, Tsopi, Muchipe e Muchopi. “Vatchopi é originária da palavra Kuchopi e significa ‘ferir ou matar com a seta’ ou ‘aqueles que trazem o arco e matam com a seta’”. (MUNGUAMBE, 2000, p. 8-9).

Atualmente, os Chopes estão localizados em Moçambique: a) na província de Inhambane: nos distritos de Zavala, Inharrime, Panda, Homoíne, Masssinga, Vilankulos e Morrumbene; b) na Província de Maputo (cidade): distrito de Manhiça e c) na província de Gaza: em Chibuto, Muchopes e Xai-Xai. Porém, o autor afirma que a investigação da origem dos Chopes se configura um problema pois:

Não há documentação escrita sobre este assunto e a única base é constituída pelos velhos chopes ainda vivos mas [...] a dificuldade de acertar as questões históricas entre os povos primitivos é ainda hoje

---

<sup>44</sup> Sobre o distrito de Zavala, na província de Inhambane, Cf. Portal..., 2014.

<sup>45</sup> Cinquenta por cento da população de Zavala tem conhecimento da língua portuguesa a partir dos cinco anos de idade. A língua portuguesa é predominante entre os homens por terem maior escolarização e participação no mercado de trabalho. (PORTAL..., 2005, p. 8).

um grande problema. Contudo, entre os Chopes, é ainda possível encontrar velhos, que pertencem a diferentes clãs e, aproximando as suas respostas, pode-se chegar, mais ou menos, à verdade dos factos históricos que se procura (MUNGUAMBE, 2000, p. 15).

Deve-se levar em conta que:

Antes de 1500, os Tongas, habitantes da área hoje em dia conhecida como sendo a zona dos Chopes, foram infiltrados por grupos de imigrantes, que vieram de várias direções: Os Karangas (Mocalangas) vieram do Zimbababwe; os Veshas vieram do Transvaal; os Tsongas vieram do Sul e do Ocidente; os Ngunis, que no tempo de Tchaka ficaram a ser conhecidos pelo nome de Zulos, vieram da Zululândia e os Ndaus vieram da região do rio Save. Todos estes grupos, provenientes de diversas origens, juntamente com as populações que foram encontradas in loco, formam o povo que, hoje em dia, se chama chope (MUNGUAMBE, 2000, p. 25).

A habitação do distrito Zavala é predominantemente de palhota em formato circular, as paredes são feitas de caniço ou paus, rebocadas de terra batida, o teto é de capim ou colmo (PORTAL..., 2005, p. 18).

O distrito de Zavala tem transporte rodoviário e marítimo; o meio de comunicação que predomina é a telefonia (via celular). O abastecimento de água é realizado por meio dos poços (possuem furos e dispõem de bombas de água) e rios. Segundo o Censo de 1997, somente a Vila de Quissico se beneficiava de energia elétrica, que se estendia a 1% da população de todo o distrito (PORTAL..., 2005).

As principais atividades agrícolas comercializadas pelo setor familiar são: algodão, mandioca, milho, amendoim, feijão-nhamba, caju, mafurra e cana-de-açúcar. Esses alimentos também são utilizados como base alimentar das famílias. As atividades agrícolas têm uma limitação provocada por vários fatores: a falta de chuva, reduzido acesso aos serviços de extensão agrária, pragas, falta de sementes e de investimentos em instrumentos agrícolas (PORTAL..., 2005).

Nessa região, conta-se com patrimônio natural (vasta extensão de praias e monumentos históricos) e patrimônio material e imaterial (dança, canto, teatro, rituais, festividades, línguas e tradições orais, gastronomia, produtos locais). Há vários grupos culturais, ativistas políticos e associações juvenis (PORTAL..., 2005).

Há 10 unidades do Serviço Nacional de Saúde que atendem a todo o distrito de Zavala com 87 leitos, 46 técnicos e assistentes de saúde e um médico para cada unidade. Cada unidade de saúde comporta o atendimento para 15.000 pessoas; há

uma cama por 1.750 habitantes e um profissional técnico de saúde para cada 3.300 residentes do distrito. (PORTAL..., 2005).

Segundo os dados do Ministério da Administração Estatal de 2005, 29% da população de Zavala não é alfabetizada (PORTAL..., 2005). O distrito possui 78 escolas (68 do ensino básico e duas unidades de ensino secundário), frequentadas por 38 mil estudantes e onde trabalham 470 professores.

Das 87 mil pessoas do sexo feminino, 50% tem conhecimento da língua oficial portuguesa. A taxa de analfabetismo entre a população feminina é de 62% e 42% no sexo masculino. Os dados divulgados apontam que 75% das mulheres acima de cinco anos de idade nunca frequentaram a escola e 14% concluíram o ensino básico.

Da população estimada de 155 mil pessoas, 85 mil estão em idade ativa (14 – 64 anos de idade). O distrito tem 66 mil pessoas nas atividades da agricultura familiar, sendo 21% mulheres e 9,5% homens. No trabalho assalariado, os dados anunciam que estão 4% da população (apenas 15% das mulheres são assalariadas). Existe uma taxa de 20 % de desemprego (PORTAL..., 2005, p. 32).

### **3 O CAMPO DE PESQUISA E A PESQUISA NO CAMPO: TRAJETÓRIA E ANÁLISE EM MACUANDA**

Foi previsto um período de 12 dias, entre 27 de outubro e 08 de novembro de 2013, para realizar a pesquisa de campo nas comunidades rurais na província de Inhambane, no distrito de Zavala. Os contatos com Ricardino Sambo – representante da Oram em Zavala, com Anna Nguapossa – membro da União das Associações dos Camponeses (Unac), e Paschoal – representante do Movimento de Educação para Todos (MEPT) – foram realizados antes da viagem a Inhambane, para o planejamento das visitas nas comunidades rurais. A viagem à província ocorreu no dia programado, em 27 de outubro, partindo do Terminal Rodoviário da Junta de Maputo. O meio de transporte foi o miniônibus e a viagem teve a duração de nove horas até a cidade de Inhambane. Fiquei hospedada no Centro de Mulheres, sede da Frelimo e da Organização da Mulher Moçambicana (OMM) nessa província.

No dia 29 de outubro de 2013, segui para o distrito de Zavala para me encontrar com o Sr. Ricardino Sambo – representante da Oram e responsável por dar assistência técnica às associações e famílias rurais e assegurar os direitos e interesses dos camponeses com relação à posse e uso dos recursos naturais pelas comunidades rurais. A viagem teve duração de três horas e foi realizada pelo meio de transporte local, o chapa<sup>46</sup>, com muitas paradas para passageiros. O primeiro contato com o Sr. Ricardino ocorreu no hotel em que fiquei hospedada, na zona urbana do distrito. Apresentei a ele o objetivo da pesquisa sobre as histórias de vida de mulheres de Zavala que vivem num contexto rural. Ricardino Samo disse-me que, conforme tínhamos conversado anteriormente, ele tinha marcado com duas Associações de Camponesas Rurais as nossas visitas e elas nos esperavam nos dias seguintes. Disse-me: “Lá você vai poder conversar com elas, acompanhar o dia de trabalho delas e fazer a sua pesquisa”.

---

<sup>46</sup> Chapas: pequenos autocarros (micro-ônibus) utilizados para o transporte de passageiros.

### 3.1 Associações Venguela – Zavala

No dia 30 de outubro de 2014, no período da manhã, visitamos a Associação de Camponesas Rurais da Associação Venguela, que fica na comunidade Inhanguda, composta somente por 20 mulheres. Os trabalhos nas machambas<sup>47</sup> iniciam geralmente às 4h da manhã e, com o intuito de nos encontrarmos com as mulheres, saímos do hotel às 6h00 e percorremos 29 quilômetros da área urbana de Zavala até a zona rural de motocicleta. Ao chegarmos no local, encontramos aproximadamente 10 mulheres trabalhando na colheita de amendoim. Aos poucos elas foram se aproximando e duas delas traziam duas cadeiras azuis (para os visitantes) e nos conduziram para sentarmos à sombra embaixo de uma árvore. Receberam-nos entoando uma canção de boas-vindas em língua chope com a seguinte letra (traduzida por Ricardino Sambo):

*Já chegou, já chegou a nossa visita, e nós cantamos com toda alegria se nai nai nai... Já chegou, já chegou a nossa visita, cantamos, nós cantamos com nossa alegria... nai nai... Oia Oia mamã Cristina – Nós somos testemunhas do seu trabalho. No nosso trabalho havemos de trabalhar a mão, fazemos o produto para a nossa casa e nós somos o testemunho do seu trabalho.*

Em 30 de outubro de 2013, Zavala, Inhambane – Moçambique.

Ricardino Sambo me apresentou às mulheres da Associação Venguela e Isabel Vasto – vice-presidente – me levou para conhecer a extensão da machamba, que contém vários produtos agrícolas (amendoim, alface, feijão, mandioca, batata doce etc.). As outras mulheres voltaram ao trabalho da colheita de amendoim. Conforme passávamos entre as mulheres que estavam colhendo amendoim, elas apanhavam um punhado de amendoim do balde e me ofereciam para que eu pudesse experimentá-los. A machamba está aproximadamente a dois quilômetros de distância das casas das camponesas; de onde estávamos não se avistavam as casas e nem movimento de pessoas da comunidade. Depois de caminharmos pela machamba, voltamos para baixo da árvore onde sentamos para conversar, todas sentaram no chão (Figura 7).

---

<sup>47</sup> Machambas são extensões de áreas cultiváveis.

**Figura 7 – Conversando com as mulheres da Associação Venguela – Distrito de Zavala – Província de Inhambane – Moçambique**



Da esquerda à direita: Isabel Vasco, Joaquina Maurícia, Maria Esperança de Jesus, Isabel Musine e Ricardino Sambo.

Fonte: Arquivo pessoal, 2013.

A nossa conversa ocorreu com quatro das mulheres: Isabel Musine (70 anos), Maria Esperança de Jesus (40 anos), Joaquina Maurícia (59 anos) e Isabel Vasco Taula (41 anos)] e foi intermediada e traduzida simultaneamente por Ricardino Sambo (Figura 8). Muito próximo de irmos embora a presidente da associação chegou. As outras mulheres que estavam trabalhando nas machambas não participaram desse momento da conversa. Das quatro que comigo conversaram, apenas duas delas falavam o português, mas no momento da nossa conversa todas falaram na língua chope e Ricardino Sambo traduziu.

**Figura 8 – Conversando com as mulheres da Associação Venguela – Distrito de Zavala – Província de Inhambane – Moçambique**



Da esquerda à direita: a pesquisadora está junto com as mulheres da Associação de Venguela: Isabel Vasco, Joaquina Maurícia, Maria Esperança de Jesus, Isabel Musine.

Fonte: Arquivo pessoal, 2013.

As mulheres disseram que gostariam de falar o que elas sentiam sobre a vida delas. Ricardino pediu que falasse um pouco sobre mim. Iniciei dizendo o meu nome e sobrenome, minha idade, contei a elas que sou a segunda das três filhas dos meus pais, relatei um pouco sobre a história de vida deles e que são vivos. Também contei que sou mãe e falei sobre a minha filha. Compartilhei com elas sobre a minha trajetória profissional no campo da Educação e da pesquisa com a comunidade quilombola de Ivaporunduva e o meu objetivo da pesquisa em Moçambique. As

quatro mulheres falaram sobre elas. O que transcrevo<sup>48</sup> a seguir é um dos trechos que está videogravado e refere-se à tradução simultânea de Ricardino:

*Meu nome é Isabel Vasco, nasci na comunidade chamada Inhapalela, em 1972. Papai foi mineiro, mamã é natural de Massava aqui em Zavala. Cresci de uma maneira razoável, o tio – o irmão mais velho do pai – é um religioso da igreja Zione. Estudei até a quinta classe. Parei de estudar por certas dificuldades, não consegui padrinho para me apadrinhar e dar continuidade com os estudos. Fiquei em casa a partir da altura que parei de estudar até que apareceu um jovem com quem me juntei em 1992. Foi um ano em que houve muita fome no país, um ano de muita seca. Nesse ano de 1992, juntei com esse homem, tive o primeiro filho e perdi a vida, a essa altura a vida começou a complicar, não tive sucesso na vida. Na vida fiz cinco filhos, mas os que estão vivos são três. Já quando casei, o marido era polícia; com o passar do tempo o marido ficou sem emprego. Os filhos que ficaram, uma está na quinta classe, ainda a menor tem dois anos e meio. Daí consegui juntar com algumas senhoras pra criar a Associação. A partir da altura que estou na Associação já houve uma mudança da vida, porque conseguimos ajudar-nos com as outras. Estou tendo muita experiência na vida cotidiana, tem muitas informações que tenho participado e isso me ajuda a mudar a vida. Como resultado do trabalho de estar na Associação, consegui fazer estudar minha irmã mais nova, que fez curso e agora é uma professora. Agora estou a lutar para o marido poder ter carta de condução com a produção da machamba.*

*A Associação foi criada em 2005 aqui. Demos o nome de Associação de Venguela. Venguela quer dizer “onde estão muitas pessoas, que se encontra muitas pessoas” – Associação Venguela. Aqui, tem um riacho ali embaixo, é uma cova de água; o nosso antigo avô, os nossos bisavôs, era um senhor que se chama Venguela. Essa cova é uma cova de muito tempo que os avós tiravam areia pra por aqui na estrada, na rua; era rua, na altura, não era estrada. Então, durante um tempo saiu água, e as pessoas passaram a tirar água nesse poço. Assim, nós criamos nossa associação. Nós estávamos a trabalhar na nossa machamba, ao andar no tempo apareceu um técnico, sem nada, estávamos a fazer aquele trabalho, mas o trabalho estava andar só, sem ajuda de técnico, ou alguma coisa. Nós estávamos a fazer um bom trabalho, tirávamos um bom produto aqui nas nossas machambas. Aquele técnico então veio nos reunir, disse que devemos trabalhar na machamba, a partir daí ele nos ensinou que podemos nos unir, fazer alguma coisa, fazer associado, a pessoa ensinar a boa coisa... criamos esta Associação até agora mesmo. Somos em 20 mulheres da mesma comunidade. A comunidade chama Inhanguda e somos vizinhos, as nossas casas estão em volta da machamba. A primeira coisa é a alimentação pra casa; a segunda é vender ao mercado e o dinheiro é para dar pra criança ir à escola.*

---

<sup>48</sup> Ricardino Sambo traduziu a narrativa de Isabel Vasco Taula na terceira pessoa do singular. No momento de transcrever a partir da audiogravação, o fiz na primeira pessoa do singular.

[Perguntei: A escola é paga?] *Pagamos a matrícula, uniforme escolar e instrução. A nossa escola do governo é diferente, na escola privada a situação era pior. A nossa escola do governo há diferença. Essa minha irmã foi estudar em uma escola privada, a situação era pior. Essa que eu falei está na escola do governo, mas paga. 250 [meticais] de matrícula, 250 [meticais] de uniforme, dinheiro de guardo – é tudo, é a média de 600 e tal meticais. Há crianças que não estudam devido à falta de condições.*

*A nossa vida, porque tás a ver mamã, uma pessoa que fica sozinha, ela fica isolada, não tem onde ir. Mesmo quando ela pensar, não tem onde ir. Eu tenho dificuldade na minha casa, vou em casa da Tia Joaquina. [ela aponta e olha para Tia Joaquina que está ao seu lado e diz:] “Tia Joaquina eu tenho preocupação daquilo, mas aquilo”. Mas ela, quando tiver aquela coisa que tenho falta dele – a de me ajudar ou a de me explicar. Ela há de ter aquele valor, a de ajudar naquele momento. Mas há muita diferença, é muito importante do que você viver sozinha. Porque você ali sozinha só vai se acabando mesmo porque está isolada. Consegue ter algum valor pra dar a criança ir à escola, quando a criança chega doente consegue ter dinheiro pra levar ao hospital, consegue comprar pão para as crianças, consegue comprar o vestuários e outras coisas importantes. Mas assim eu não posso morrer de fome enquanto Tia Maria tem alguma coisa na machamba dela. A Tia Isabel pode chegar na casa da Tia Maria ou da Tia Guilhermina: “Minha mãe eu não tenho isso”, ela vai a dar. Epa! Eu tenho dificuldade, meus canteiros não estão bem organizados, não estão a dar bem a produção de alface. “O problema é que você baixou o canteiro, deve nivelar por estrume”, isso há uma diferença do que fazer o trabalho sozinho. Por isso que eu estou a dizer que a nossa vida, a nossa capacidade muda. Estamos a aumentar a nossa experiência e a nossa vida. Para a casa, conseguem comprar a partir da altura que estão aqui na Associação.*

[Perguntei: Vocês falaram da escola, do dinheiro que ganham que ajuda os filhos estudarem. Qual o sentido da educação escolar para vocês?]. *O empenho de levar as crianças para escola é para elas terem conhecimento. Quando vão à escola, vão ter conhecimento para melhorar a vida. É a esperança do futuro às crianças, quando eles começarem a trabalhar já vão trabalhar para ajudar os pais. Para além de ajudar os pais, quando uma criança estudar, já tem uma ideia de poder se orientar por si próprio, não depender já do pai. Também não há de ter sofrimento que a mãe e o pai tiveram porque tiveram baixo nível de escolarização. Quer dizer, normalmente aqui em Moçambique um indivíduo que não estudou o suficiente não consegue ter um bom emprego. A não ser sair pra fora, porque a maior parte dos jovens deixa de estudar e vão pra África do Sul. E outros estão a ir a África do Sul devido à condição. Chega certo tempo que a mãe não consegue ter o dinheiro de ver a criança ir à escola ou ter alguma qualificação. Não tem o dinheiro para meter na faculdade. Não há dinheiro. O meu marido foi trabalhar na África do Sul, era contratado e basta terminar o contrato, volta. Quando alguém vai à África do Sul faz pequenos negócios, ou tenta se entregar aos singulares porque à altura havia companhias mineiras que contratavam pessoas. Mas agora pra ter essas vagas em companhias mineiras é muito difícil, precisa pagar um bom valor pra ser alinhado a eles, ter um contrato. Naquela altura eles recrutavam. Agora, não. O emprego para*

*homem é muito difícil, mesmo o indivíduo que estudou, mesmo com o ensino superior, fica sem emprego aqui em Moçambique. Ultimamente, nas escolas superiores, adotam ensinando as pessoas no empreendedorismo, a pessoa deve imaginar uma certa atividade que deve lhe criar um emprego, é isso que está a acontecer.*

[Perguntei: Por que os homens não vêm para as machambas?] *Eles dizem normalmente que não gostam de ir pra machamba, são preguiçosos no trabalho da machamba. Mas outros têm os biscates que fazem aí fora para sustento da família.*

[Ricardino Sambo toma a palavra e explica:] *Mas a história em si, nossa, aqui em Moçambique, a partir dos nossos pais lá atrás, o homem não vai à machamba, quem vai à machamba é a mulher... Não sei se é a descendência das histórias anteriores, porque diziam que os nossos antepassados... os homens que iam à caça e à pesca e as mulheres dedicavam-se nas colheitas. Acho que é essa hierarquia que está sendo seguida, mas, ultimamente, os homens vão à machamba, mas não é com frequência, há essa ideia de que eles têm que andar à procura de emprego. A maior parte dos homens vai à África do Sul. Então, só ficam as senhoras a cuidar da casa, das crianças... Por isso a senhora que sente todo o peso da casa, todas as despesas da casa recaem em cima das mulheres e muito menos aos homens. Há certos homens que saem daqui a procurar emprego na África do Sul; chegam lá ficam, não voltam, deixam a mulher com os filhos a sofrer aqui em casa; pronto, está a levar a vida diferente, já nem se lembra que deixou família, por isso que estou a dizer, epa! A mulher que está a sentir o peso da casa. Pelo menos aqui em Moçambique na Zona Sul – eu considero na Zona Sul, em particular na Província de Inhambane, Gaza e até Maputo, a mulher que se dedica no trabalho da machamba, a mulher que é provedora, isso não resta dúvida.*

Isabel Vasco Taula e Ricardo Sambo, 29 de outubro de 2013, Zavala, Inhambane – Moçambique.

A mamã Isabel Musine tem 70 anos de idade, apoia-se em um cajado feito de um galho de árvore para andar e trabalhar. Quando chegamos, estava colhendo amendoim junto com a sua filha e um dos netos. Vivenciou o período colonial e passou pelos severos períodos das secas e das cheias (1981, 1991 e 1994) e também pelo custoso período da desestabilização do país entre 1976 e 1992. Foi um longo período de desintegração social.

Quando me apresentei, elas também compartilharam comigo informações e suas reações a fatos, acontecimentos e situações que fazem parte do contexto histórico de transição do país, como a seca, a guerra civil, a fome, a morte, o sofrimento das famílias. Foram esses fatos que pressionaram o governo de Moçambique a desconstruir o sistema socialista, a abandonar o sistema de comércio nacional centralizado e a aderir ao apoio ao Banco Mundial e do Fundo Monetário

Internacional (FMI) enquanto condição para enfrentar “um período de aparente imobilismo com o país paralisado por uma guerra cruel, absurda e sem solução militar, que se concluiu, do ponto de vista político-ideológico, com o PRE<sup>49</sup>” (CABAÇO, 1995, p. 81).

Pouco antes de me despedir das mulheres da Associação Venguela, perguntei sobre a possibilidade de ter uma vivência com elas em sua comunidade por um período de tempo. Isabel Vasco Taula conversou com as outras mulheres na língua local e esse diálogo não me foi traduzido. Isabel me respondeu que eu poderia voltar. Marcamos o meu retorno para dois dias depois, a partir das cinco horas da manhã na machamba. Lá estariam trabalhando durante o período da manhã. No dia seguinte, Ricardino Sambo me informou que Isabel Vasco Taula tinha ligado de manhã para desmarcar a minha ida à machamba porque as mulheres da Associação iriam ao mercado.

Durante o tempo que estive com as mulheres da Associação Venguela, foi possível fotografar e filmar esse momento com elas. Senti que o primeiro contato foi muito superficial; saí do local sem abertura – ou seria consentimento? – para retornar à comunidade e ampliar a convivência, estreitar laços com as famílias. Era preciso, como ensina Geertz (1989, p.65):

[...] descer aos detalhes, além das etiquetas enganadoras, além dos tipos metafísicos, além das similaridades vazias para apreender corretamente o caráter essencial não apenas das várias culturas, mas também dos vários tipos de indivíduos dentro de cada cultura, se é que desejamos encontrar a humanidade face a face.

Estar com Ricardino Sambo me possibilitava o contato e aproximação com as mulheres camponesas, porém, para adentrar em uma comunidade sem ser uma de seus membros, a variável “tempo” era fundamental. Esse tempo, metodologicamente, é fundamental, estruturante mesmo para a aproximação e avaliação cautelosa do grupo. Eu deixaria de ser estranha, portanto.

---

<sup>49</sup> Entre 1983 e 1984, o governo de Moçambique buscou apoio internacional para suprir as necessidades básicas alimentares agudizadas pela seca. Em 1986, Moçambique se viu pressionada a concordar com o Programa de Reabilitação Econômica (PRE) que introduziu o modelo neoliberal. Em 1987, o PRE foi implementado como forma de reajuste estrutural do país como resultado das negociações com o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. (CABAÇO, 1995, p. 81).

No contexto onde eu estava me permito pensar que as dificuldades em desenvolver o trabalho de campo nesta comunidade têm relação com alguns aspectos que nos diferenciavam: a língua; o fato de eu não ser nativa; a adaptação da pesquisadora com a estrutura física tradicional das casas e seus modos de vida na comunidade: a falta de energia, a longa distância entre a moradia e o poço d'água para utilização da água para beber e para o banho; a adaptação da pesquisadora para dormir em esteira no chão; a utilização do banheiro (fossas secas); o hábito alimentar das famílias. Essas são hipóteses que levanto em função de observações – tanto no tempo mais longo de convivência no Quilombo Ivaporunduva, no Brasil, quanto, depois, com as mulheres da Associação Zama-Zama de Macuanda.

As mulheres de Venguela são cidadãs de um país e possuem uma língua que as constitui tal como são. Vivem em uma comunidade onde as relações sociais e normas de conduta são estabelecidas entre os membros do grupo. Eu, como não nativa, não sou uma delas, o que pode ter se configurado uma barreira que poderia ser ultrapassada com o tempo que eu não tive.

Fanon (2008), no capítulo O negro e a linguagem, do livro *Pele negra, máscaras brancas*, analisa, no campo da Psicologia, o fenômeno da linguagem para compreender a apropriação da língua francesa pelo negro antilhano enquanto recurso de intervenção e inserção social em Paris. Para Fanon, “falar é existir absolutamente para o outro” e ao possuir “a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito” (FANON, 2008, p. 33-34).

Elísio Macamo (2008), no livro *Planícies sem fim*, relata que vive fora de Moçambique, seu país de origem, desde 1986. Entre 1998 e 1999 e de 2003 a 2009, realizou uma pesquisa sociológica em Moçambique com as populações de Chicumbane e na Aldeia Comunal Patrice Lumumba. Durante o tempo de pesquisa, as visitas a essas duas localidades se deram em períodos prolongados. Um dos recursos que os habitantes de Chicumbane e de Patrice Lumumba utilizaram para sua ressocialização foi a língua local. Insistiram que ele deveria aprender a falar a língua Xangana, que é utilizada cotidianamente pela população. Para ele, a língua portuguesa teria sido o seu terreno e Xangane era o terreno da população de Chicumbane e de Patrice Lumumba. A insistência para que ele aprendesse a falar a

língua local o colocou em desvantagens enquanto pesquisador e cientista social e o obrigou a ser a pessoa que devia explicações aos habitantes dessa localidade e não o contrário. Ao aprender a falar a língua da comunidade “com gente de carne e osso que traz consigo a história de perseverança e procura incessante a dignidade individual estampada no rosto e inscrita no corpo” possibilitou ver o mundo com lentes de várias cores (MACAMO, 2008, p. 13). Destaca que é inconcebível dizer que as pessoas que vivem “lá em baixo nas margens” da sociedade não estão em condições de perceber e entender o que se diz, que estão atrasadas, ou que não sabem nada sobre os conflitos sociais, políticos e econômicos do país. Eles percebem! (MACAMO, 2008, p. 13).

Estando entre as mulheres da Associação de Venguela e Zama-Zama em Macuanda, foram poucas as vezes nas quais eu não recorri à tradução da língua local para entender o que estavam a me dizer – quando as conversas entre elas não eram traduzidas, eu deixava de participar por não entender a língua. Aproprio-me de um dos provérbios utilizados em Moçambique trazido por Macamo: “O que o nosso olho vê não é tudo”. Cada assunto abordado pode ser levado à sombra do canhoieiro<sup>50</sup> e ser novamente discutido para alargar o nosso foco de visão – desde que ocorra a interpretação da língua. (MACAMO, 2008, p. 11).

O não domínio da língua demandaria tempo de uma das mulheres que falassem a língua portuguesa para me acompanhar durante o período que lá estivesse. Tal tarefa poderia comprometer o trabalho na machamba, que é um processo de produção coletiva das mulheres da Associação. É com ele que elas mantêm a vida familiar e coletiva, além de suas atividades cotidianas. Sendo assim, a dependência de alguém para estar comigo talvez se tornasse um embaraço para elas.

Para “descer aos detalhes”, como fala Geertz (1989, p. 65), o não domínio da língua (Chope) por parte da pesquisadora configurou-se a principal barreira enfrentada durante a pesquisa de campo em Moçambique. O domínio da língua era fundamental para a compreensão do passado e do futuro, que é produzido pelos “signos ditos e não ditos” (GEGe, 2009, p. 56).

---

<sup>50</sup> É uma árvore africana, de grande porte, cujos frutos (canho) são utilizados em bebidas fermentadas. É considerada uma árvore sagrada entre os Rongas.

A tradução simultânea das falas das mulheres de Venguela e da fala da pesquisadora para elas já estava filtrada pela compreensão do tradutor – portanto, já se configurava de segunda mão. Cabe ressaltar que algumas das mulheres não compreendiam o que Sambo me dizia na língua portuguesa a menos que ele traduzisse para elas.

As casas nas áreas rurais de Zavala em sua grande maioria são feitas com terra crua ou pequenas palhotas construídas com caniço e por vezes cobertos com folha de coqueiro (Figuras 9 e 10). A terra crua é conhecida como casa de taipa de mão ou pau-a-pique<sup>51</sup> Os materiais utilizados são provenientes do próprio local, sendo eles: a terra crua, o cipó, prego, a madeira ou bambu, para cobertura da casa, a fibra vegetal (palha) <sup>52</sup>.

---

<sup>51</sup> As técnicas de construção com terra crua são: adobe, taipa de pilão e taipa de mão, utilizadas para casas e edifícios. O adobe é um tijolo de terra crua, muito utilizado na África do Rio Níger. A taipa de pilão e a taipa de mão também são conhecidas como “pau-a-pique”, essas técnicas são encontradas nas regiões da África Central, oriental e África do Norte. Muitos autores citam as técnicas de construção com terra crua sendo de influência portuguesa. Já o autor Cunha considera em suas pesquisas a influência da mão-de-obra africana em Portugal durante todo o século 15 como um fator para esse equívoco. (CUNHA, 2010, p. 28-29).

<sup>52</sup> Algumas casas e edifícios são cobertas por telhas (de zinco e amianto).

**Figura 9 – Casa de terra crua – Macuanda – Zavala – Provincia de Inhambane - Moçambique**



Uma das casas do terreno do casal: Seo Paulino e Rosa Arão.

Fonte: Arquivo pessoal, 2013

**Figura 10 - Casas de palhotas com paredes de caniço e cobertas de folha de palmeira**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013.

Essa técnica de construção é conhecida e utilizada no Brasil pela população rural e foi produzida “em grande escala no período colonial, difundida no país pelos africanos” (CUNHA, 2010, 28). É um conhecimento ancestral milenar, transmitido pela tradição oral de geração em geração. Estima-se que um terço da população do mundo vive em casas construídas com terra crua (SILVA, 2000).

No Quilombo Ivaporunduva, ainda é possível encontrar algumas famílias que moram em casa de-pau-a-pique<sup>53</sup> A construção se dá de forma coletiva por meio do mutirão (Figuras 11-13). Os quilombolas consideram essa técnica provisória por sua durabilidade ser estimada em até cinco anos. A partir da década de 1980, esse patrimônio cultural aos poucos está se perdendo. As casas de pau-a-pique estão sendo substituídas pelas casas de alvenaria (Figuras 15-16).

---

<sup>53</sup> As palhas que cobriam as casas de pau-a-pique aos poucos foram sendo substituídas por outras telhas com maior durabilidade. Muitas famílias de Ivaporunduva ainda nos dias de hoje utilizam telhas de fibrocimento com amianto, que tem substância cancerígena. Cabe ressaltar que o Ministério de Saúde e o Ministério do Trabalho do Brasil publicaram uma portaria chamada "Lista Nacional de Agentes Cancerígenos para Humanos". Nela, o amianto, em todas as suas formas, consta como agente confirmado como carcinogênico para humanos. A fabricação da fibra já é proibida em mais de 60 países, onde é substituída por outros materiais menos nocivos, mas o uso ainda é permitido em grande parte do Brasil. Cf. em Empresa terá que substituir amianto em produtos. Brasília: Ministério Público do Trabalho, 05 jan. 2015. Disponível em: <[http://portal.mpt.gov.br/wps/portal/portal\\_do\\_mpt/comunicacao/noticias/conteudo\\_noticia!/ut/p/c4/04\\_SB8K8xLLM9MSSzPy8xBz9CP0os3hH92BPJydDRwN\\_E3cjA88QU1N3L7OgMC93I\\_2CbEdFAAovLRY!/?WCM\\_GLOBAL\\_CONTEXT=/wps/wcm/connect/mpt/portal+do+mpt/comunicacao/noticias/liminar+obriga+empresa+a+substituir+amianto+em+produtos](http://portal.mpt.gov.br/wps/portal/portal_do_mpt/comunicacao/noticias/conteudo_noticia!/ut/p/c4/04_SB8K8xLLM9MSSzPy8xBz9CP0os3hH92BPJydDRwN_E3cjA88QU1N3L7OgMC93I_2CbEdFAAovLRY!/?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/wps/wcm/connect/mpt/portal+do+mpt/comunicacao/noticias/liminar+obriga+empresa+a+substituir+amianto+em+produtos)>. Acesso em: 22 jan. 2015.

Em 2010, o Conselho de Ministro do Governo de Moçambique decretou a proibição da produção, importação, exportação e comercialização do uso de amianto na fabricação de telhas e placa de fibrocimento (cobertura de edifícios e casas), revestimento de travões e embraiagens de automóveis. Cf. em: Mozambique Legal Information Institute. Decreto 55/2010. Moçambique: Ordem dos Advogados de Moçambique/OSIS. ABoletim da República I SÉRIE, n. 46, 2010. Disponível em: <<http://www.mozlei.org/pt-pt/mz/br/2010/serie-ii/46>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

**Figura 11 – Construção coletiva da casa de pau-a-pique de Maria Furquim – no Bocó – Quilombo Ivaporunduva -**



Preparo do Barro para revestir a casa – de pau-a-pique. Da esquerda à direita: a pesquisadora junto com os pesquisados: Marcos, Maria Furquim, Tia Dominga e Abel.

Fonte: Arquivo pessoal, 2007

**Figura 11 – Revestindo a casa de pau-a-pique com o barro amassad**



Nho-Nhozão, revestimento da casa-de pau-a-pique com o barro.

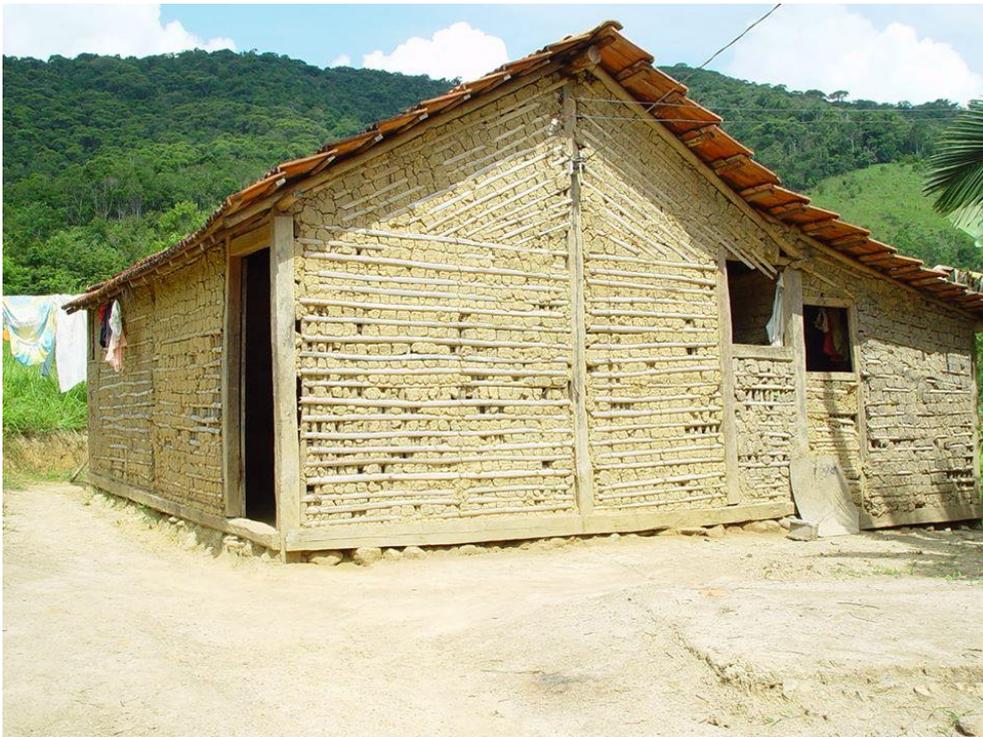
Fonte: Arquivo pessoal, 2007

**Figura 12 – Casa de pau-a-pique de Maria Furquim – no Bocó – Quilombo Ivaporunduva**



Fonte: Arquivo pessoal, 2007.

**Figura 13 – Casa de Pau -a- Pique – Vô Gaspar e Vô Celina – Bocó - Quilombo Ivaporunduva – Eldorado-São Paulo**



Fonte: Tânia Américo, 2015.

**Figura 14 – Casa de Pau -a- Pique – Luciano Furquim – Bocó - Quilombo Ivaporunduva – Eldorado-São Paulo**



Fonte: Arquivo pessoal, 2012.

**Figura 15 – A casa de alvenaria de Luciano Furquim foi construída em 2014 no lugar da casa de pau-a-pique – Bocó – Quilombo Ivaporunduva.**



Fonte: Tânia Américo, 2014

O setor industrial, empresas e bancos financiadores ligados ao campo da construção civil, em parceria com a Secretaria de Habitação do Estado,

sistematicamente têm promovido como modelo de desenvolvimento e inserção socioeconômica a construção de casas populares (de alvenaria). Esse modelo está sendo interiorizado pela população quilombola rural que, ideologicamente, passa a desvalorizar as técnicas e conhecimentos de construção tradicional.

Nessa mesma linha de pensamento, suponho que a casa tradicional de pau-a-pique configurou-se como um dos fatores de preocupação das mulheres de Venguela para me receber. As técnicas tradicionais dessa população rural também passam pela crescente desvalorização em contraposição ao progresso, “civilização” e assimilação promovidos pela colonização portuguesa em Moçambique.

Em uma conversa com Rosa Arão, ela relatou um pouco sobre sua história de vida em Macuanda, falou do casamento, dos filhos, do trabalho na machamba e da Associação Zama-Zama. Enfatizou que ela, os filhos e o marido vivem bem, embora “*Epa, não tenho uma casa como esta [mostra a sede da Associação, que é de alvenaria], temos a casa redonda, é a maneira de viver [...]*”. O desejo de uma casa de alvenaria aparece na fala de Rosa. Observando alguns livros didáticos de 2004 para alunos das escolas moçambicanas<sup>54</sup>, eles apresentam as casas de forma hierarquizadas (pau-a-pique, zinco, alvenaria). A última é apresentada como uma construção moderna e valorizada a sua construção como sendo de material resistente e com cômodos (banheiro, quartos, sala, cozinha) dentro da mesma estrutura física da casa.

Em Macuanda, no terreno da casa de pau-a-pique, o banheiro é feito de fibra vegetal (capim) e coberto com palha, localizado a 70 metros de distância e atrás da casa. Esse banheiro é de fossa seca e próximo a ele há outro banheiro (conhecido como casa de banho) construído com o mesmo material e utilizado para tomar banho e urinar (urina-se no chão). Ambos são construídos com fibra vegetal e somente a fossa seca é coberta com palha. Para o banho, as pessoas levam um balde com água e uma vasilha pequena para tirar aos poucos a água do balde e despejar no corpo para se lavar. Na minha estadia em Macuanda, certa manhã, pedi para usar o banheiro e Julia – uma dos membros da Associação – foi comigo até o

---

<sup>54</sup> AMÓS, Armindo; MARTINS, Flávia, FUMO, Teresa; MIA, Zacarias. Livro do aluno. Língua Portuguesa: 4ª classe. Como é bom aprender. Moçambique Editora, 2004. Livro adotado pelo Ministério da Educação da República de Moçambique para uso nas escolas.

local, me apontou o buraco no chão e disse: “*Há de conseguir*”. A diferença do meu banheiro em relação ao dela é marcado por um certo encorajamento: eu haveria de conseguir!

Não foi muito diferente do que me ocorreu na minha primeira estadia prolongada na casa de uma das famílias de uma localidade mais distante da vila do Quilombo Ivaporunduva. As casas eram de pau-a-pique, a cama de estaca de madeira e a esteira utilizada como colchão era feita de fibra vegetal – artesanato produzido pelas mulheres. Algumas casas não tinham energia elétrica, nenhuma família tinha água encanada – tudo ainda se faz com água da nascente do Rio Bocó. À época, as mulheres lavavam as roupas e louças no rio e nele as famílias tomavam banho. Dessa mesma água é que se bebia e preparavam as refeições. As famílias não tinham banheiro - as necessidades fisiológicas eram feitas no mato. Uma manhã, ao perguntar onde era o banheiro, uma das mulheres me deu o rolo de papel higiênico e apontou o mato me dizendo: “Procure um local escondido e pode ir. Entendi assim: “Se eu faço, você também faz!”. Lembrei-me desse episódio ao ouvir de Julia, em Macuanda: “*Há de conseguir*”.

Na convivência com as famílias quilombolas que me receberam, pude perceber que elas valorizam a construção da pousada, que é de alvenaria (a construção foi financiada pela Petrobras). As casas das famílias que moram na vila do Quilombo Ivaporunduva são consideradas confortáveis por serem de alvenaria, terem água encanada, energia elétrica, banheiro e chuveiro com água quente. Quem mora nessas casas revela estar hierarquicamente em posição superior, econômica e socialmente.

Cabe considerar que não somente no Brasil, mas em países em desenvolvimento, as tecnologias e conhecimentos milenares das construções de terra crua sistematicamente estão sendo estigmatizadas como habitação arcaica e insalubre, relacionadas à pobreza em contraposição ao crescente processo de industrialização na área da construção civil. (SILVA, 2000); (CUNHA; RAMOS, 2006). Silva explica que “[...] os países pobres, por sofrerem forte influência por parte dos países ricos, absorvem os costumes destes, em detrimento aos costumes locais, e alguns acabam por perder sua identidade cultural por completo”. (SILVA, 2000, p. 11).

As técnicas de construção tradicionais são conhecimentos acumulados por gerações e representam características próprias da relação do homem com o seu meio, interligada às exigências do clima, da vegetação local e dos modos de vida. Silva (2000) reconhece que “ao se resgatar e preservar o conhecimento desta tecnologia ancestral, preserva-se também um aspecto da identidade cultural do próprio ser humano, pois esta tecnologia é parte da tradição cultural comum a toda a humanidade” (SILVA, 2000, p. 87).

Estudos no campo da Engenharia e Arquitetura consideraram que o sistema ancestral de construção com técnicas de terra crua, além de ser ecológico, “pode representar uma amenização para os problemas atuais de contaminação ‘indoor’, pois as casas construídas nesse sistema utilizam materiais naturais e biologicamente saudáveis” (SILVA, 2000, p. 12). Nas casas de taipa e pau-a-pique, em países africanos e no Brasil, em comunidades negras, tanto a taipa quanto a cobertura de palha não cumprem apenas o caráter somente de uso, há cuidado estético, portanto, cumprem também o caráter do belo (RAMOS, 2007).

Ramos e Cunha (2006) desenvolveram um projeto de construção de taipa renovável em um quilombo localizado no estado do Ceará – Brasil com uma equipe de engenheiros e arquitetos e moradores da comunidade. Consideraram que as construções de taipa, além de apresentar conforto termo acústico, têm baixo custo e durabilidade com a adição de algumas tecnologias. Denunciam como um engano que as tecnologias tradicionais não sejam introduzidas nos programas de ensino das universidades brasileiras nos cursos de Engenharia e Arquitetura.

Existe um distanciamento das universidades, enquanto produtoras e distribuidoras de conhecimento, à produção popular das habitações, uma vez que a lógica que produz a profissão e o ensino da arquitetura e engenharia é a mesma que dita a exclusão de uma parcela enorme da população (RAMOS, 2005). É esta responsabilidade social que é pretendida ao evidenciarmos estas experiências, associando os profissionais de arquitetura e engenharia, pesquisadores e meio acadêmico em contato direto com as comunidades [...].

[...] Este tema tem um caráter periférico, sendo que a bibliografia consultada no Brasil apresenta raros exemplos de ensino sobre esta técnica construtiva, na maioria das vezes, como especializações. A técnica da taipa renovada deveria ser ensinada como proposta de habitação para as cidades de pequeno porte e para habitações rurais. Devemos lembrar que a construção em taipa ainda é bastante presente no meio rural, mas sem inovação tecnológica e sem orientação técnica que permitam uma evolução do processo

construtivo e soluções dos problemas que esta apresenta pela forma como é construída. Vale lembrar também que as dificuldades da técnica não são as mesmas em todas as regiões do país, devido às diversas disponibilidades de materiais de construção nas diferentes regiões e nos vários climas, o que poderia produzir novos incrementos ao uso da taipa (RAMOS; CUNHA, 2006, p. 40).

Afirmo junto com Silva (2000) e Ramos (2007; Ramos; Cunha, 2006) que em momento algum desconsideramos a necessidade da produção de novos conhecimentos e técnicas, porém, as técnicas antigas podem ser preservadas, adaptadas e aperfeiçoadas.

Outro fator que pode ter sido causa de preocupação das mulheres de Venguela em relação a minha presença junto delas é a questão da alimentação. Suponho que tenham pensado: “Será que Márcia comeria do alimento que podemos oferecer a ela?”. Observei que essa também era uma das preocupações de Rosa Arão da Associação Zama-Zama, em Macuanda, no meu primeiro contato. Embora Rosa Arão e Seo Paulo falassem a língua portuguesa, o diálogo ocorreu na língua chope. Ricardino Sambo, ao falar com os membros da Associação, dizendo que gostaria de ficar uma semana com eles na comunidade, retornou a mim com a resposta do senhor Paulino Chirute e Rosa Arão e disse: “Eu estou a dizer a ela que Márcia está interessada em ficar uma semana a fazer o trabalho aqui com elas. Do lado de cá não há problema. Pode ficar com elas e comer o que elas comem. Há de gostar?”.

Ainda no primeiro dia em Macuanda, Rosa Arão me perguntou se eu comeria pão no café da manhã. Respondi que comeria junto com eles o que tivesse e fosse próprio da alimentação deles e assim comi mandioca cozida, batata doce cozida, farinha com chá – o pão não foi prioridade e poucas vezes ele esteve presente na mesa, pois teria que ser comprado. Durante minha estadia em Macuanda junto com as mulheres da associação Zama-Zama, as refeições eram preparadas com alimentos produzidos por elas (composto por: mandioca cozida, coco, amendoim, couve, batata doce cozida, feijão nhemba, farinha de mandioca, entre outros produtos). Elas me ensinavam a preparar os pratos típicos da região sendo eles Matapa Xiguinha de cacaba, cacana, Caril de Amendoim (esses pratos eram preparados com amendoim, cacana, couve, leite de coco e peixe). Nas duas comunidades - Ivaporunduva e Zavala - no centro do terreno de cada família há um

pilão<sup>55</sup>. Muitos dos alimentos que são preparados para a refeição são antes moídos no pilão.

A mesma preocupação com a alimentação foi percebida também com as mulheres quilombolas de Ivaporunduva, quando passei a ficar por períodos prolongados nas casas das famílias. As mulheres quilombolas preocuparam-se em ter, nas refeições durante a minha estadia, alguns alimentos como pão, biscoito, leite e a carne vermelha - que sabiam que eram alimentos urbanos - que não fazem parte das refeições cotidianas deles. A carne vermelha é considerada de alto custo e de difícil acesso. Esses alimentos são adquiridos pelo valor de tabela e mais barato na zona urbana de Eldorado (que fica a 70 km de Ivaporunduva), comparado aos valores cobrados pelos vendedores autônomos que vendem de porta-em-porta no quilombo.

Disse para as mulheres quilombolas que eu gostaria de me alimentar e aprender a preparar as refeições de acordo com o costume quilombola e elas me ensinavam, despreocupadas porque não precisavam gastar a mais, nem modificar seus costumes. No café da manhã comíamos banana frita com farinha, ou banana cozida, mandioca pilada com sal, cará cozido, inhame, bolo de banana, milho cozido e batata doce e bebíamos somente o café. Nas refeições do almoço e jantar: arroz, verduras e legumes, às vezes galinha caipira (cultivadas pelas mulheres), a carne de caça e a pesca (atividades realizadas pelos homens). Nesses momentos com as mulheres quilombolas: a tradição oral, o corpo que preparava a alimentação, sorrindo, cantando, expressando sentimentos. Traziam à memória as histórias do seu povo. A preparação da alimentação tem valor simbólico, material e imaterial. Diz respeito à questão da história social, política e cultural de um povo.

---

<sup>55</sup> Em 02 de dezembro de 1740, na consulta ao Conselho Ultramarino, o rei de Portugal definiu quilombo como “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”. O pilão aparece entre os cinco elementos definidores de quilombo: as fugas como princípio da formação dos quilombos; os locais poderiam ter um número mínimo de escravizados que viviam em isolamento geográfico; a existência de ranchos que pode pressupor a fixação territorial; e a produção para subsistência evidenciada pelo pilão. Clovis Moura (1985) e o antropólogo Kabenguele Munanga (2004) contrapõem-se a essa definição e explicam que quilombo não era só um local onde os negros se refugiavam, mas tratava-se de local democrático conquistado através de fugas de negros escravizados e livres os quais se rebelavam e confrontavam o sistema opressor escravagista em busca de uma sociedade livre e digna.

Em função do preparo da comida, estivemos juntas na preparação da refeição do dia, seguindo seus costumes, e eu os fui conhecendo no tempo que com eles eu passei (ao buscar água no poço ou no rio, cortar o alimento, lavar as vasilhas na bacia, triturar os alimentos no pilão, buscar lenha para cozinhar os alimentos, colocar a água para esquentar, mexer o alimento na panela para não queimar, entre outras atividades). Elas me desafiavam a conhecer e a vivenciar - por meio do fazer junto - os papéis e a divisão de trabalho por elas desempenhado na comunidade. Participar do dia de trabalho com elas me possibilitava a aproximação a partir delas e do lugar ocupado por elas cotidianamente. Isso me colocava em lugar de aprendiz da forma que elas organizavam a vida na família, no trabalho e na comunidade. A impossibilidade de fazer isso foi uma das dificuldades em conhecer melhor a vida de Venguela.

### **3.2 Associação Zama-Zama em Macuanda**

No retorno da visita à Associação de Venguela, conversei com o meu intermediador para explicar a minha intenção, que era a de conviver dentro de uma comunidade durante o tempo em que estivesse em Zavala, uma vez que gostaria de acompanhar a rotina de trabalho das mulheres e ter a maior aproximação possível à vivência do cotidiano das pessoas da comunidade – para que as conversas ganhassem um caráter mais espontâneo do que ocorreu com as mulheres da Associação de Venguela. Ricardino Sambo queria saber se eu conseguiria conviver na comunidade sem modificar nenhum dos costumes e relações locais. Desejava saber se eu conseguiria me adaptar a esses modos de vida. Ele explicou que a comunidade não tinha rede elétrica, água encanada, saneamento básico; a maioria das casas não tinha cama e parte da alimentação local era produzida por eles. Partilhei com ele a minha vivência com as famílias da comunidade do Quilombo Ivaporunduva; mostrei as fotografias e vídeos que estavam arquivados no meu computador e falei que os modos de produção da vida das famílias de Ivaporunduva estão pautados na relação com a natureza, com o trabalho da agricultura familiar. Em algumas localidades, há pouco mais de dois anos os banhos eram tomados no rio; a comida cozida no fogão de lenha e as casas feitas de pau-a-pique, sem energia elétrica em muitas delas. Penso ter conseguido demonstrar-lhe que eu estaria à vontade em uma comunidade rural da terra dele e que eles teriam o meu respeito.

No dia seguinte, pela manhã (31 de outubro de 2013), fomos visitar a Associação Agropecuária Zama-Zama de Macuanda, localizada em Muane. Saímos da Estrada Número Um (EN1) – rodovia principal que liga Maputo a Inhambane – em direção à comunidade de Macuanda e entramos em uma estrada arenosa. Passamos em frente à Escola Primária Completa de Macuanda e vimos crianças uniformizadas que estavam em frente e nas laterais da escola (que não tem muro nem grades). Seguimos mais 50 metros, passamos pelo poço de água utilizado pelas famílias de Macuanda. Ao redor do poço havia uma fila enorme de mulheres e crianças esperando a vez para encher as vasilhas. Algumas estavam voltando, levando a vasilha com água na cabeça, e outras empurrando carrinhas cheias de galões com água. Paramos ao lado do poço na Associação Zama-Zama. Nessa estrada não entram chapas e nem machibombos; para ter acesso aos transportes, a população caminha até a rodovia EN1 e são poucos os carros que circulam por ela, é mais comum a bicicleta.

A sede da Associação é uma casa de três cômodos construída com alvenaria, financiada pelo projeto da Visão Mundial do Brasil<sup>56</sup>. Encontramos cerca de 10 pessoas trabalhando na produção de farinha de mandioca no terreno atrás da casa embaixo de uma árvore grande que abrigava a todos eles sob a sombra que os galhos e folhas proporcionavam. Estavam oito mulheres e dois homens descascando mandioca e, por perto, algumas crianças de até quatro anos. Fomos recebidos pelo casal Rosa Arão e Paulino Saela Chirute (que também é chamado na comunidade por Paulo) e os membros da Associação. Rosa Arão já me era familiar; tínhamos sido apresentadas na Comemoração do Dia Internacional da Mulher Rural, no distrito de Boane, província de Maputo. Nesse evento ela estava comercializando a farinha de mandioca produzida pela Associação Zama-Zama (Figura 16).

---

<sup>56</sup> Visão Mundial é uma organização cristã integrante da World Vision Internacional. Formada em 1954, atua em 90 países. Os projetos da Instituição, que comporta 50 mil funcionários e voluntários; com 10 milhões de apoiadores/doadores; beneficiam 100 milhões de pessoas). Surge no Brasil a partir de 1975 e desenvolve projetos em 10 estados. Na área da educação, formação, saúde, e financiamento para comunidades que sobrevivem da agricultura de subsistência familiar. Tem como objetivo o desenvolvimento das comunidades, especialmente crianças, adolescentes e jovens. Cf. Visão Mundial Brasil. Recife: Quem somos. Disponível em: <<http://criancas.visaomundial.org.br/nossa-organiza%C3%A7%C3%A3o/quem-somos>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

**Figura 16 – Comemoração do Dia Internacional da Mulher Rural, no distrito de Boane, província de Maputo**



Rosa Arão – Associação Zama-Zama na Feira Agrícola dos Produtores e das Associações de Camponeses Rurais das Províncias de Inhambane, Gaza e Maputo.

Fonte: Arquivo pessoal, 2013.

Apresentei-me e Ricardino Sambo traduziu toda a conversa. Algumas pessoas da Associação não falavam e nem compreendiam o português, pois naquela região também a língua predominante é a chope. Ricardino intermediou minha requisição à liderança e equipe, sobre a possibilidade de a Associação me receber na comunidade durante uma semana para realizar o trabalho de pesquisa. Fui aceita novamente como visita na comunidade e estabelecemos uma data para meu retorno, o que aconteceu entre os dias 04 e 09 de outubro. Seo Paulino falou em chope e Ricardino traduziu:

*O seu trabalho pode vir fazer aqui. Disse que Dona Rosa já tinha informado que, epa! vamos ter uma visita aqui do caráter x e ele já havia informado a estrutura local, vamos receber uma visita. Assim como está a informar a estrutura que quer. [Informei a ele que gostaria de conversar com a pessoa mais velha da comunidade, falar com as mulheres, conhecer a escola da comunidade, vivenciar o dia de trabalho das mulheres na associação Zama-Zama]. Então quando você programar a próxima semana pra vir aqui, então eles vão convidar aqueles velhos que conhecem a história, porque nós aqui conhecemos muito pouco. Então os velhos, aqueles mais crescidos é que*

*podem aprofundar bem, pra você ter mais informação como que isto era no tempo passado e como que é atualmente.*

Paulo Saela Chirute, 30 de outubro de 2013, Associação de Zama-Zama, em Macuanda, Zavala, Inhambane – Moçambique.

Havia permissão para eu voltar. A visita podia continuar seu intento. Uma vez estabelecida uma data para retornar (quatro dias depois), segui com o meu planejamento.

### **3.3 Na cidade de Inhambane – Província de Inhambane – Moçambique**

Retornei a Inhambane no período da tarde para conhecer mais uma comunidade por indicação e intermédio da Unac. Foram aproximadamente quatro horas de viagem de chapa até Inhambane. No dia seguinte (01 de novembro de 2013), encontrei-me com Ana Nhamossa, membro da Unac, no mercado municipal de Inhambane. Na frente do mercado, apanhamos o chapa e fomos até a Associação Sete de Abril<sup>57</sup> – localizada em Siquiriva – Inhambane. Nessa comunidade, estava ocorrendo a Capacitação e aquisição de técnicas/conhecimentos para melhoria dos métodos de agricultura orgânica, especialmente produção de composto orgânico, pelo Instituto Agrário Inhamússua. Nesse dia, durante o curso, os membros da Associação se organizaram em vários grupos e deram continuidade à preparação do composto orgânico que foi iniciado no dia anterior. Os grupos construíram as composteiras (recipiente de madeira), e, para o preparo do composto orgânico, foram utilizados os materiais da extensão da área em que as famílias vivem (terra, esterco de galinha, água, folhas, madeira etc). As folhas foram picadas com as mãos e em seguida triturados no pilão. Os materiais foram inseridos em camadas nas composteiras e permaneceriam por um período de três a seis meses para maturação e formação do composto orgânico. Durante as

---

<sup>57</sup> Em Moçambique, o dia 7 de abril é feriado oficial, quando se comemora o Dia da Mulher Moçambicana. É celebrado o aniversário do falecimento da guerrilheira e ativista moçambicana Josina Machel. Josina nasceu em 10 de agosto de 1945, em Inhambane, e faleceu em 7 de abril de 1971, em Dar-es-Salan, na Tanzânia. Em 1964, foi presa na Rodésia e entregue à Pide (Polícia Política do Regime Português), em Lourenço Marques – atual Maputo. Em 1967, se afiliou à Frelimo, que lutava pela independência de Moçambique da colonização portuguesa. Em 1969, casou-se com Samora Machel, um dos líderes da Frelimo e que viria a ser o futuro presidente de Moçambique.

atividades, o grupo entoava canções, criava letras e harmonia sobre o que estava ocorrendo no momento da formação de composto orgânico.

**Figura 17 – Membros da Associação Sete de Abril na comunidade de Siquiriva – Cidade de Inhambane – Província de Inhambane**



Preparação do composto orgânico. (A composteira - suporte de madeira – está no fundo da foto). As mulheres estão picando as plantas e folhas para depois triturá-las no pilão; a lona de plástico preto foi utilizada para cobrir a composteira.

Fonte: Arquivo pessoal, 2013.

Ao meio dia, todos os participantes fizeram uma pausa para o almoço, a refeição foi preparada por algumas mulheres e servida na sede da Associação Sete de Abril. Todos os participantes sentaram-se no chão um ao lado do outro, em círculo, e se alimentaram (Figura 18).

Nessa reunião, ao me apresentar e dizer sobre minha pesquisa e contar a eles que as famílias de Ivaporunduva dizem ter descendência moçambicana, os mais velhos da comunidade passaram a discutir a descendência dos bisavôs e avôs e chegaram a considerar que as famílias de Ivaporunduva não tinham como saber, com certeza, se eram de Moçambique, devido à imigração que ocorreu entre os

países do continente. Mesmo com a escassez de documentos e dados históricos entre 1560 e 1820 sobre a vida social da população africana, Munguambe explica que:

[...] é sabido que o mercantilismo e o comércio tiveram um considerável impacto junto das populações africanas. [...] houve um florescente comércio de escravos na zona de Inhambane, ainda que este tenha sido um pouco inferior ao que se praticou, na mesma altura, nas regiões Norte do País (2000, p. 29).

Nesse momento de interação com os membros da Associação Sete de Abril, abriram-se duas possibilidades de inserção nas comunidades, com as famílias ligadas à Associação Sete de Abril e na localidade onde Ana Nhampossa vive – próximo à área urbana.

**Figura 18 – Membros da Associação Sete de Abril almoçando**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

No dia seguinte (02 de novembro), Margarida José, membro da OMM de Inhambane e do Centro de Mulheres de Inhambane, levou-me até a Associação dos Paralegais de Inhambane localizada em Balane na Cidade de Inhambane. Nesta reunião estavam presentes cinco integrantes da instituição: Maria Angelina Sales da

Conceição (41 anos), oficial do campo<sup>58</sup>; Paciência Inácio Tomás (59 anos), oficial de campo; Esmeralda Eugênio (30 anos), assistente administrativo; Joaquina Macuacua (43 anos), presidente e coordenadora da Associação, e Margarida José, conselheira. A organização é mantida por algumas instituições: Pathfinder International, Centro de Formação Jurídica e Judiciária do Ministério da Justiça de Moçambique, Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO) e a Embaixada do Reino da Noruega em Moçambique. A Associação é formada por 26 membros, sendo 18 mulheres. A instituição tem como proposta ações e intervenções jurídicas voltadas à proteção dos direitos das mulheres no distrito de Inhambane nas seguintes questões: violência baseada em gênero; regularização da terra; registro da criança; lei da família-herança; SIDA/HIV e trabalho político (Figuras 20).

**Figura 19 – Representantes da Associação dos Paralegais de Inhambane localizada em Balane na Cidade de Inhambane**



Da esquerda à direita: Joaquina Macuacua (Presidente e coordenadora da Associação dos Paralegais); Margarida José, (Conselheira); Paciência Inácio Tomás (Oficial de campo); Maria Angelina Sales da Conceição (Oficial do campo).

Fonte: Arquivo pessoal, 2013

---

<sup>58</sup> Agente do campo – trabalha nas localidades com palestras, orientações e encaminhamentos.

#### 4 RETORNANDO A ZAMA-ZAMA – MACUANDA

Retornei à comunidade de Macuanda no dia 04 de outubro de 2013. Saí de Inhambane às 5h da manhã de descendi a Estrada Número Um (EN1) às 8h00 da manhã, conforme o combinado com os membros da Associação Zama-Zama. Caminhei pela estrada arenosa aproximadamente dois quilômetros até chegar à Associação. Fui recebida pelo casal Rosa Arão e Seo Paulino Saela Chirute e reorganizamos as visitas com pessoas e a instituição escolar da comunidade por um período de cinco dias (de 04 a 09 de outubro de 2013). Acompanhei e pude participar do processo de produção da farinha da Associação Zama-Zama; do cotidiano das mulheres da comunidade; de uma reunião dos moradores para decidir o uso e o pagamento da manutenção do poço de água da comunidade e de um jogo de futebol do time de Macuanda, entre outras atividades.

Estive presente em uma reunião organizada gentilmente pelo presidente para que eu conhecesse os membros e a dinâmica da Associação Zama-Zama. Estavam presentes oito mulheres e três homens.

Seo Paulino intermediou uma conversa com três lideranças masculinas, respeitadas por serem pessoas mais velhas. “Eles é que sabem tudo”, me disse Seo Paulino. Também foi possível conversar com o diretor e dois professores (uma mulher e um homem) da Escola Primária Completa de Macuanda. A minha presença nesses locais e as conversas com cada pessoa foram audiogravadas e, quando possível e consentido por eles, videogravadas e fotografadas. Pela ausência de energia elétrica, tive que carregar a bateria da filmadora em outra localidade, a aproximadamente três quilômetros de distância, e assim fazíamos todos os dias de manhã sempre com alguém me acompanhando. Após o jantar, Seo Paulino pedia para que eu mostrasse para as pessoas que estavam na casa a gravação do dia.

Realizei entrevistas abertas e fiz anotações no caderno de campo sobre as conversas informais e observações atentas aos acontecimentos ao meu redor, no tempo em que lá estive. Como a língua predominante na comunidade é chope, é preciso destacar como se deram os encontros nesse período. Enquanto eu estava com as mulheres no trabalho da Associação, Rosa Arão e Seo Paulino foram meus intérpretes. As conversas entre os membros da Associação eram em chope e delas eu não consegui participar. Quando conversei com os professores – dois homens e duas mulheres da escola de Macuanda –, o diálogo se deu na língua portuguesa.

Seo Paulino Chirruete convidou dois líderes mais velhos da comunidade e com eles a conversa ocorreu na língua portuguesa. Realizei visitas na casa de algumas famílias a convite e em companhia de Rosa Arão, Seo Paulino e mamã Cacilda.

Mamã Cacilda Jamisse tem 69 anos, é membro da Associação, teve 11 filhos. Sobreviveram duas filhas, ela vive com uma neta em Macuanda. As filhas estão vivendo na África do Sul e na província de Maputo. Ela nunca foi à escola. Contou-me que, quando criança, tinha o corpo tomado de feridas e conseguiu ser curada pela medicina tradicional depois de muitos anos. Nos momentos em que as pessoas não estavam trabalhando na Associação, eu fui acompanhada a vários espaços da comunidade: casas de algumas famílias, um braço do mar, igreja, campo de futebol etc. Mamã Cacilda não falava português. Nós nos comunicamos por gestos. Ela tentando me ensinar sua língua. Eu me esforçando.

No mesmo dia, no período da tarde, fui com Seo Paulino à reunião de 51 famílias que utilizam o poço da água ao lado da associação. Tratavam do pagamento da manutenção da bomba. A reunião ocorreu embaixo de uma grande árvore e os homens sentavam de um lado e mulheres de outro. Nessa reunião, Seo Paulino me apresentou e disse que eu estaria visitando a comunidade por um período (Figura 21).

**Figura 20 – Reunião com as famílias de Macuanda sobre utilização do poço da água**



Voltamos para a Associação Zama-Zama. No final do dia de trabalho, os membros da Associação permaneceram embaixo da árvore e formaram um círculo, Seo Paulino e Rosa me apresentaram aos membros da Associação e eles se apresentaram a mim e falaram da dinâmica de trabalho do grupo. Rosa Arão iniciou esse encontro dizendo:

*Aqui é nossa tesoureira e ainda não temos conta no banco pra nossa associação. Ela [Dona Augusta Bichaen] que fica com o nosso dinheiro que fazemos. Aí, ela é nossa conselheira daqui [aponta mamã Cacilda Jamisse]. Ali aquela senhora [aponta Constância]. Eu sou chefe da produção da machamba, pra ver na machamba, o que precisa na machamba, chachar ou mesmo ver os produtos como estão. Aquele senhor é conselheiro [aponta Seo Vinicius] e sua senhora, eles são conselheiros daqui. Essa aqui [mostra Julia] é quando temos falta de pessoa aqui vamos lhe convidar pra fazer o trabalho. E outros não vieram [...]. Zama-Zama é... significa não sei havemos de conseguir a trabalhar, até mais a frente, estamos a dizer essa palavra de Zama-Zama, estamos a tentar, é tentativa, se havemos de conseguir a chegar à frente, até agora estamos a tentar. Esse nome é moçambicano mesmo. Assim aqui começamos a trabalhar em 2004 na zona baixa onde semeamos hortícolas e depois trabalhamos... veio um técnico da Visão Mundial, veio nos dar aquela semente pra depois contribuirmos, cada um dele levar e semear na machamba dele. Depois de semear, crescer, levava aquelas hortícolas, ia vender e aquele dinheiro era pra cuidar das crianças na casa dele. E depois no andar de um tempo vem o DPA [Direção Provincial de Agricultura de Inhambane], veio nos pôr aquela máquina de processar mandioca. Quando veio pôr aquela máquina na minha casa, ficou um ano na minha casa. Então ficamos com aquela máquina, vimos que: “Epa!, temos uma máquina, o que podemos fazer com a máquina?”. Então reunimos com a comunidade da Associação, construímos uma barraca aí, tiramos agora. Então era pra vir pôr aquela máquina para se processar a mandioca... aquela máquina. Então Deus, nós rezamos, falamos com Deus. Então a DPA veio um dia procurar o senhor Paulo aqui, “Epa! Amanhã prepare... deixar... hei de deixar pedra, cimento para começar com a construção”. Então vieram a deixar as coisas, começamos a tirar água e tinha os pedreiros deles, então começamos a construir a casa. Essa casa aqui acabou em 2007, os representantes provinciais de Zavala fizeram a entrega da casa. E assim ficamos aqui a fazer o nosso trabalho, com o nosso trabalho daqui conseguimos cuidar das nossas crianças, cuidar nossa alimentação, cuidar... muita coisa que consigamos fazer com o trabalho daqui mesmo, epa, não pode acabar as coisas da casa né? Qualquer coisa daqui aguenta para sustentar nossas cosas. Aqui trabalhamos bem, somos unidas quando a coisas está assim ficamos assim mesmo, sentadinha e reunirmos com as nossas colegas de serviço: epa, isso aqui não pode andar assim, deve andar assim. As machambas, quando tem capim devemos nos reunir, entramos na machamba, chachamos e semeamos e chega a hora, colhemos, as sementes entram aqui e vendemos. Se for amendoim, tiramos algumas latas, vendemos, e algumas latas distribuimos cada um dele para sustentar lá em casa e aquele lata que tiramos e vendemos aquele dinheiro entra na conta da caixa e no fim do mês cada um dele recebe qualquer coisa pra poder sustentar a criança em casa. Quando é*

*batata doce, vendemos, papaia, vendemos, hortícola vendemos, fim do mês cada qual apanha qualquer coisa por aquele dinheiro. Ninguém nos dá dinheiro, dinheiro estamos a trabalhar nós, ninguém vem nos dar dinheiro, dinheiro vem da nossa força. Se nós ficarmos assim [faz gesto de quem dorme], não trabalharmos, não temos nada mesmo. Na Associação temos sete mulheres e três homens e somos unidas, quando ver as conversas assim, estamos a tentar a reunir a andar em um caminho limpo. Sou chefe da produção daqui dentro, pra ver qual a organização daqui dentro, quando tiver coisas, a farinha, muita farinha, eu saio com a farinha e vou vender. E quando vem pessoa com a mandioca aqui, eu devo ligar pra pessoa pra trazer a mandioca, quando acabarmos de torrar a mandioca dele eu acho a pessoa a levar a farinha.*

*[...] Aqui somos 10 pessoas só, somos 10... não são todos os moradores da zona. A Associação é também uma cooperativa. Tem tempo que para colheita para alguns produtos tipo amendoim, feijão e a mandioca... e arroz. O que leva muito tempo para colher é amendoim, milho e feijão-nhamba. Então, para fazer a farinha, temos tempo que trabalhamos e temos que tempo que não trabalhamos. Porque a nada vemos de fechar porque a mandioca em si vai ter muita água e farinha não sai boa. Aqui no meio, quando repartir assim, vê uma coisa muita cheia de água, então assim não podemos fazer a farinha, devemos que deixar por isso temos tempo que trabalhamos e temos tempo que não trabalhamos. Daqui ao próximo mês, fecharemos lá pelo dia 20, havemos de terminar essa coisa de farinha. Então, ver a coisa da manchamba assim, preparar a zona baixa pra semear hortícolas.*

*[Perguntei para quem a Zama-Zama vende o produto] Não temos alguém, não temos, até agora ainda não temos onde vender a nossa farinha. Estamos a fazer isso, vendemos em exposições como saímos e fomos Boane, ou na Facim [Feira Internacional de Moçambique], como fui no Facim, e tem a pessoa própria que leva a nossa farinha pra Maputo e em Zimpeto, e tem uma senhora daqui de Zavala e leva a nossa farinha ou mesmo as pessoas vêm comprar aqui.*

Rosa Arão – 05 de novembro de 2013 em Macuanda, Província de Inhambane - Moçambique.

Seo Paulino Saela, presidente da Associação Zama-Zama, complementa:

*Quando uma pessoa trabalha sozinha, a ideia dele é pouco, então se ajuntar cinco a seis pessoas a ideia também vão se ajuntar e por isso nos sentemos e vimos: Epa! É melhor construir a Associação. Estar a ver que as forças também, quando é dois, fazer força, quando é uma só não consegue fazer nada, é por isso que sentamos pra fazer a Associação. Cada membro contribui com 20 meticais, para manutenção da máquina, para fazer visita. Técnico é aquele da Visão Mundial, acabou contrato, esse projeto vem do Brasil, acabou o contrato, o técnico foi-se embora então ficou sem técnico. O que nos faz ajuda é um técnico de outra cidade, da universidade. O técnico dali do distrito acaba um ano sem chegar aqui. A direção do governo não faz nenhum apoio para nós. Mas é a Oram que faz bem o jeito, Oram... ele que fez até apanhar a legalização da nossa Associação, faz orientação para apanhar cursos, não para apoio de dinheiro, leva-nos para seminário, muitos*

*cursos que temos aqui é da Oram. A parte da política do governo não entra. Porque o comércio interno ainda não tem possibilidade de comprar os produtos dos produtores. Por isso muitos produtores choram a falta do comprador. O comércio interno não se interessa em comprar produtos daqui. Temos problemas na hora da venda – não é só eu que tenho esse problema, todos nós camponeses daqui temos esse problema da falta de comércio, produção da machamba. Precisava só desalascar pra vender. Até esse momento estamos a sofrer com os nossos produtos. Temos duas machambas, temos esse espaço da Associação, plantemos a mandioca e colhemos e vendemos qualquer coisa ou mesmo pra comermos*

Seo Paulino Saela – 05 de novembro de 2013 em Macuanda, Província de Inhambane – Moçambique

Enquanto em Moçambique, estive onde meus anfitriões me levavam: na comunidade Venguela com Ricardino, que fez a tradução simultânea. Quando chego à comunidade de Zama-Zama, digo que eu gostaria de escutar mulheres mais velhas e mais novas, porém a agenda da visita não era minha: Rosa e Seo Paulino disseram que eu conversaria com três homens – os mais velhos, os “mais crescidos”, homens grandes que se tornaram referência e são respeitados na família e na comunidade.

Recordo-me que na conversa que tive com Dinis Miguel Machaul – psicólogo educacional e secretário executivo do Movimento de Educação Para Todos, ele falou sobre a influência dos mais velhos nas comunidades rurais, sendo deles o papel de decisão e intervenção local. Ele exemplifica:

*Eu conheço a lei, mas tem um problema familiar. Vou lá para resolver o problema familiar, a minha palavra não serve. O meu avô vai dizer logo assim: “Meu filho, isso não é assim que funciona. Tás a ver né?”. Quer dizer, você estudou essas coisas lá, mas nós aqui, a comunidade funciona assim. É assim que sempre vivemos e é assim que sempre funcionou.*

Dinis Miguel Machaul – Conversa realizada em 21 de outubro de 2013, em Maputo – Moçambique

Fui apresentada aos mais crescidos que me contaram sobre o processo da colonização – do qual eles participaram –, sobre a guerra civil e episódios de suas vidas. Essas narrativas estão transcritas.

#### **4.1 Conversas com Rosa Arão: detalhes do cotidiano**

Os terrenos das famílias de Macuanda são extensos e comportam várias casas, em sua maioria circulares e pequenas, próximas entre si e organizadas em forma de círculo, deixando um grande vazio no meio utilizado como pátio central

onde ocorrem as relações entre as famílias (Figura 21). As casas são utilizadas como dormitórios e para armazenar alimentos e água. O espaço externo é descoberto e de uso comum dos moradores, onde passam a maior parte do tempo. Ali realizam as atividades práticas do cotidiano familiar: a recreação infantil, a preparação dos alimentos e as refeições diárias, higienização dos utensílios e roupas, o cuidado estético capilar – as mulheres trançam os cabelos entre elas e das crianças –, a confecção de artesanatos como cestos de palhas, esteiras, e as conversas com os visitantes que chegam, entre outras práticas (Figuras 23 - 28).

**Figura 21 – Casas tradicionais em Macuanda do Casal Rosa Arão e Seo Paulino**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

**Figura 22 – As mulheres Associação Zama-Zama conversando no terreiro da casa**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

**Figura 23 – Artesão (confeção de esteira) – Macuanda – Distrito de Zavala – Província de Inhambane – Moçambique**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

**Figura 24 – Artesão – Macuanda – Zavala – Província de Inhambane – Moçambique**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

**Figura 25 – Mamã Cacilda Jamisse preparando a refeição**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

**Figura 26 – Preparação da alimentação (Mamã Cacilda e Rosa Arão)**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

**Figura 27 – Momento de refeição**



Da esquerda para a direita: pesquisadora junto com a Mamã Cacilda e Seo Paulino no momento da refeição que ocorre no centro do terreno da casa.

Fonte: Arquivo pessoal, 2013

Observei no contato com as mulheres de Zama-Zama que o abastecimento do reservatório ou estoque de água nas casas é de responsabilidade das mulheres ou adolescentes do sexo feminino. São elas que se encontram na fila do poço d'água – dependendo do local de moradia a distância é considerada longa. Pela manhã é possível observar a fila de mulheres no poço d'água). Elas enchem o balde de água e na maioria das vezes estão em dupla se ajudando no manuseio da bomba d'água e na troca dos baldes (Figuras 29 e 30). Nesse espaço e tempo se configura um momento de socialização e trocas de informações entre elas. Os baldes com água são levados em cima da cabeça ou na carriola.

**Figura 28 – Poço d'água ao lado da Associação Zama-Zama em Macuanda**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

**Figura 29 – Poço d'água ao lado da Associação Zama-Zama em Macuanda**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

Em um final de tarde em Macuanda, eu estava tirando água do reservatório do terreno da Associação<sup>59</sup> e enchendo um balde para lavar as louças (Ver na figura 39 o reservatório de cimento). Rosa Arão disse que me ensinaria a levar o balde cheio de água na cabeça igual às mulheres da comunidade. Olhou pra mim, sorriu, em seguida pegou a filmadora e pediu para que a ligasse e começou a registrar. Mamã Cacilda e a Augusta se aproximaram e me ajudaram a pegar a lata cheia de água do chão, erguê-la e colocá-la em minha cabeça. Andei com a lata na cabeça e elas com as mãos apoiavam a lata para que ela não entornasse em cima de mim. Elas se divertiam e riam muito e Rosa registrava. A impressão que tinha é que elas combinavam as atividades que eu deveria aprender – aprender significava experimentar – experimentar um pouco do dia a dia delas. Algumas levavam o balde em cima da cabeça e outras buscavam a água com baldes em cima da carriola, essas últimas levavam até quatro baldes para aproveitar a viagem (Figura 31). Muitas delas em suas atividades de trabalho nas machambas, no comércio, na venda de produtos nos mercados de venda, nas ruas ou nas rodovias levavam o bebê junto delas amarrado na capulana em suas costas. Os espaços dos adultos também eram os espaços ocupados pelas crianças junto com as mães.

---

<sup>59</sup> No terreno da Associação Zama-Zama há um reservatório de água. O poço de água da comunidade, que é utilizado por aproximadamente 60 famílias, está localizado a 50 metros da Associação, diariamente as mulheres vão até o poço, enchem o balde de água (chamarei de balde o mesmo recipiente de tinta de massa corrida ou argamassa de 18 litros que é usado pelas mulheres da comunidade para carregar água) e completam o reservatório para facilitar o seu uso durante o dia de trabalho.

**Figura 30 - Júlia Mavié, retornando do poço d'água – Macuanda**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

As atividades que realizava junto com as mulheres de Macuanda era um meio de aproximação, assim como foi com as mulheres quilombolas de Ivaporunduva. As mulheres da Associação Zama-Zama ensinavam-me suas atividades no trabalho na produção de farinha dia após dia. Acordavam às quatro horas da manhã para o trabalho na machamba da Associação (Figuras 32- 34). Organizavam-se em baixo da árvore para descascar as mandiocas, lavá-las e picá-las; uma vez que estavam

picadas colocavam para secar no sol por alguns dias, quando secas eram moídas (Figuras Figura 33 a Figura 36).

**Figura 31 – As mulheres da Associação Zama-Zama trabalhando na Machamba - Macuanda**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013.

**Figura 32 – Júlia de Fátima Joã Mavié – Associação Zama-Zama – Macuanda**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

**Figura 33 – Augusta Bechane – Associação Zama-Zama – Macuanda**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

**Figura 34 – Produção de farinha de mandioca (descascando as mandiocas) – Associação Zama-Zama – Macuanda**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

**Figura 35 – Produção de Farinha de Mandioca (Lavando as mandiocas) – Associação Zama-Zama – Macuanda**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013.

**Figura 36 – Produção de farinha – (Moendo Mandioca) - Associação Zama –Zama-Macuanda)**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

**Figura 37 – Rosa Arão - produção de farinha – (peneirando a mandioca) - Associação Zama –Zama- Macuanda)**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

Em um final de tarde as mulheres saíram e voltaram com um feixe de galhos de árvore e madeira equilibrados sobre a cabeça, que foram utilizados no forno para torrar a farinha durante um dia todo. A comunidade não tem acesso a eletricidade, para torrar as mandiocas, vários buracos fundos foram feitos em volta da árvore, um distante do outro em formato circular; os galhos eram inseridos no buraco, uma vez o fogo aceso, em cima desse buraco era colocada uma assadeira grande com uma quantidade de farinha mandioca moída para ser torrada. Cada uma das mulheres sentou no chão ao lado do forno para mexer a farinha, o que evitava queimar até estar no ponto (Figura 39 a 40). A sombra que a árvore proporcionava durante o dia todo de trabalho amenizava o calor do forno. No final do processo de produção elas embalavam as farinhas para vender.

**Figura 38 – Torrando a farinha de mandioca - Associação Zama –Zama- Macuanda**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

**Figura 39 – Torrando a farinha de mandioca - Associação Zama –Zama- Macuanda**



A pesquisadora junto com a Mamã Maria Augustina torrando farinha.

Fonte: Arquivo pessoal, 2013

Geralmente no período da manhã ficava com as mulheres na Associação e participava de suas atividades de trabalho. As atividades eram realizadas por elas com rapidez e conhecimentos. Sentiam prazer em ensinar e me desafiavam a fazer como elas. Acompanhar e participar junto das atividades desenvolvidas pelas mulheres de Zama-Zama na produção de farinha era uma forma que facilitava o diálogo e aproximação. No trabalho, as atividades eram repetitivas e exigiam que os nossos corpos permanecessem por muitas horas ao longo do dia na mesma posição (sentadas); a sobrecarga de peso era acima da qual a minha estrutura e condicionamento físico poderiam suportar sobrecarregando diretamente a minha coluna.

Ao observar e admirar o movimento e elasticidade dos corpos das mulheres de Zama-Zama quando estavam desenvolvendo o trabalho, tive a impressão que seria muito difícil o meu corpo acompanhá-las com a mesma facilidade e intensidade conforme as imagens das fotografias mostram (Figuras Figura 30, Figura 33, Figura 34, Figura 36, Figura 37, Figura 38 e Figura 39). E eu estava certa. No meu retorno a Maputo, o miniônibus estava com todos os 26 lugares ocupados, a viagem era prevista para seis horas. Após duas horas de viagem, o miniônibus quebrou. O motorista fez um ligação e algum tempo depois chegou um transporte menor (tipo Van), de 16 lugares. Os passageiros não contestaram sobre a questão da limitação do espaço do transporte, espremidos formos ocupando os lugares e as crianças menores, malas, pacotes, sacos foram divididos entre passageiros e acomodados em cima das pernas.

Cinco dias após o meu retorno a Maputo, passei a sentir dores intensas na perna direita, o que me impossibilitava de me locomover, não andava e nem sentava. Recorri ao atendimento médico do Hospital Privado em Maputo. Após alguns exames realizados pelos especialistas (ortopedista e neurocirurgião), fui informada de que o disco intervertebral tinha rompido(hérnia discal) e que seria necessário passar por uma cirurgia de coluna lombar. Para o meu regresso ao Brasil, foi necessária a mudança de poltrona (da classe econômica, em que a viagem seria realizada sentada) à poltrona-leito, para viajar deitada durante o período de dez horas. Devido a essa mudança, o meu regresso foi alterado para um dia depois da data prevista. Em Piracicaba, na cidade em que moro, fui submetida a cirurgia. A recuperação e o tratamento levaram um ano.

No período da tarde, eu realizava as visitas na comunidade acompanhada do Seo Paulino e Mamã Cacilda. Julia de Fátima Mavié também era integrante da Zama-Zama mas não associada, era contratada para trabalhar na Associação quando havia muito trabalho. Entre as mulheres da Zama-Zama, ela era a mais nova, com 22 anos. Tinha três filhos (com um, quatro e seis anos de idade), o marido a abandonou e foi embora para Maputo e ela morava com a mãe. Julia todos os dias me acompanhava a outro sítio para carregar a bateria da filmadora, celular, máquina fotográfica e o computador.

Em uma das caminhadas com Julia para carregar a filmadora, ela perguntou se eu era solteira, disse a ela que era divorciada. Então, ela continuou a conversa, disse que eu poderia casar com um homem de lá e que talvez o irmão dela me aceitasse, desde que eu conseguisse trabalhar na machamba. Perguntei a ela se ele era casado, ao que me responde que sim, mas que não há confusão, a mulher dele aceitaria. “Você consegue trabalhar na machamba como nós?”, pergunta ela. O trabalho que não realizei foi na machamba, enquanto as mulheres estavam trabalhando eu ajudava Mamã Cacilda a preparar a alimentação. Rosa me disse que nem com a enxada igual à que temos no Brasil (a de cabo longo) eu não conseguiria trabalhar na machamba.

Nos dias que lá estive, as mulheres estavam acordadas para trabalhar na machamba às quatro horas da manhã. Eu acordava com as conversas e risadas de algumas delas no quintal. Procurava entender o que diziam, apenas compreendia quando falavam meu nome e algumas palavras em português que aparecem em meio à linguagem corrente da língua materna. Eu ficava imaginando o que poderiam estar falando. Teria a ver com o que conversamos na noite anterior, quando eu, então, perguntava a elas sobre o que me era estranho?

Rosa Arão é uma pessoa alegre, sorri e brinca muito, mas também é uma pessoa que decide rapidamente as situações de organização, conflitos e tomadas de decisão da Zama-Zama com as mulheres, com o marido – presidente da Associação – e com os dois membros. Em uma noite (07 de novembro de 2013), conversando com Rosa, perguntei se ela poderia contar um pouco sobre a importância do trabalho e a organização da sua própria vida e da vida coletiva.

*Eu, desde minha infância, eu nasci dia 05 de março de 1965, eu cresci, e aos 10 anos saí e fui estar com minha tia em Maputo. A minha tia me criou até eu crescer, eu voltei de lá tinha 19 anos. Eu voltei porque já estava... epa, estava*

*lá minha mãe, eu tenho que ajudar minha mãe a catar água, cozinhar... eu já era crescida. Eu estudei por enquanto e até terminei até a quinta classe antiga. Não deixei por mim a escola, a tia não me fez deixar estudar. Então voltei em casa e fiquei com a minha mãe, então fui a trabalhar. Esse gajo [pessoa do sexo masculino] que tive um primeiro filho dele, depois apanhamos a filha e divorcíamos, eu tive aquela filha em 1986, ela é de cinco de março de 1986, minha filha tem 27 anos de idade. O Seo Paulo entrou na minha casa em agosto de 1988, fez o lobolo. [Pergunto: o que é lobolo?] Lobolo é aquele de dizerem que venha com um bode, com um cabrito, com um saco de 25 quilos de arroz pra fazer uma festazinha assim, pedem dinheiro... o antigo era 500 meticais, é o lobolo esse. Foi no lar... entrei na família do Chirute em 28 de setembro de 1988. E lá fiquei um ano, meu marido trabalhava na África do Sul, fiquei um ano sem nada, segundo ano tive um filho, faleceu... o segundo faleceu, era uma menina... o terceiro é que tem 20 anos [Admiro Paulino], agora, o segundo tem 17 anos [Cremildo Chirute Paulino], de 16 anos [Reginaldo Chirute Paulino]<sup>60</sup>, o último tem 11 anos [Arão Chirute Paulinho]. Fiquei muito chateada com a morte dos filhos, andei coisas a apanhar a coisa que estava a chatear. Por o primeiro filho ter com senhor Paulo o nome dele sabe qual é? É Admiro. Eu mesmo admirei até agora esta criança. Mas eu andei à procura aquilo aí pra saber quem fez a cura pra saber da coisa que estava a me perseguir. Fui a curandeiro<sup>61</sup> que me indicaram pra saber o que estava a se passar comigo. Por que alguns estavam a dizer que “Ah, porque você faz nascer criança e morre”. Por que eu tive o primeiro filho e ainda agora eu tenho? Se for alguma coisa que está a me seguir, a minha atrás aquela primeira filha eu não podia ter, mas eu tenho, por quê?. Então me deram qualquer coisa e eu me levei com o remédio dele. Então eu saí, fui pra Maputo e fui ter parto daquele filho e dei nome de Admiro e até agora eu admiro mesmo. Ele cresceu e aquele nome não se paga, é Admiro porque eu admiro ele estar vivo. E há 28 anos estou com o senhor Paulo. O curandeiro, como eu tinha aquela minha prima, a primeira mulher do senhor Paulo não gostava de mim, de eu estar aí levar o marido dela. Andava aí com as amigas. Disse: “Aquele ali, para fazer ele se [Seo Paulo] irritar, leva isso aqui para matar a criança dele para ela não ter a moral de ficar em casa. Nasce filho vai, nasce o filho vai não vai ter moral”. E mesmo não posso ter moral enquanto nasce e eu vejo o meu filho morrendo, eu tinha que se sair de lá. Isso até agora que andei aí vendo, epa, o primeiro, o segundo. Até agora estou lá mesmo com o senhor Paulo, vivemos bem. Da maneira que, epa, não tenho uma casa como esta [mostra a sede da Associação, que é de alvenaria], temos a casa redonda, é a maneira de viver, porque ele não trabalha e eu não trabalho. Da maneira que estamos aqui, da maneira que expliquei aí, estávamos na nossa machamba na zona baixa. Veio uma técnica, veio nos convidar para reunir e disse: “Aqui devem se reunir, fazer isso e fazer isso, então entramos em numa comunidade da Associação. Mas tínhamos as nossas machamba coletiva fora na zona baixa e até agora*

---

<sup>60</sup> Após o meu retorno ao Brasil em contato com o um dos filhos de Rosa, fui informada que o Reginaldo Chirute veio a falecer em 31 de dezembro de 2013.

<sup>61</sup> Curandeiro se refere ao médico tradicionais que utiliza da medicina tradicional.

*continua. Aqui entramos e estamos na Associação por isso. Mas com essa Associação mesmo ajuda muito coisa. Se não fosse a Associação, eu – os meus filhos às vezes não estudavam, não tem sucesso como aqueles que os pais não trabalham. Quer um uniforme escolar que vão na escola, eu consigo comprar aquele uniforme escolar, aquela roupa que usam pra ir na escola. Pra evitar o quê? A pobreza, porque eu não aguento comprar aquilo ali [roupa diferente], roupa dia por dia. Então tenho que evitar porque a direção em si em todo nível de Moçambique usa uniforme. O uniforme evita muita coisa e não tem muita coisa a pensar: “Epa! Meu filho não está a usar bem, meu filho não usou boa roupa”. Então, com o uniforme evita muita coisa, porque não consigo a quantidade de roupa das mesmas pessoas. Se os meus filhos tiverem sucessos, queria que os três, talvez não consigo que os três entre na universidade, pelo menos um deles entrar na universidade para poder puxar os outros ou cuidar dos outros mesmo, por eu não ter sucesso até chegar lá, por eu não ter o dinheiro. Eu não sei o que é faculdade, eu não sei que é melhor, lá tem uma importância, há de ter uma capacidade mais elevada de que ficar na escola só assim. E lá dá um valor quando crianças está à frente dos estudos. Aqui sempre trabalhamos com as pessoas que vêm da faculdade de Maputo. E mesmo eu preciso pelo menos apanhar alguém, pelo menos um filho levar, pelo menos um filho e meter lá.*

*Eu, se tivesse lugar de estudar, eu queria continuar, continuar ainda eu quero. Tenho vontade de estudar... aqui estou longe da cidade. Porque o trabalho que tenho leve muito, querem saber conta, escrever... se pudesse mesmo tempo queria terminar os estudos porque eu preciso sim. Mas aqui a cidade está linda.*

*Eu trabalho para manter a vida e os filhos. Porque as crianças vêm: “Mamã, preciso de dinheiro pra aquilo ali, preciso de dinheiro pra fotocópia na escola, para cartão de estudante”, eu consigo mesmo se não tiver recebido dinheiro aqui, consigo emprestar dinheiro de uma outra pessoa e dou à criança. Eu apanho o meu dinheiro, levo o meu dinheiro e devolvo à pessoa. Mas consegui pra dar dinheiro à criança pra poder entregar à escola. Com isso aqui, eu luto bem, e ajuda-me bem na minha casa, ajuda mesmo. Embora outras pessoas aqui dizem assim, tem uma reunião de uma semana as pessoas não conseguem sair, mas eu consigo. Consigo. Acaba uma semana fora da minha casa, fora do meu marido, fora dos meus filhos, eu ligo pra eles. Eu mesmo ando e consigo qualquer coisa pros meus filhos. Aqui dentro aquele mucume é de Boane, então aquele dinheiro que nos ofereceram lá, eu fiz qualquer coisa com ele, como estavam a nos dar de comer, então levei aquele dinheiro e eu reservei. Tinha uma cerimônia de casamento lá na nossa casa, a nossa contribuição era de Mucume. [Pergunto: O que é mucume?] Mucume é aquela grande que você se cobriu com a manta. Comprei um mucume, comprei uma capulana como essa, compramos um lenço, compramos a capulana pra noiva, aí é mucume, uma peça grande pra noiva. Como a minha irmã estava a casar na semana antepassada. Mas consegui tudo isso por causa de onde? Daqui. Não tiramos o dinheiro do bolso da casa, tirei o dinheiro daqui e consegui fazer os bens da nossa casa também. O trabalho tem contribuído bem, e eu estou a ver bem, eu tenho machamba grande, eu tenho a machamba grande... “Ahhh, eu consigo haa... Epa! Nossa minha machamba está cheia de capim como fazer?”. Agora estou numa*

*preferência de ter pelo menos 100 meticais, comprar carrão, comprar açúcar... e chamar pessoas pelo menos numa tardinha e chachar a machamba. Cultivo hei de ver amanhã.*

*Eu tenho uma responsabilidade grande dentro dessa Associação, não estando eu, outra coisa não andam. Eu controlo a produção, vendo os produtos para as pessoas. Trabalho junto com as mulheres e tenho minha machamba. [Pergunto: Você gosta do trabalho que faz?] Não é gostar. O que vou comer? Quem vai me sustentar? Eu me sustento mesmo na machamba. Meu sonho é só sonhar com os meus filhos, estar pra frente com os estudos. Para que eles puderem cuidar a mim, pra poder me sustentar. Eu sonho pra que eles tiverem bem para cuidar de mim. Meus filhos estão a estudar sim e dão moral aos estudos e quando vêm da escola também faz trabalho da casa, na minha casa. Cavam água e limpa casa e pra mim eles fazem trabalho. Pra mim eles fazem. Como não tenho mulher, quem vai fazer trabalho? Tenho que mandar aqueles homens, mesmo. Tenho um homem adulto passando esse aqui. Põe água pra eu tomar banho na casa de banho. O meu costume é alimentar ao mesmo tempo com todo mundo, às vezes tem hóspedes aqui, eu tenho que controlar a visita. Coordeno a Associação junto com o presidente, vice-presidente, tesoureiro, sem a minha correspondência eles não podem fazer nada. Eu faço as cobranças, vendo as coisas, o dinheiro, escrevo no caderno e depois vou dar às tesoureiras, a tesoureira passa o caderno dela. Eu sei qual a quantidade que a tesoureira tem. Muitas das vezes, quando vem a visita, vieram pessoa de Bela Vista, vieram tirar a medida da casa e disseram: “Você é muito é ativo”. Veio uma pessoa da universidade de Maputo e também disse que eu sou ativo. Eu disse: “Sim, sou”. Não é só indicar as pessoas, eu também trabalho com minhas mãos também. O trabalho coletivo... epa! Trabalhar com pessoas é mesmo muito difícil. Viu o barulho que estava aqui de manhã? Era muito barulho mas eu fiz acalmar. Fiz acalmar. Eu ainda estou a fazer a conta, fiz uma venda grande mas ainda não recebemos. Vão zangar porque estão precisando de dinheiro. Mas vão receber somente amanhã.*

Rosa Arão, Chefe de Produção da Associação Zama-Zama. Em 07 de novembro de 2013, Macuanda, Zavala, província de Inhambane – Moçambique

A poligamia é uma prática cultural e social muito antiga que permanece em várias sociedades modernas. Sem generalizar para todos os países da África ou para todos os grupos sociais, o Sul de Moçambique é considerado uma região patrilinear. Nesse sistema é a mulher que se desloca para viver nas terras da família do marido. O casamento de um homem com várias mulheres é celebrado até os dias atuais<sup>62</sup> (PINHO, 2011, p, 38).

---

<sup>62</sup> A sociedade ao Norte de Moçambique (Cabo Delgado, Nampula) é considerada de descendência matrilinear; nessas regiões encontra-se a prática da poliandria. (SANTANA, 2012, p.88).

O *lobolo* é uma prática dentro dos costumes tradicionais do grupo *Tsonga*<sup>63</sup>, estabelecido na região Sul de Moçambique. Trata-se de “um ritual de união conjugal baseado na oferta de bens que simbolizam a passagem da mulher de um grupo ao outro” (TAIBO, 2012, p. 30)<sup>64</sup>. A cerimônia de passagem inclui os bens que o noivo oferece à família da noiva, o ato de veneração aos antepassados, conhecido como *Kupahla* - que representa o pedido de aprovação do matrimônio aos ancestrais, pela fertilidade da mulher e pela estabilidade e proteção do casal (TAIBO, 2012, p. 109). A importância da crença nos antepassados na cerimônia do *lobolo* opera também no âmbito do invisível. O *lobolo* não é encarado apenas como um assunto que diz respeito aos vivos (GRANJO, 2004, p. 53 apud TAIBO, 2012, p. 36).

Osmundo Pinho (2011), no seu artigo *A Antropologia na África e o Lobolo no Sul de Moçambique*, explica que a prática do *lobolo* resistiu e atravessou décadas de colonialismo português, e doutrinas contra o *lobolo* foram disseminadas no interior das atividades missionárias cristãs. A prática do Lobolo resistiu ao combate da Frelimo e da (OMM), e também as teorias e ideias vinculadas à modernização. Para Pinho, o aspecto econômico não é determinante para o *lobolo*, mas sim, o seu conteúdo simbólico que representa o vínculo social.

Na medida em que esses povos careceriam de instituições reguladoras que atribuiriam legitimidade às uniões e, por conseguinte à prole, os pagamentos são a garantia dessa legitimidade, construindo, de modo sólido e intrincado, uma relação de reciprocidade entre os grupos envolvidos. Certamente, esse pagamento nunca foi uma “compra da noiva”, mas um modo legítimo e institucional de garantir posição estável na ordem social. O que parecia muito evidente para as autoridades coloniais, que percebiam o pagamento de gado como uma forma de união imoral e não um casamento válido (PINHO, 2011, p. 15).

---

<sup>63</sup> “Segundo Rita-Ferreira (1975) os *Tsonga* fazem parte dos povos do sul do rio Save (Moçambique) e dividem-se nos seguintes subgrupos: Ronga, Changana e Tswa-Hlengwe. Outros grupos étnicos da mesma região são Chope e o Bi-tonga. Embora reconheça a complexidade do termo, tanto na escrita quanto na sua pronúncia, aplicarei *Tsonga* como padrão. Mesmo porque segundo Macagno (2009: 13) ‘atualmente é consensual entre os linguistas, historiadores e antropólogos atribuir a denominação *Tsonga* a este grande grupo’” (TAIBO, 2012, p. 12 – nota de rodapé nº 1).

<sup>64</sup> Na conjuntura moderna, ocorrem mudanças no ritual do *lobolo* no sul de Moçambique “a noção social de casamento começa a agregar o *lobolo* e o casamento civil ou religioso, ou seja, casar passa a significar os dois atos, o de *lobolar* e o de registrar no civil ou na igreja” (TAIBO, 2012, p. 116).

Uma vez que o *lobolo* ocorre, o noivo tem todo direito sobre os filhos. “A devolução do preço da noiva marca o fim do casamento, o marido não pode recusar tal devolução”. Atualmente, muitas mulheres têm criado condições de juntar o dinheiro do valor do *lobolo* e compram o seu próprio divórcio (PINHO, 2011, p. 38).

A Organização das Mulheres Moçambicanas (OMM) surgiu em 1973, na primeira Conferência das Mulheres convocada pela Frelimo, antes da independência do país. A organização nasce com a proposta de trabalho e de ações em prol da emancipação da mulher<sup>65</sup>. Em 1976, na segunda Conferência da OMM, foram aprovadas várias resoluções na tentativa de combater práticas culturais que se configuravam entraves para o avanço do desenvolvimento do país. Na minha estadia na cidade de Inhambane, me hospedei no Centro das Mulheres. Nesse espaço está também a sede da OMM e da Frelimo da Província de Inhambane. Estando lá, foi possível conversar com Emília Pereira, secretária provincial da OMM e diretora do Centro de Mulheres de Inhambane (Figura 41).

*E esta questão, esta herança é de... a mulher pra ir pra sua família, o marido tem que preparar tudo para o casamento. Tem que haver aquela gratificação, tem que preparar as coisas do casamento, então sai aquela coisa: “Epa, você custou-me dinheiro”. [Perguntei: é a questão do lobolo né?] É verdade que agora não se diz lobolo, aqueles pais tradicionais inventam uma outra coisa, chama de gratificação. Mas quando se diz gratificação não se pode determinar o valor. Eu acho que não devia determinar o valor. Era só dizer, a mulher estas aqui, agradecer os pais, ele têm que pensar por si e fazer uma gratidão aos pais. Mas ainda existem pais tradicionais que diz tem que haver gratificação, não diz lobolo, porque se não nós vamos saber e vamos lhe criticar, vamos lhe condenar e vamos criar [...]. Então inventam outra coisa: gratificação, mas diz que é 2000 mil [meticais] a gratificação por exemplo ainda é o lobolo. Só que, esta questão de “você me custou caro, praticamente*

---

<sup>65</sup> “A OMM foi definida como uma organização de base da FRELIMO e devia seguir suas diretrizes políticas” (SANTANA, Jacimara Souza, 2006). O projeto de emancipação feminina da OMM estava calcado no engajamento das mulheres na produção coletiva do trabalho nas machambas estatais, aldeias comunais e cooperativas; incluía-se também a campanha de alfabetização, formação política, científica e técnico-profissional, proteção ao casamento, assistência materno-infantil, educação sanitária e nutricional e o combate às práticas culturais. A FRELIMO e a OMM adotaram a política de combate ao tribalismo, ao regionalismo, aos modos de organização social e tradicional para formar o Estado Novo. Os obstáculos para a emancipação feminina tanto nas zonas urbanas quanto em zonas rurais foram analisados pela organização e identificou-se que nas zonas rurais os ritos de iniciação, as religiões ancestrais, os casamentos prematuros forçados e herdados, o *lobolo*, a poligamia, o adultério e o divórcio, seriam barreiras a serem superadas”. As instituições ancestrais discriminavam e impediam a iniciativa das mulheres. Nas zonas urbanas, aparecem outros pontos sendo eles: “liberalismo, adultério, prostituição, alcoolismo, desemprego, crianças abandonadas, analfabetismo, racismo, obscurantismo, tribalismo e o regionalismo” (SANTANA, 2006, p. 58-67).

*eu te comprei pra vir trabalhar pra mim”, em algumas zonas isso ainda persiste.*

Emília Pereira – Diretora da OMM. Conversa realizada em 02 de nov. de 2013 na sede da OMM na Cidade de Inhambane - Província de Inhambane.

**Figura 40 – Representantes da OMM de Inhambupe e do Centro de Mulheres de Inhambane**



Da esquerda para a direita: Margarida José (membro da OMM de Inhambane e do Centro de Mulheres de Inhambane); Catariana Angelo Langa (Coordenadora do Núcleo de Combate SIDA de Inhambane); Paschoa Ferrão (Diretora Provincial da Mulher e da Acção Social de Inhambane); Emília Pereira, secretária provincial da OMM e diretora do Centro do Centro de Mulheres de Inhambane.

Fonte: Arquivo pessoal, 2013.

Rosa Arão contou que antes de se casar morava no distrito de Jangamo, vizinho de Zavala. Disse-me que foi a irmã de Seo Paulino que a escolheu para se casar com ele. Tendo aceito, se tornou a segunda esposa de Seo Paulino e mudou-se para a terra que pertence à família do marido e passou a trabalhar nela<sup>66</sup>. Casaram e realizaram a cerimônia religiosa e tradicional (*Lobolo*), sem registro

<sup>66</sup> No Norte de Moçambique o sistema é matrilinear, na ocasião do casamento o marido passa a viver na terra da família da esposa, no Sul do país a mulher ao se casar passa a viver na terra da família do marido. (SANTANA, 2009, p. 105).

civil<sup>67</sup>. Seo Paulino vivia com a primeira esposa e com ela teve seis filhos (uma mulher e cinco homens; até o momento da pesquisa ele tinha 11 netos junto com a primeira esposa). Anos depois a primeira esposa divorciou-se de Seo Paulino e voltou para a casa de sua família. Ele vive com Rosa e com os filhos.

Na região há uma emigração predominante de homens em busca de trabalho à África do Sul<sup>68</sup>. Isabel Vasco da Associação Venguela contou que o

*O meu marido foi trabalhar na África do Sul, era contratado e basta terminar o contrato volta. Quando alguém vai a África do Sul faz pequenos negócios, ou tenta se entregar aos singulares porque a altura havia companhias mineiras que contratavam pessoas. Mas agora pra ter essas vagas, as companhias mineiras é muito difícil, precisa pagar um bom valor pra ser alinhados a eles ter um contrato. [29 de Outubro de 2013, Zavala, Inhambane - Moçambique].*

A forma de adquirir os bens que são oferecidos no *lobolo* pode equivaler a uma temporada de 11 a 16 meses de trabalho (dos homens) nas minas na África do Sul (PINHO, 2011). Rosa conta que ficou por um ano na casa de Seo Paulino enquanto o marido estava trabalhando na África do Sul para conseguir certa quantidade de dinheiro e reconhecê-la diante de sua família como esposa mediante a cerimônia do *lobolo*, essa questão também aparece no relato do Seo Daniel Josias Macuande, quando fala que seu pai teve que trabalhar nas minas na África do Sul.

A mudança de Rosa para a terra do marido antes do casamento esteve relacionada à forma de organização social das sociedades patrilineares. As mulheres são responsáveis por todo o ciclo de produção agrícola e dos excedentes para vendas e pela preparação da refeição diária. Ao se casarem, recebem um pedaço de terra da família do marido destinado à produção de alimentos para o sustento familiar. É comum que as mulheres, antes do casamento oficial, passem a viver na terra da família do pretendente, principalmente se ele tiver um trabalho que não seja agrícola ou aquele que pretende emigrar por um período a trabalho na

---

<sup>67</sup> Albert Farré, ao abordar a emigração no distrito de Massinga na Província de Inhambane, afirma que o casamento com registro civil não é frequente nessa localidade e em geral nas áreas rurais (FARRÉ, 2009, p. 13).

<sup>68</sup> Munguambe (2000) explica que a emigração dos chopos do sul de Moçambique à África do Sul data de antes da dominação dos portugueses em todo o país. Entre 1825 e 1895, o povo Chope foi marcado por várias incursões bélicas dos Ngunis, que formaram o Estado de Gaza e provocaram a migração dos Chopos e dos povos que habitavam ao sul de Moçambique para o trabalho na plantação de cana-de-açúcar de Natal e para as minas de diamante, em Kimberley, e de ouro, em Witwatersrand, na África do Sul (MUNGUAMBE, 2000, p. 31).

África do Sul. Nesse caso o homem construirá uma casa com materiais locais na terra de sua família com a expectativa de, no seu regresso, casar, construir uma casa de alvenaria considerada por eles melhor, ter acesso a transportes, poder comprar animais e terra. As mulheres de Macuanda contaram que a emigração dos seus maridos para a África do Sul implica na ausência deles do lar durante um período de no mínimo 11 meses. Esta distância entre os dois membros do casal fortalece o sistema de divisão sexual do trabalho, característico das populações rurais africanas em geral, e de Moçambique em particular (FARRÉ, 2009, p. 11-13). O autor FARRÉ explica que:

Assim, a prática da poligamia (um homem casado com várias mulheres) faz sentido para homens e mulheres que partilham o ideal de abundância característico do meio rural. Um emigrante com sucesso geralmente não tem problemas para que a primeira mulher aceite uma segunda mulher, sempre que a segunda mulher aceite que há uma relação hierárquica entre as duas, e que a segunda deve obediência à primeira. É por isso que com frequência a mulher propõe ao marido que, se este quer uma segunda mulher, case com uma de suas irmãs mais novas ou com uma filha de um irmão dela: com qualquer das duas garante-se uma maior ligação com a sua própria família, e também garante-se uma relação hierárquica com a esposa mais nova muito mais fluída e sem problemas que com uma moça que não conhece. Com duas mulheres duplica-se tanto a descendência como a capacidade de trabalho da terra. Por outro lado, o homem deve assumir a construção de uma nova casa para a segunda mulher, geralmente mais pequena e não muito longe da casa principal. [...] é preciso lembrar que o facto de partilhar um mesmo ideal de abundância não quer dizer que não haja conflitos quando as coisas não saem bem, pois nem todos os emigrantes conseguem ter sucesso, nem todas as mulheres ficam contentes com um marido que não consegue satisfazer tudo o que prometera no momento que as foram procurar. Casos de ciúmes, invejas, bebedeiras e desrespeito entre homens e mulheres é também normal no meio rural (FARRÉ, 2009, p.14)

Na conversa com Rosa Arão ao falar sobre a primeira esposa de Seo Paulino, aparecem os conflitos da relação entre elas<sup>69</sup>. A questão da feitiçaria aparece nas conversas com muita seriedade entre as mulheres e homens de Macuanda, fazendo

---

<sup>69</sup> Sobre conflitos do casamento poligâmico cf. CHIZIANE, Paulina. Niketche, uma história de poligamia. Maputo: Editorial Ndjira, 2002.

parte dos conflitos familiares<sup>70</sup>. Assim como Rosa Arão, outras mulheres em Macuanda falaram sobre a morte de filhos e parentes próximos<sup>71</sup>. É comum ser atribuído o mal à feitiçaria realizada por alguém, tanto as doenças em geral quanto as mortes. A cura ocorre por meio da religião tradicional, como relatou Mamã Cacilda quando recorreu à prática da religião para ser curada de suas feridas.

Santana (2009), citando Paulina Chisiane, em seu romance, *Niketché*, descreve o conceito de poligamia a partir da experiência das mulheres Tsongas:

Poligamia é uma rede de pesca lançada ao mar para pescar mulheres de todos os tipos [...]. Poligamia é uma procissão de esposas, cada uma com o seu petisco para alimentar o senhor [...]. Poligamia é um exército de crianças, muitos meios irmãos [...]. Viver na poligamia é ser enfeitada por mulheres gananciosas, que querem ficar com o marido só para elas. No lar polígamo há muitas rivalidades, feitiços, mexericos e envenenamentos até. Viver na poligamia é usar artimanhas, técnicas de sedução, bruxedos, intrigas, competir a vida inteira com as outras mais belas, desgastar-se a vida inteira por um pedaço de amor [...]. A poligamia dá privilégios. Ter mordomia é coisa boa: uma mulher para cozinhar, outra para passear, outra para passar a noite. Ter reprodutoras de mão-de-obra, para as pastagens e gado, para os campos e cereais, para tudo sem o menor esforço, pelo simples fato de ter nascido homem (CHISIANE, 2002 apud SANTANA, 2006, p. 87)

Rosa Arão enfatiza a importância da fertilidade da mulher quando marca as consequências de quando os dois primeiros filhos que teve do casamento com Seo Paulino nasceram e morreram. Ela afirma que “não poderia ter moral e teria que sair da casa” de Seo Paulino, caso ela não tivesse filhos. A fertilidade da mulher é um fator que se destaca – no ritual dos antepassados: “A honra masculina não deixa

---

<sup>70</sup> Passador, em sua pesquisa no âmbito rural no distrito de Homoíne na Província de Inhambane, aborda as questões da cura por meio da religião tradicional, da morte e da feitiçaria. PASSADOR, Luiz Henrique. *Guerrear, casar, pacificar, curar: o universo da “tradição” e a experiência com o HIV/SIDA no distrito de Homoíne, Sul de Moçambique*. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, 2011.

<sup>71</sup> A crescente incidência e prevalência da mortalidade devido a epidemias tem sido um dos motivos para a existência de famílias estendidas (após a morte de um ente da família, agregam-se no núcleo familiar irmãs, sobrinhas, netos etc). A realidade dos altos índices de prevalência e mortalidade, prevenção e intervenção da epidemia HIV/SIDA tem sido foco de estudos da Prof.<sup>a</sup> Ana Piedade Armindo Monteiro, do Centro de Estudos Africanos (CEA) da Universidade Eduardo Mondlane. Observa-se que em Moçambique existe um número significativo de literatura, estudos e pesquisas sobre os fatores que contribuem na disseminação da SIDA/HIV em Moçambique, com intervenção de instituições locais, nacionais e internacionais. Cf. em: MONTEIRO, Ana Piedade Armindo. *Dondo e Maringue: Realidades contextuais de prevenção e intervenção do HIV/SIDA*. Estudos Moçambicanos. Revista de Ciências Sociais e Humanas. Centro de Estudos Africanos – Universidade Eduardo Mondlane, 2011.

espaço à possibilidade de infertilidade do homem” (TAIBO, 2012, p.35). Um fator considerado por Santana (2009) sobre essa questão é o valor que é atribuído à maternidade na sociedade Moçambicana; o casamento só é legitimado a partir da “capacidade reprodutora das mulheres”. No caso da infertilidade, a mulher pode ser repudiada pelo marido, marginalizada socialmente e pode ser devolvida à família. O marido tem o direito de receber de volta os bens do lobolo oferecido no casamento, “ou receber da família uma outra mulher” (SANTANA, 2009, p. 146).

Rosa Arão compartilha que tem sonho de ver os filhos estudados e estejam bem para poder cuidar dela. Isabel Vasco, da Associação Venguela, também ao falar sobre o seu trabalho na machamba para manter os filhos na escola evidencia que: “Quando vão à escola, vão ter conhecimento para melhorar a vida. É a esperança do futuro às crianças, quando eles começarem a trabalhar já vão trabalhar para ajudar os pais”. O autor Farré explica que a mulher inicialmente trabalha em sua terra com a ajuda dos filhos. Quando os filhos na fase adulta se casarem, continuam na terra dos pais e as noras passam a ajudar a sogra. Ter muitos filhos no âmbito rural também significa ter uma segurança tranquila e cuidados respeitáveis na velhice (FARRÉ, 2009, p. 3).

A segurança familiar está relacionada à posse e ao trabalho na terra. É da terra que vem o sustento familiar. Os conflitos de posse e uso da terra evidenciam conflitos sociais na sociedade moçambicana<sup>72</sup>.

Como já apontamos anteriormente, na Constituição da República de Moçambique de 1º de outubro de 1997, o artigo 109 institui que a terra é propriedade

---

<sup>72</sup> O conflito da terra foi evidenciado após o acordo de paz. Segundo José Luís Cabaço: “Devido à guerra, os camponeses foram forçados a abandonar as terras herdadas dos seus antepassados e cujos direitos de posse e usufruto eram reconhecidos pela comunidade e sancionados pela sua hierarquia e poder. Os funcionários públicos, profissionais, pequenos e grandes empresários, residentes nos centros urbanos e familiarizados com as leis e a burocracia de Estado solicitaram e obtiveram os legais títulos da propriedade dessas terras, que no cadastro nacional resultavam sem proprietários. A paz trouxe milhões de moçambicanos de regresso aos seus lares onde vieram encontrar ocupadas ou em vias de ocupação, as terras que sempre pertenceram à família. Nalguns casos a situação é ainda mais grave porquanto as comunidades foram desmembradas e as testemunhas que poderiam atestar o seu direito à terra encontram-se ausentes ou desaparecidas (CABAÇO, 1995, p. 111). Em 2011, foi instituído o Programa ProSavana, composto pela República de Moçambique, República Federativa do Brasil e Japão, que visa o desenvolvimento integrado da agricultura de “forma competitiva e sustentável no Corredor do Desenvolvimento de Nacala, que consiste em 14 distritos das províncias de Niassa, Nampula e Zambézia. Os estudos realizados pela Oram apontam que as áreas de incidência do programa ProSavana impactam sobre os direitos de posse e uso da terra dos camponeses (ORAM, 2012, pg. 57).

do Estado; não deve ser vendida, alienada, hipotecada ou penhorada. O uso e aproveitamento da terra é de direito de todo povo moçambicano. Sobre a igualdade de gênero, o artigo 36 determina que o homem e a mulher são iguais perante a lei em todos os domínios da vida política, econômica, social e cultural; No artigo 16, institui que o direito de uso e aproveitamento das terras pode ser transmitido por herança independente do sexo. Mais recentemente, em 20 de setembro de 2009, foi instituída na Constituição da República de Moçambique a lei sobre a Violência Doméstica praticada contra a mulher no artigo 19: “É punido com a pena de trabalho a favor da comunidade entre cinquenta e cem horas, aquele que cause deterioração ou perda de objetos, animais ou bens da mulher ou do seu núcleo familiar. Aquele que se apoderar dos bens do núcleo família da mulher após a morte do cônjuge ou do homem com quem vivia em união de facto ou em situação equiparada, é punido com pena de prisão até seis meses e multa correspondente”<sup>73</sup>.

Margarida José é membro do Secretariado Provincial da OMM da Província de Inhambane, e também é conselheira da Associação dos Paralegais de Inhambane. Ela me levou à Associação dos Paralegais para conversar com a equipe de trabalho dessa instituição (Figura 20). A Associação dos Paralegais desenvolve ações e intervenções jurídicas voltadas à proteção dos direitos das mulheres no distrito de Inhambane nas seguintes questões: violência baseada em gênero; regularização da terra; registro da criança; lei da família-herança; SIDA/HIV, trabalho político. A questão da posse da terra aparece como um grande entrave na efetivação e garantia de direito das mulheres do Sul de Moçambique, principalmente das mulheres divorciadas, viúvas, abandonadas e mães solteiras. Joaquina Macuacua, coordenadora dessa instituição, explica que:

*A associação combate as práticas arraigadas pela tradição na vida social do povo moçambicano. A mulher não é dona da terra e nem dos filhos, caso ocorra a separação entre o casal, os homens ficam com os bens materiais (casa, terra, móveis) e com os filhos e no caso da mulher ficar viúva, se ela tiver algum bem material, a viúva pode enfrentar conflitos familiares podendo ser expulsa da casa e perder os filhos. A mulher fica desprovida de qualquer direito.*

---

<sup>73</sup> Direito do uso e aproveitamento de terra. Moçambique: Portal do governo de Moçambique. Informação. 2006. Disponível em: <<http://www.portaldogoverno.gov.mz/Informacao/dirTerra/terra2>>. Acesso em: 10 out.2013.

Joaquina Macuacua, Coordenadora da Associação Paralegais. Conversa realizada em 02 de nov. 2013 na Cidade de Inhambane – Província de Inhambane.

Emília Pereira, da Organização de Mulheres Moçambicanas (OMM) também se posiciona sobre a mesma questão:

*A questão da terra é uma questão a batalhar porque era muito difícil uma mulher ter um Direito de Uso e Aproveitamento da Terra [DUAT]<sup>74</sup>, nem que tenha um espaço de 30 por 20 ou de 20 por 20 [metros], era muito difícil. É por causa dessa questão de “mulher não tem capacidade pra isso, não tem capacidade pra aquilo”. Acabamos nós mesmos a nos excluir. Ficamos muito tempo nessa que é só o homem que pode fazer aqui. Mas as políticas do governo vendo tanto anos pós anos estão a fazer que nós acordemos; hoje em dia encontramos mulheres com extensão de terra.*

Emília Pereira – Secretaria Provincial da OMM e Diretora do Centro de Mulheres de Inhambane. Conversa realizada em 02 de nov. de 2013 na sede da OMM na Cidade de Inhambane na Província de Inhambane.

No relato de Rosa Arão, a divisão do trabalho e suas reponsabilidades aparecem. Enquanto mulher, diz ter uma “reponsabilidade grande”: na associação, na venda dos produtos, como mantenedora e cuidadora dos filhos e com as despesas na escola, no trabalho na própria machamba para produção da vida da família e dela própria. Quando pergunto se ela gosta do trabalho que faz, ela responde “*Não é gostar. O que vou comer? Quem vai me sustentar? Eu me sustento mesmo na machamba*”.

Observei que Rosa, assim como as outras mulheres da Associação, trabalham longas horas durante o dia tanto em suas machambas, quanto na Associação Zama-Zama na produção de farinha, alguns dias saem aos mercados, rodovias, ruas e feiras para venda dos produtos. Entretanto, apesar de tudo isso, Rosa diz que “*temos a casa redonda, é a maneira de viver, porque ele não trabalha e eu não trabalho*” – em sua fala está interiorizada a desvalorização do trabalho na terra e o doméstico. Tradicionalmente o trabalho doméstico e na agricultura familiar não é valorizado por não ser contabilizável.

Em Moçambique, a agricultura é uma atividade desenvolvida por homens e por mulheres, porém as estatísticas anunciam que a atividade agrária é realizada

---

<sup>74</sup> O DUAT é o documento que comprova o direito à posse da terra que só é possível a partir do pedido da titulação do direito e uso e aproveitamento da terra o qual inclui o parecer das autoridades administrativas do distrito.

principalmente por mulheres (ABREU; SALOMÃO, 1995). Os setores econômicos ocupados pelos homens são mais amplos, eles estão na metalurgia do ferro, na pesca e caça, no trabalho comercial e principalmente nas minas e no trabalho industrial na África do Sul. Porém “qualquer que seja o contexto considerado, é patente que a actividade da mulher contribui para elevar o rendimento” tanto familiar na produção agrícola como na criação de excedentes para venda (ABREU; SALOMÃO, 1995, p. 539).

O trabalho da agricultura rural é realizado pela técnica de cultivo manual. Para comercializar seus produtos, as camponesas vendem direto aos comerciantes em mercados na área urbana, montam pequenas bancas ou barracas<sup>75</sup> ou ocupam o chão das calçadas de determinadas ruas. Nesses comércios, encontram-se vários produtos: mandioca, batata-doce, coco-verde, laranja, manga, limão, alface, couve, cebola... mas também carvão, roupas, fósforos, produtos de limpeza e de higiene e tantas outras coisas. Os acostamentos da estrada (EN1) e os pontos de paradas dos chapas e miniônibus são ocupados com bancas e agricultoras que ali vendem seus produtos.

Mas uma vez recorro à narrativa de Emília Pereira da OMM sobre o reconhecimento da mulher no país:

*Aqui em Moçambique quem garante o crescimento da economia deste país é mulher. É a mulher que é mais econômica, é a mulher que busca as soluções na maior parte das famílias. E também dizer que a maior parte das famílias aqui em Moçambique são chefiadas por mulheres. São as mulheres que chefiam as famílias mesmo na idade juvenil. Temos muitas jovens chefes das famílias, porque os pais morrem com várias doenças e em especial com HIV/SIDA, ficam as crianças a chefiarem. E por aquilo que temos a encontrar nas zonas habitacionais, principalmente nas zonas rural, tem que as melhores chefes são as jovens de sexo feminino. Os rapazes ainda abandonam os irmãozinhos e vão procurar emprego por outro lado, até chegam a se esquecer que deixaram os irmãozinhos, mas as meninas não arredam o pé, estão ali com os irmãos. Às vezes chega alguém que lhe engane, lhe engravida ou agregado cresce mas, ela não deixa de procurar uma solução para alimentar os irmãozinhos e aquela criança que por aventura apareça sem que ela espere. Na verdade que é um grande desafio. Nós temos estado a reunir nessa questão de estudar e não permitir se engravide sem que esteja preparada, que tenha uma gravidez indesejada, mas ainda é um desafio*

---

<sup>75</sup> Barracas são tendas – cobertas ou não – que estão presentes nos mercados públicos e nas ruas, e bancas são pequenas construções de alvenaria, chapas de zinco ou caniço, ambas utilizadas para atividades de comercialização.

*porque o país é grande. É verdade que temos trabalho nos distritos e nas localidades mas ainda temos muito território a percorrer. E nesta coisa de economia, nesses dias nós temos estado a fazer a avaliação, aqui nós temos o Fundo para combate à pobreza [uma espécie de microcrédito] nos distritos e nas vilas em que o governo apoia a camada vulnerável com um empréstimo, para comércio, para agricultura, para pecuária, para aquilo que a pessoa quiser fazer. Mas do estudo que estamos a fazer, o número que tem feito o reembolso para o dinheiro, o número maior das pessoas que reembolsa esse dinheiro são as mulheres. Dos grupos que pedem esse dinheiro que são cedidos esses empréstimo, a mulher que se preocupa de fazer o reembolso. Esse microcrédito é para desenvolvimento da economia familiar.*

*Nós temos visitado mulheres que diz: “Olha, eu tenho esse meu comércio, pedi emprestado o dinheiro, construí esse edifício coloquei meu produto e comecei a vender, depois com os lucros construí aquela casa. Estou a devolver. Com os lucros já comprei aquele carrito para transportar a mercadoria”. Já temos mulheres que já nos mostra o produto acabado. Tem casa, tem carro, tem crianças a estudar. Está a devolver esse dinheiro, ou até já devolveu e já pediu pela segunda ou pela terceira porque permite. Se pede o primeiro e faz, a gestão termina, podes pedir mais para ampliar o negócio. Os homens trabalham, como eles são os ditos chefes de família, eles trabalham, mas, o trabalho é aquele trabalho de homem. Se o homem vai à machamba, quando volta precisa de um banho e quem deve dar lhe água para tomar banho é a mulher; quando terminar o banho quer tomar chá, quem tem que lhe dar a comida é a mulher. São poucos os homens que vão à machamba com suas esposas, voltam e enquanto a mulher está a preparar a água ele está a preparar alguma coisa, ou enquanto a mulher está a preparar o alimento ele está a procurar a roupa pra tomar o banho, são muitos poucos. Isso ainda temos que inculcar que nós temos que trabalhar da mesma maneira, igual por igual, não há quem tenha que trabalhar mais que a outra. Por se for por cansaço, todos nós cansamos, todos estamos a voltar da machamba. Mas ainda é um desafio. Aqui ainda temos [nós mulheres] que trabalhar mesmo.*

*Não é cultura o homem ir à machamba, localizam-se onde os homens vão pra machamba. A machamba é pra mulher. Se houver machamba até é pra irem controlar os bois pra fazer a lavoura. Ele pegar a enxada de cabo curto, ah, são muitos poucos que vão fazer isso. A machamba é pra mulher principalmente esta aqui. Enxada de cabo curto é pra mulher.*

Emília Pereira - secretária Provincial da OMM e diretora do Centro de Mulheres de Inhambane. Conversa realizada em 02 de nov. de 2013 na sede da OMM na Cidade de Inhambane na Província de Inhambane.

À primeira leitura das narrativas, a tendência foi mergulhar no sofrimento ocasionado por essa série de infortúnios, porém, é possível e preciso ir além dessas questões para compreender a realidade das mulheres africanas. Elas contam sobre a proteção à vida fundamentada nos valores civilizatórios da reciprocidade, da solidariedade e da preocupação com o outro.

Em “A África pode contribuir para resolver os problemas do ocidente?”, o filósofo e economista marxista Serge Latouche (2013)<sup>76</sup> analisa as relações socioeconômicas nas sociedades africanas e aborda a valorização que se manifesta nas relações de parentesco enquanto imperialismo social. Diz que:

O funcionamento da sociedade vernacular se inscreve na persistência, ou até mesmo na ressurgência de uma certa “solidariedade africana”. As sociedades africanas ignoraram por muito tempo o individualismo e continuam ignorando com força, apesar das pressões dos processos de individualização. O imperialismo do social se manifesta pela importância das relações de parentesco. O parentesco, para além do grupo da família extensa, se estende para as relações de amizade, de vizinhança, de associação esportiva, cultural, política ou religiosa; as relações de trabalho e as formas de poder. Ele é reativado e reforçado pelas cerimônias, pelos cultos aos ancestrais, pelas ligações com a terra, pelas relações com o mundo invisível. Tudo isso dá vida à tão elogiada solidariedade africana que não possui um equivalente em outro lugar. [...] Esta forte valorização do social afasta o isolamento e a solidão. Nos casos mais cruciais, esta valorização ajuda a suportar e a resistir diante da dificuldade. Ela é também a razão do sucesso e da especificidade da economia africana vernacular. As obrigações de doar, de receber e retribuir tecem os laços entre os homens e os deuses, os vivos e os mortos, entre os pais e filhos, entre os mais velhos e os mais novos, entre os homens e mulheres e entre uma geração e outra. Elas burlam as “leis” do mercado, limitam os malefícios das relações mercantis e dão um mínimo de garantia contra a exclusão econômica e social. [...] Tanto aqui como em outros lugares, o laço social funciona na base da troca, mas a troca, com ou sem moeda, se baseia mais na tripla obrigação de dar, receber e retribuir, tal como analisada por Marcel Mauss. O que é central e fundamental na lógica do dom é que o laço substitui o bem (LATOUCHE, 2013, p. 13-14).

As histórias de vida dessas mulheres camponesas rurais se assemelham: são agricultoras familiares, casaram-se ainda na adolescência, tiveram muitos filhos, são mantenedoras do lar, o trabalho na machamba mantém a sobrevivência da família e a escolarização dos filhos, irmãs e sobrinhas.

O trabalho coletivo e as relações estabelecidas cotidianamente envolvem dar e receber. São relações que estão intimamente ligadas à proteção do grupo, que ultrapassam a estrutura do Estado – onde as ações do Estado são limitadas e às

---

<sup>76</sup> LATOUCHE, Serge. A África pode contribuir para resolver a crise do Ocidente? Tradução Acácio Sidenei Almeida Santos. **Espaço Plural**. Ano XVI. n. 28. 1º Semestre 2012, p. 175-197.

vezes ausentes. Podemos entender que a proteção social está baseada nas relações da própria comunidade – das pessoas entre si. O estreitamento dos laços nas relações é o que mantém a proteção, o fortalecimento e a vida mesma da comunidade.

#### 4.2 Conversando com os homens: memórias da colonização e da revolução

Ouvi as mulheres. Por não conhecer a língua, por não conhecer o espaço físico e as pessoas da comunidade, a agenda não poderia ser minha. Eu fui conduzida por Rosa e por Paulino. No dia 05 de novembro de 2013, Seo Paulino convidou o senhor Daniel Josias Macuande (82 anos) e o Senhor Lucas Cuanhane Macuande (70 anos) para conversar. Seu Daniel é casado e mora com sua mulher em Macuanda, teve 10 filhos – todos casados e moram em Maputo. Seu Daniel chegou com uma sacola com mangas e me presenteou dando boas-vindas (Figura 42). Esses dois senhores trabalharam juntos na construção da escola em 1999. Rosa Arão apresenta seu Daniel e me diz: “O senhor Daniel veio para conversar com você, ele é o mais adulto aqui na zona”.

O senhor Daniel inicia a conversa dizendo:

*Eu sou natural daqui, nasci aqui, cresci aqui. Eu estudei na escola colonialismo dos padres. Eu sou nascido em 1932. Casado e tem... eu fiz 10 filhos num mesmo casamento e hoje só tenho quatro filhos e tenho netos. Porque os padres entraram aqui em 1940, eu próprio estudei na escola colonialismo. A colônia Moçambique fica situado na África. Eu estudei muito história, José Alencar, esse tal de Dom Manoel – são história colonialismo. Na escola tinha que estudar isso. Como dizia professor, onde estudou Dr. Oliveira Salazar, uma família pobre, do pai pobre, é camponês trabalhador em Portugal. Ele, como pobre, então estava com missionários, viajou como missionários na sua pobreza. Os padres ensinaram ele até chegar ao doutorado. Então nessa altura o colonialismos, os padres apoderaram as escolas, não na mão do governo, as escola ficaram a pertencer aos padres até os anos de 1940 pra cá. Eu posso dizer que terminou-se quando entrou a Frelimo, quer dizer que as escolas que estava na mão dos padres, quando entrou Frelimo. Portanto, eu sou reformado [aposentado] nos correios. Fiquei nos correios 35 anos. Entrei nos correios em 16 de abril de 1951, trabalhei e saí com bom comportamento. Reformei, saí daqui pra Maputo. Eu, como aluno, quando saí das escola fundei uma escola que chama Guilundo, eu que formei. Trabalhei 1947, 1948, 1949. Saí daqui em 1950 pra Maputo, em Maputo fui engajado nos correios em 1951 na minha reforma. Quando voltei, comecei, alunos daqui ia daqui pra Helene ou a Discorol, é uma distância, é mais de cinco quilômetros. Quando eu voltei com este meu primo fizemos compreender a população e fundamos a escola a esta comunidade. Isto é, os pais contribuíram com cinco, cinco, cinco para eu pagarmos os professores*

licenciados. Então fundamos esta escola e andou, andou, andou e o governo aproximou. Essa escola passou como escola oficial. Enviaram os professores, enviaram professor e diretor até a data de hoje. Isso foi a nossa força e a nossa opinião que ajudemos o povo que estava a sofrer. Outra coisa, nos anos passados nós vivemos mal na vida colonialista. Era o povo obrigado a trabalhar nas machambas de algodão, machambas produzindo arroz, isso tudo era forçado. A senhora que não acabar aqueles metros medidos tinha que levar palmatoada [palmatória]. Isso foi nos anos de 1940, quer dizer, é de 1940 em diante. Quando entrou essa algodoeira foi em 1940. E mais que os homens eram obrigados ir trabalhar, era obrigada, era aprendido os homens, para ser vendidos para os camponeses nas machambas... [ele tenta se lembrar], Manhiça. Quer ou não quer, andava os homens a procura de homens, para prender e amarrar os homens e ir na defesa e ir, por exemplo, camponeses pediam 100 homens, 100 homens não era querer. Havia homens da regedoria chamado reguou, haviam homens que andavam à busca, à procura forçado, amarrado para ir ser mandado. Chamava-se chibalo, serviço contratado obrigatório. Portanto, andou muito isso. O país não estava sossegado. O país vivia como escravo e era escravo no tempo de colonialismo. Não deixa fazer as suas vontades. Cada e qualquer coisa era mandado obrigatoriamente, forçado. Portanto, vivemos assim nesses anos. O meu pai vivia, não tinham sabão, não sabia que era sabão, viviam de qualquer maneira. Mas sim, eles viviam. Quando entrou o colonialismo, começou a civilizar, ensinaram a vestir. Civilizou. Como eu disse, meu pai já era civilizado, porque ele era evangelista, protestantismo, meu pai foi evangelista, protestante. Eu nasci dentro da igreja, meu pai era da Igreja Metodista Livre. Ele trabalhou muito a ensinar doutrina, as pessoas, ensinar as pessoas não fazer mal, ensinar as pessoas não beber, ensinar as pessoas não ser criminosos, era isso que fazia pelos mandamentos da lei de Deus. Trabalhou muito, meu pai saiu daqui até Manjacasa no serviço evangelístico. Portanto é isso. No meu tempo, o que via muito é essa coisa do colonialismo. O colono escravizou muito, escravizou muito, muito mesmo. Até que veio a Frelimo, estava um bocadinho já quando entrou a Frelimo. Eles perderam o Moçambicano. Éramos chamado: “Rapaz, oh rapaz”, mesmo eu assim: “Oh rapaz”, um miúdo como aquele era chamado de rapaz, chamava uma senhora daquela de rapariga: “Oh rapariga”. Era o colonialismo, não considerava a gente como senhor. Não considerava como senhor o moçambicano. Nem o velho que anda de joelhos, era chamado de rapaz; uma velha andar de joelhos era chamado de rapariga. Deixavam-nos embaixo, mesmo, em baixo, o colonialismo, para colonizarem os moçambicanos. Como eles chamavam “preto”, éramos chamado de preto, era o nome que eles gostavam muito. Indígena<sup>77</sup>, andavam a escrever na caderneta. O documento era uma caderneta que tinha cinco páginas. Era um documento de um senhor. Aí

---

<sup>77</sup> Em Moçambique, os termos tribo, indígena e preto foram utilizados pelos europeus ao se referirem aos povos africanos. Esses termos são carregados de preconceitos aos modos de vida e organização das sociedades africanas. Nesta tese a utilização do termo aparece na transcrição das falas do que os meus narradores disseram ou em citação de fontes diretas de alguns autores. Segundo SANTANA, “embora a Frelimo, em parte não comungasse com essa visão, continuou fazendo uso do termo para se referir aos povos do território moçambicano.” (2006, p. 61).

quando vem chibalo era contratado ali. Ele vem para o chibalo de Minhiça ou Marracuene, é ali [anotado na caderneta]. Acabou chibalo, tinha que vir escrever que já voltou, pôr carimbo de chibalo e ser pago. Quando voltou de chibalo era pago. Depois quando não pagou imposto, primeiro pagar imposto. Depois era pago esse dinheiro e vai pra casa. Se não paga imposto, sua mulher tinha que ir a trabalhar na administração, fazer estradas, andar a buscar areia para bater estradas porque o marido não pagou imposto. Tinha que a mulher ir sofrer durante uns 15 dias lá – trabalhar. Portanto é isso. E ultimamente, nesse momento, posso dizer que entrou a Frelimo, começou a nos considerar, considerar-nos, eu não posso dizer que não. A Frelimo trata-nos bem, considera-nos bem, até tudo. É livre, vivemos livres, livremente, não ser mandado obrigatoriamente, é isso. No tempo dos meus pais não havia emprego, era só ou ir no chibalo ou pra África do Sul. Meu pai, para adquirir a minha mãe tinha que ir nas minas pra ganhar dinheiro pra poder formar um lar. Eles chamavam lobolo, lobolo quando necessitar uma rapariga, tinha que tirar um dinheiro e lobolar. E assim sucessivamente, o homem era só viver no campo, trabalhar na machamba, tirar mandioca, batata doce, maçaroca etc. Portanto, no meu tempo, chega o tempo de apanhar castanha, uma lata pra ter um calção. Eu apanhei castanha pra vender pra ter um calção. Um calção bom era 10, um cação simples era 7,5, para ter um calção de valor era 12 ou 10. E foi assim, nós vivemos muito, muito na escravatura. E o colonialismo pra gente, ir à escola, não aceitávamos ir à escola. Meus pais não sabiam que a escola tinha valor. E tinha valor até a quarta classe, podia arrumar serviço na administração. O colonialismo... quarta classe, ensina mesmo bem. O homem preparado no colonialismo era o homem preparado que sabia fazer tudo. Essas coisas que vivi. Do tempo do meu pai não sei contar como viveu. Nesse tempo daí já não chego a compreender muito. Pouco mais ou menos quando já era jovem. O colonialismo, eu mesmo na escola, colonialismo, andava a prender manhosos, manhosos que não queria ir à escola, tinha que ser obrigado, andavam apanhar aqueles que não queria ir à escola, ia à procura deles quando apanha, amarrava a gente pra levar à escola ao senhor professor. Eu estou até a quarta classe colonialismo e era até ali. Era unicamente, o moçambicano tinha que estudar até a quarta classe, não podia estudar mais. As crianças não queriam ir para a escola. [Por quê?] É ignorância, não sabia que a escola tem valor, é ignorância. Os pais não sabiam que quando os filhos vai para escola, é para ser preparado para ser gente. Os pais não sabiam disso. Tinha que o governo em si, os professores tinham que fazer ir à força, andavam a buscar [crianças], a buscar na casa. Quer ou não quer, andar à busca das casas, à procura de apanhar, tinha que ir obrigatório pra escola. Mais tarde abriram a Escola de Manhiça que é o curso de professor, isso foi agora há pouco tempo [após o governo da Frelimo]. Ultimamente era até a quarta classe, acabou não tinha meio de estudar, é isso. [A escola foi construída em que ano? Seo Daniel disse que deixou tudo na escola – ele não lembrava. Ele respondeu:] Senhor diretor tem tudo ali [na escola], chega lá e pergunta: “Aquele velho, o senhor Daniel, em que ano veio aqui mobilizar a população pra escola?”. O senhor diretor vai lhe dar tudo. Ele tem tudo. Senhor diretor tem tudo, tem tudo... [ele repete várias vezes e fica agitado pelo esquecimento]. Eu cobrava cinco, cinco, cinco cada pai, cada família e eu pagava no final do mês o professor. [Seo Lucas fala: “Foi em 1999”].

[Seu Daniel continua:] *Eu andei a acompanhar a escola, para fazer a barracas, como vê aquelas barracas tinha que mobilizar o povo, a gente construir as barracas, até aqui não tínhamos casa de alvenaria, até aqui a gente continuou com a mesma pobreza. Essa falha até aqui temos. Portanto, eu sempre estou encostado com a escola. Eu já sou velho. Mas não é porque estou longe daquele escola. Agora são os jovens que estão a dirigir a escola. O que que queria dizer, você vai visitar a escola e diga ao senhor diretor: “Eu estive com aquele velho, o senhor Daniel, ele disse para dar os dados todos com o senhor diretor”. O senhor diretor há de lhe dar. Portanto até aqui a escola já está a crescer. Eu estudei em Helene, ia a pé todos os dias daqui pra Helene. Portanto é tudo.*

*Em 02 de setembro de 1986 eu terminei de trabalhar em Maputo e voltei para aqui em 1987. Meu pai foi líder da comunidade. Eu vim a trabalhar e ficamos nós – eu e meu primo legítimo pra ficar no meu lugar. Aqui na escola também, pedi: “Coloca os jovens pra fazer o que eu fazia”. Desde construir barracas, orientar... hoje eles fazem, os mais jovens fazem. Eu trabalhei com Seo Paulo, também orientávamos o que precisa fazer na escola. Desde esse momento [1986] até cá a gente vive com o povo em paz, tem que saber compreender uma pessoa, aquele que faz mal. A gente tem que fazer compreender qual é o caminho de viver, o caminho de ser gente. Ser gente todos nós somos. Mas fazer compreender como gente humanitária. Que sabe o mal e o bem. É chamada boa pessoa. Quer sentir a fazer mal ao outro e saber ele a pedir desculpas. Como uma comunidade de natureza, a natureza não aceitava criminosos, não aceita malfeitores. Mesmo naquele momento não sabiam ler e escrever, eles, a comunidade tinham eles como régulos, cabos e orientava a comunidade, não aceitavam maldade. Mesmo eles que não sabiam ler e escrever, mas sim, a comunidade, o mandamento eles vinham utilizar aqueles mandamentos. Mas nesse tempo não sabiam o que era doutrina, não tinha doutrina. Não tinha doutrina. Começou a entrar doutrina quando entrou o protestantismo, como eu disse, esses protestantes chegaram, quando começou o povo a compreender a doutrina.*

[O senhor é protestante? O senhor frequenta a igreja?] *É... quando a comunidade, o povo começou a ensinar o mandamento da lei de Deus, o povo começou a engajar-se e fazer compreender a doutrina cristã. Eu vou. É o seguinte, eu, quando eu comecei... os padres obrigaram-me pra ser batizado, sendo que a igreja que me batizou não era igreja. Para trabalhar com eles tinha que cumprir as orientações deles. Eu fui batizado na igreja católica e casei-se na igreja católica com a minha mulher. Casei oficialmente com minha mulher e servi, me casei. Portanto, até aqui as orações da igreja eu respeito, minha mulher reza, domingo vai pra igreja, essa coisa toda. E daí, portanto, do mais... já menti e já chega. O que fico satisfeito na minha humildade com Deus – eu era miúdo quando saí da escola, eu já tinha idade, até cheguei a reclamar: que não, eu sou miúdo não hei de aguentar o trabalho. Eu miúdo, tinha idade, mas o trabalho era pesado. Eu fui trabalhar, fui dar aula, consegui trabalhar, consegui fazer tudo com graça de Deus. E me faz satisfeito muito, eu fui permanecer em Maputo por conta de serviço e quando voltei tive que socorrer o meu país, socorrer a minha terra. É um socorro que fiz, é uma loucura pra minha família, é uma loucura para o povo todo que agora está em legalidade com a escola. Isso tudo foi a memória que*

*deu. Portanto estou a agradecer por ver a minha obra que fiz. Sem saber de onde vem aquela memória – eu fazer um socorro grande como este eu também não sei. Eu estou satisfeito. Lá onde estudei era um setor que nunca sabia o que era escola, tinha que ir ensinar todo dia, saía daqui para ensinar. “Bom dia, senhor professor; adeus, senhor professor”. Consegui ir ensinar até agora está aí uma escola também. Uma escola grande. Portanto pra mim é tudo.*

Seo Daniel Josias Macuande. Em 05 de novembro de 2013, Macuanda, distrito de Zavala na Província de Inhambane – Moçambique.

**Figura 41 – Seo Daniel Josias Macuande. - Macuanda, distrito de Zavala na Província de Inhambane – Moçambique**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

No dia 06 de novembro de 2013, Seo Paulino Saela e Mamã Cacilda me levaram até a casa do senhor Gonçalves Chilungo. Ele é considerado um dos mais velhos da comunidade e que tem muitas histórias a contar. Caminhamos por um período de uma hora pelas estradas que cortam a comunidade até chegar ao local (Figura 42). Passamos pela casa de Seo Lucas, que nos indicou o caminho. Ao chegar em frente ao portão da casa do Seo Lucas para pedir informações sobre o caminho que chegava à casa do Seo Gonçalves, a mulher e a filha do Seo Lucas trouxeram algumas cadeiras para sentarmos no terreno em baixo de uma árvore. A forma de cumprimentar e saudar uns aos outros é longa – pois é um momento em

que se pergunta de toda a família. Não se pergunta algo sem antes saber como toda a família está. Isso ocorre na rua, na frente de casa, na escola, nas vizinhanças.

**Figura 42 – Seo Paulino Saela e Mamã Cacilda a caminho da casa do senhor Gonçalves Chilungo**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

Ao chegarmos na casa de Seo Gonçalo Magunzane Chilungo, ele nos esperava sentado em uma cadeira em baixo de um quiosque e nos recebeu com alegria. Seu Chilundo nasceu em 1924, está com 82 anos de idade, casou-se duas vezes e tem 16 filhos (duas mulheres e 14 homens) (Figura 44). Todos os seus filhos estudaram, ele destaca que tem um filho que é Vice-Ministro da Educação de Moçambique, um médico, um professor da Universidade Pedagógica que é Diretor Geral de Função Pública, uma arquiteta e os outros são professores. Antes de conversarmos, ele e o Seo Paulino conversaram muito na língua chope. Ofereceram-nos água, café e suco. Em um determinado momento, Seo Paulino disse a ele que tinha me levado até lá para que ele conversasse um pouco sobre a comunidade. Segue a narrativa do Seo Chilundo:

*Os meus pais, os meus avós, os bisavôs nasceram aqui nessa terra. Como os meus pais não estudaram nada, o colono nesse tempo não tinha escola nenhuma aqui. Quando nasceu o meu avô, depois nasceu meu avô é que começou por aquela escola onde vocês vão já [Escola Secundária de Helena]. Aquela escola foi em 1933 quando abriram aquela escola. Enquanto eu tinha 12 anos alguma coisa, como os meus pais não interessavam nada da*

escola, meu pai só gostava de eu fazer pastor de cabrito. Eu era pastor de cabrito do meu pai só. Quando ir pra escola meu pai não gostava nada. Não queria, não sabia o benefício da escola. O pouco tempo que eu estudei lá, estudei até a terceira classe rudimentar, e na terceira classe rudimentar eu sabia muita coisa, é, eu sabia quem foi o primeiro rei de Portugal. Eu dizia: “Foi Afonso Henrique, o Conquistador”, quando ele nos ensina nós ali, agora ali conversando eu sabia muita coisa. Dessa escola fui pra Lourenço Marques procurar serviço porque na nossa casa éramos pobres, depois foi trabalhar numa casa, dizia José Lopes Paixão, era num tálho, trabalhou ali até 1941. No fim de 1941, janeiro, fugi, foi trabalhar na África do Sul, foi trabalhar nas minas, e lá era 313 dias o contrato e voltei. Veio me casar aqui, começou a crescer sempre assim, foi assim a nossa vida aqui. Havia brincadeiras grandes aqui, Ingalanga, timbila, chingomana muitas coisas que havia de brincadeira aqui. Aí saiu chinveca [canta um pouco], era aquilo que conheço quando cresci e vi todas essas brincadeiras. A escola secundária era um sonho dourado. Começou nascer a escola secundária com a Frelimo. Ninguém fazia quarta classe aqui, o colono não queria, dizia que quando ensinar a quarta classe então vão revoltar. Ele não queria ensinar preto, muito? Não. Queria ensinar obedecer quando ele mandar: “Oh rapaz, vem trabalhar aqui”, só, só, só. Um homem grande era chamado rapaz, um homem grande que tinha filho: que é rapaz. Uma mulher grande que tinha filhos era chamada menina – era rapariga. É o que o colono queria aqui, não queria ensinar muito até a quarta classe. Muito mais tarde começou por missão, missão católica – aquele que era cristão; aquele que não era cristão, não. Sistema colonial era esse. Sistema colonial. Não queria ensinar preto, porque se não revoltar. Se não ele saber que essa terra é dele. É preciso sabermos que essa terra é Portugal. Conforme eles diziam: “Viva Portugal, viva Salazar”, só achando que a gente sabia isso só. Sabíamos cantar o hino nacional: “Viva a Pátria, viva nosso Portugal” [ele canta e ri]. É isso. Era difícil, difícilíssimo, aquele que estudou até a quarta classe entrar na escola, aquele que estudou até a quarta classe é assimilado, assimilou como português. Quando não é assimilado que nem português não pode, se não revoltar amanhã contra a coroa portuguesa. Não era tanta gente, aquele que conseguia fazer quarta classe é aquele confiado do colono. Depois entregar ao senhor padre, ele ser batizado, como cristão, católico. Depois, sim: “Esse é nosso, já pode ser ensinado até a quarta classe para ser escriturário na administração ou qualquer sítio com quarta-classe só”. Mas não passava também da quarta classe... Preto? Não. Não podia passar para quarta classe – ele não queria. Sofremos nós na carne, sofrimento do colono, chibalo, palmatória, cassete em boma, tudo isso sofremos nosso povo. A minha mãe nasceu nas pessoas pobres, era é chamada Mavie era Chilengo e Machambo. Meu pai Mazungane. Meu pai nasceu aqui, meu pai era um cocho, nasceu cocho. Andava mas, olha, nos dedos, esse polegar do pé, o segundo dedo era grande assim, ele não sabia usar sapato. Mesmo quando saiu o sapato, ele não usava porque o pé dele era esquisito. Depois, o pai do meu pai que é meu avô é chamado Valo. É sempre assim, quando uma pessoa nasceu tem o seu nome e o nome da sua terra como aqui é Chilundo. Então tinha que sair daqui Mazungana Valo Chilundo, que é o apelido. Saí de Lourenço Marques porque era pouco dinheiro que eu ganhava, ouvi dizer que na África do Sul, nas minas, pagava um pouco mais ou menos. Então pronto,

*fugi pra lá. Então entrei nas minas e como sabia um pouco eu fui escriturário de uma loja lá. Não sofri porque eu sabia alguma coisa. Vivi 16 anos na África do Sul, eu vinha e voltava, quando acabava o contrato de 313 dias eu voltava pra casa, depois quando acabou seis meses então depois de novo voltava pra lá, até terminei em 1986. [Ficou entre 1970 e 1986 em África do Sul]. Entrava na mina, tinha uma loja com material que os homens trabalha com eles lá embaixo. Então quando batiam martelo vinham pra buscar material [trabalhava no almoxarifado da mina].*

*[Por que o senhor voltou a morar em Moçambique?] Eu não gostei de ser pessoa de lá, por isso que eu sempre trabalhava com contrato, contrato de um ano, era 313 dias de contrato. Quando acabava o contrato eu regressava pra Moçambique.*

*[Quando voltou de vez o senhor trabalhou do quê?] Aqui eu não tinha profissão, eu só era machambeiro, eu só fazia machambas. A vida daqui, de um camponês, era fazer machamba, plantar coqueiros, laranjeiros, amendoim, milho, criar galinhas, criar cabrito, criar bois.*

*[E os seus filhos?] Quando fui trabalhar na África do Sul, eu que trabalhava com aqueles homens na África do Sul, então quando eu estive lá como recrutador, então eu pensei: “Os meus filhos vão sofrer como eu sofri, não? Tem que meter na escola”. Mandeí levar daqui de casa, aqueles que tinham idade de ir à escola, vão ficar comigo lá, meti na escola. Andou, andou, estive com eles a acompanhar. Depois houve um chefe que fui muito meu amigo, um chefe das minas – branco, que chamava Juvêncio da Silva Oliveira, ele que ajudou muito. Disse a mim: “Como você quer que seus filhos estudem, você vai meter no registro cível, pra estudar em escola melhor, naquele que os filhos dos colonos estudam”. Então disse o quê? Então ele ser assimilado? Porque cheirava guerra lá, o Manghano começa a fazer guerra lá. Só que não, não é isso. Então pronto, facilitou-me, fui lá no registro cível e registrou eu e minha mulher. Depois, então, comecei a registrar meus filhos. Então, com o boletim do registro civil, certidão, meti na escola oficial já. Onde um branco português ensinava iá. Então recebeu meus filhos, ensinou e gostou dos meus filhos. Em casa eu também ensinava, não era só deixar só. Então, quando passava a quarta classe, então eu mandava para Inhambane, na Escola Industrial Comercial Vasco da Gama em Inhambane.*

*[Quantos filhos o senhor tem?] Ih, tenho muitos filhos, tenho 16 filhos com duas mulheres. Desses 16 filhos não há nenhum desses filhos que sofrem; todos sabem, sabem alguma coisa. Muitos são professores lá em Maputo nas escolas grandes, um outro filho trabalhou no banco. Depois o outro dono dessa casa [e aponta a casa do lado] era professor da Universidade Eduardo Mondlane porque estudou na Europa. A Frelimo levou lá de Maputo pra Europa fazer licenciatura e depois veio de lá e era professor já na UEM dali arranhou bolsa e foi para os Estados Unidos foi lá fazer doutoramento e conseguiu levar sua mulher pra lá, fez licenciatura. Depois quando voltou, quando Angola declarou a Independência, ele ainda estava em Portugal, meu filho foi enviado de lá para Angola para ver como faze do tempo de Augustinho Neto quando já era independente. Depois voltou de novo pra América e depois voltou pra Maputo na sua missão na escola Eduardo Mondlane, ele foi professor da história, da história de África não é só história de Moçambique não, ele é grande.*

[Como é o nome dele?] *Arlindo Gonçalo Mazungane Chilundo. Hoje ele é Vice-Ministro da Educação. O outro também é chamado Eduardo Gonçalo Chilundo, foi professor na Universidade Pedagógico. Agora é diretor geral de Função Pública.*

*A história da Independência do país, foi longo, se não fosse os americanos que levaram Eduardo Chivanmbo Mondlane para América ensinar, a gente não podia ganhar alcançar a independência, erámos carcanhado. O português não queria que Moçambique, preto, ser presidente nessa terra não, não. Era preciso ser governado por branco. Mas graças ao Eduardo Mondlane, os professores é que roubaram ele para lá, roubaram ele para África do Sul na Universidade Witwatersrand lá. Depois estudou dois anos ele. Descobriram os bôers<sup>78</sup> lá. “Ih, esse, esse como veio aqui? Esse é de Moçambique”. Então como é de Moçambique, colocou ao governo colonial, disse a uma pessoa estranha: “Como veio aqui? Vocês conhecem esse?”, “Não, não conhecemos”. Então, manda pra vir pra cá pra Moçambique. Depois os bôers tiraram Ihe da escola e mandou pra Moçambique. Garcia, estava por ser internacional, a defesa de Estado estava a apanhar ele. Como você saiu, foi os missionários que me levou pra lá, para estudar, eu queria ser missionário, eu fui estudar bíblia, fingia. Eu vou estudar bíblia pra ensinar o meu povo, meu povo é ignorante não sabe nada, não sabe que é Deus. Agora não, já chega, você fica por aqui, vou fazer você professor grande. Ele disse: “Não estou a pedir que me mandar a Portugal pra aprender português depois queria ir a América pra aprender bíblia”, convenceram. Deixaram ele a ir a Portugal, estudou português alguns anos. Então, começou descobrir alguns colonos, hiiii, aqui começou a descobrir Agostinho Neto, Amílcar Cabral e mais outros. Porque juntaram lá fazer reunião lá. Salazar não dormir. Enquanto Mondlane já acabou estudou em Portugal - foi para América. Agostinho Neto apanharam, vai pra Angola, ele fez curso de Medicina, vai lá pra Angola. Agostinho Neto era engenheiro e fez curso de engenheiro agrônomo, vai pra sua terra. A nossa história, quando Mondlane estudou lá e acabou acabando a universidade, foi instruído para lutar pela sua terra, foi assim. Depois ficou lá e o ensinaram lá, começou a guerrilha cá, porque era muitos partidos essa também que... que... que... Então como ele veio, como muitos nomes não vamos vencer o colonialismo, melhor a gente afirmar num nome só: Frente de Libertação de Moçambique. Então, vencemos né? Embora traíram não é, mataram Mondlane, aquele Cimango que era vice-presidente dele, vice-presidente ele que foi comprado pelos portugueses, mandaram uma encomenda bomba. Ele pensava que vinha da Europa onde tinha muitos amigos brancos, quando abriu – bumm! – matou ele. Mas tarde ele tinha ensinado já, alcançamos nossa independência sobre o Samora. Depois dele o português mandou vir queimar todo o mato lá fora: esses selvagens todos terroristas, mas não conseguiu. Até aqui somos independentes. Eu estou numa barraca aqui. Na era colonial, não podia fazer essa barraca assim, não podia fazer nada, nada, erámos selvagens. Na*

---

<sup>78</sup> Os holandeses foram os primeiros colonos da África do Sul. Os britânicos os chamavam de bôeres, porém se autodenominavam africânderes e desenvolveram sua própria língua – o africânder. (PINTO, 2007) .

história dele, preto, gente tem que viver na África, preto gente de pouca civilização, preto, escravo tás a ver. É isso, éramos chamados escravo, nós éramos escravo mesmo, o colono fazia e desfazia por nós. Um homem grande chamava rapaz, uma mulher grande chamava rapariga. Eu e minha idade, a gente sofria muito, chibalo? Ahhh [trabalho forçado] eu não fui porque... Agora chibalo, aquele colono que vinha a Moçambique com pouco dinheiro, vinha abrir uma empresa, para preto trabalhar sem pagar nada. Quando paga 25 escudo, quando passa é 50, pronto. Sofremos aqui. Alguns pagavam, alguns não. O colonizador português era senhor dessa terra ela, ele tinha posto governador, administrador tudo, tudo, em todo país. Em Inhambane, quando Vasco da Gama descobriu Inhambane disse que era terra de boa gente depois... [ri] Todo Moçambique fomos colonizados pelo colonialista português. Do tempo do primeiro rei de Portugal não havia sofrimento aqui. Foi Machado Costa, foi presente, depois foi... eu esqueço... foi presidente. Depois lá em Portugal foi Dom Luiz, o lavrador, foi Afonso Gordo, porque era homem gordura era Dom Afonso Gordo. Depois foi esses, Portugal e Espanha. Quando eu comecei a ver livros, enquanto era homem já, é assim. No tempo colonial eu não conseguia ler porque se encontrasse a ler qualquer você, você com PIDE – Policia Internacional de Defesa do Estado, você foi embora. Se a de apanhar um com revista assim, ele levava tudo. Eu escapei por sorte. Eu quando saía do serviço tocava cinco horas, eu saía, a primeira loja de Zavala, assim, era de um colono chamava Ernesto Henqirque. Eu fazia as compras lá e pagava no final do mês. Eu saía ali a divertir, quando ele me via, ele dizia “Aqui, o jornal”. Chegou um PIDE, e estava atrás de mim. Ele disse: “Você é de onde?”, “Sou daqui”. “Por que estar a ler a página de Vila Peli, qual o interesse de você para saber coisa de Vila Peli?”. Eu disse a ele: “Olha, meu senhor, eu não sabia que no jornal há limite, eu sabia que o jornal é de ler todas as páginas”, hiii ele saiu. Aí aquele meu amigo veio e disse: “Cuidado, aquele é do PIDE”. Logo então eu saí e fui embora. Epa, aquele que fala mal de nosso governo agora, esse burburinho não sabe o que passou dantes, é malandro. Ninguém podia falar nada porque antes éramos selvagens agora somos gente já. Somos gente. Toda gente usa sapato, usa chilena, comemos bem já, antes não. Ninguém comia arroz aqui. Aquele que tinha dinheiro só comia arroz no fim de ano na festa de natal só, não tinha pro ano. O arroz não era caro. O preto não tinha dinheiro pra comprar. Não pode comer arroz porque não tinha arroz. A base da nossa alimentação era o milho, o feijão-nhemba comia como carril.

Eu era selvagem, nasci no meio dos selvagens, meu pai e minha mãe eram selvagens eu também era selvagem, eu não era gente. Agora eu estou fora não é. Sou só gente que falo, tas a ver. Eu vivo bem porque meus filhos trabalham lá. São professores, um é médico docente está a ensinar outros médicos dono daquela casinha ali, chama Baltazar. Como sou doente, eu dependo dele. Quando chegar o meu tempo, chama, manda o carro, vem me levar, vou para lá. Mete-me no hospital quando ver que no hospital central não está bom, mete-me no hospital privado é um hospital grande lá em Maputo – ele paga. Para falar análise de sangue paga quatro mil meticais. Por isso que falo ainda hoje labuto, falo, eu não poderia estar nessa altura. Graças a alguns filhos. Tenho filhas, outra minha filha é arquiteta e vereadora da cidade de Matola, outra minha filha é professora lá em Maputo. Todos são professores. Ninguém está desempregado, trabalham. Mandar os filhos na

*escola é boa coisa. Dantes quando eu ensinava os meus filhos, fizer asneira, eu dizia: “Vou te mandar para o campo ser pastor de cabrito”.*

Seo Gonçalo Mazungane Chilundo. Em 06 de novembro de 2013, em Helene, distrito de Zavala na Província de Inhambane – Moçambique.

**Figura 43 – Seo Gonçalo Magunzane Chilungo – Macuanda**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

Vemos que a desvalorização do que é específico da vida dos moçambicanos e das famílias de Ivaporunduva, no campo imaterial e material, fez parte do projeto de colonização portuguesa em Moçambique e no Brasil de formas diferentes mas com o mesmo propósito, o de dominar e explorar os recursos naturais e humanos na consolidação do projeto capitalista. Falar sobre isso, mesmo que brevemente, ajuda a compreender o que Seo Daniel Josias Macuande e Seo Chilundo Gonçalo Mazungane Chilundo falam sobre o período da colonização que está presente também na memória das comunidades quilombolas brasileiras. Ou seja, essas memórias estão vivas nas lembranças dos africanos que ficaram na terra e dos descendentes dos africanos na diáspora, no Brasil – dos meus narradores quilombolas.

Entre o século XIX e XX, a administração portuguesa expulsou os camponeses de suas melhores terras e estabeleceu a obrigatoriedade do pagamento de imposto de palhota. Ao exigir o pagamento em dinheiro, introduziu a prática de trabalho manual e assalariado forçado conhecido como chibalo. Os homens eram recrutados por um salário muito baixo; eram obrigados a trabalhar nas plantações das companhias monopolistas que instalaram o sistema de monocultura e nas minas dos países vizinhos (África do Sul e Rodésia). As leis colonialistas do trabalho obrigatório, mesmo sendo direcionadas aos homens, também recrutavam as mulheres para o trabalho nas machambas, na abertura de estradas e trabalhos domésticos como forma de pagamento da dívida do imposto da palhota dos seus maridos ou parentes até atingir o valor com acréscimo de 50%. O imposto de palhota era do conhecimento dos administradores e se configurou a principal fonte de arrecadação fiscal de Moçambique e ainda representava “o estabelecimento de relações de trabalho de tipo capitalista”. (ZAMPARONI; 1998, p. 45-46).<sup>79</sup>

No conjunto da ação colonial portuguesa, as missões civilizadoras da igreja católica tiveram um papel fundamental. Disseminaram preconceitos raciais e etnocêntricos baseados e legitimados em teorias científicas para a dominação e modernização do homem negro nas sociedades ditas tradicionais e consideradas atrasadas. (MAZULA, 1995b, p. 69).

Tereza Cruz e Silva (2001), em *Igrejas Protestantes e Consciência política no sul de Moçambique: O caso da Missão Suíça (1930 – 1974)*, explica que, “na fase da evolução da estratégia colonial que teve lugar depois de 1926, as políticas religiosa e educacional foram combinadas para promover a adesão à ideia da nacionalidade e cultura portuguesa entre a população nativa” (CRUZ E SILVA, 2001, p. 73). A proposta de mudanças nos modos de vida da população nativa por meio da assimilação dos valores culturais portugueses faz parte dos esforços governamentais. Cabe ressaltar que “as gerações mais novas foram os alvos mais importantes. “A sua personalidade e forma de pensar teriam que ser moldados de acordo com os interesses do regime”. A educação foi utilizada para desempenhar “um papel central na indocinação da ideologia” (CRUZ E SILVA, 2001, p. 73).

---

<sup>79</sup> A obra de Valdemir Donizette Zamparoni discute à exaustão sobre a origem dos impostos e principalmente das palhotas.

Em Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985, Brazão Mazula analisa a educação colonial e evidencia que, em 1930, o sistema de educação oficializou a separação e a discriminação do ensino entre crianças “indígenas” e “civilizadas”. O Diploma Legislativo nº 238 do artigo 1º determinou que “O ensino indígena tem por fim conduzir gradativamente o indígena da vida selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-se mais útil à sociedade e a si próprio”. E o artigo 7º acentua que: “O ensino primário rudimentar destina-se a civilizar e nacionalizar os indígenas das colónias, difundindo entre eles a língua e os costumes portugueses” (MEC/GES, 1980, p. 24/25 apud MAZULA, 1995b, p. 80).

Seo Daniel relata o processo de assimilação no qual ele foi sistematicamente inserido; ele conta que o pai era missionário da igreja metodista e que não frequentou a escola. Seo Daniel estudou até a quarta-classe, teve que ser batizado na igreja católica e também se casar nela. Cruz e Silva, explica que:

Em outubro de 1926, o Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas propunha-se “nacionalizar” as missões católicas e, na verdade, utilizá-las para “nacionalizar” as populações “indígenas”, bem como impedir o trabalho das missões estrangeiras, de quem se dizia que eram apoiadas por capitais e ideais estrangeiros (2001, p. 68).

Uma vez que a educação “indígena” estava sob a égide da igreja católica depois de 1940, os estudantes matriculados nas suas escolas eram obrigados a estudar o catecismo e, em algumas zonas, o baptismo era considerado uma condição necessária para se ser admitido na escola. Há numerosos exemplos que retratam o uso de repressão contra crianças, obrigando-as a frequentar a Escola Rudimentar católica, bem como de baptismo compulsivos e “trabalho obrigatório” nos campos agrícolas dos professores dessas escolas (CRUZ E SILVA, 2001, p. 102)

Seo Chilundo explica que à população moçambicana foi destinado o ensino até a terceira classe. A quarta classe seria acessada apenas por europeus brancos e moçambicanos assimilados. O processo de assimilação é descrito por ele, quando explica que o aluno para chegar à quarta classe tinha sido “confiado do colono. Depois entregar ao senhor padre, ele ser batizado, como cristão, católico. Depois, sim: ‘Esse é nosso, já pode ser ensinado até a quarta classe para ser escriturário na administração ou qualquer sítio com quarta-classe só’”.

Fazendo um paralelo com a realidade do racismo em Moçambique, no Brasil o racismo foi introduzido pela máquina civilizatória luso-brasileira fundamentada na

miscigenação e assimilação mantida pelo etnocentrismo e racismo.<sup>80</sup> A ideologia do branqueamento foi fundamental na ideologia racial brasileira; acreditou-se que no processo de miscigenação ocorresse a negação da identidade e origem pela/da população negra. Utilizou-se nesse processo um conjunto de normas, valores e atitudes associado aos padrões e modelo ocidental dominante que as pessoas não brancas deveriam adotar e incorporar, sendo esse processo o de assimilação. A miscigenação iria produzir um tipo genuinamente brasileiro: o moreno<sup>81</sup>, e não mais aquele com valores, costumes e características fenotípicas os quais pudessem se ligar à origem africana. Esse foi um período da gestação da falsa democracia racial<sup>82</sup>.

Em 1931, foram instituídos na colônia portuguesa dois níveis de ensino primário: “um para europeus e assimilados, outro para primitivos” (MAZULA, 1995b, p.81). Os alunos adentravam na escola entre sete e 12 anos idade para realizar o ensino primário rudimentar de primeira a terceira classe, sua saída poderia demorar até cinco anos (entre nove e 14 anos de idade). (MAZULA, 1995b, p.82).

Em Moçambique, a educação colonial utilizou três argumentos para colonizar: o não direito dos moçambicanos à própria terra; a submissão dos régulos indígenas e o trabalho servil e a apropriação do argumento físico-antropológico de que os “pretos” eram crianças adultas (MAZULA, 1995b, p.70). Tanto Seo Daniel quanto Seo Chilundo falam sobre a desumanização e a infantilização do homem e mulher moçambicanos negros para garantir e justificar toda estratégia de dominação para a acumulação do capital. “Os moçambicanos sempre foram designados como pretos, indígenas, moleques, serviçais” (LOPES, 2004, p. 250).

---

<sup>80</sup> Cf. Schwarcz (1993).

<sup>81</sup> A valorização da miscigenação pode ser encontrada nas obras que influenciaram e ainda influenciam o pensamento coletivo brasileiro de Silvio Romero (1949) e Gilberto Freyre (1994). Freyre é uma referência importante a qual cria uma imagem benigna da escravização, segundo a qual os patriarcas bondosos seriam condescendentes por dar um lugar de status na sociedade aos seus filhos nascidos de suas aventuras com as suas negras escravizadas. Freyre enaltece a mistura racial que persiste na explicação pelo senso comum e na representação popular. (SCHWARCZ, 1993, p. 247).

<sup>82</sup> O termo democracia racial surge pela primeira vez em 1930 – com o sociólogo Frances Roger Bastides, para explicar a sociedade brasileira. Para Hasenbalg (1979), a ideia de democracia racial é uma arma ideológica produzida por intelectuais da elite dominante, a qual se destina a socializar a sociedade brasileira de brancos e não brancos como iguais, dessa forma, evitando conflito racial no Brasil. Essa ideologia da democracia racial evita tratar e eliminar os conflitos, as desigualdades raciais, sociais, econômicas e políticas entre os grupos.

Entendo junto com Mazula que “a dimensão cultural do ensino passava pela desnaturalização do indígena, negando-lhe os seus próprios valores culturais, o seu saber, e cerceando, pela raiz, o desenvolvimento natural do seu saber-fazer, considerando-os selvagens” (MAZULA, 1995b, p. 101).

Em 1962, para derrubar o regime colonial português, as três organizações nacionalistas: União Nacional Africana de Moçambique (Manu), União Democrática Nacional de Moçambique (Udenamo) e União Nacional Africana para Independência de Moçambique (Unami), decidiram por constituírem-se em uma única organização – Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo) para consolidar a independência de Moçambique da colonização portuguesa, o que significava, porém, a construção da unidade nacional a partir de uma proposta político-cultural para transformação do país em um Estado-Nação.

Entre 1967 e 1969, no processo da luta armada nacional, a escola ganha dimensão preponderante enquanto projeto político-ideológico para o avanço da luta. A educação surgia como reivindicação popular, dessa forma ela assumiu uma função política fazendo nascer o princípio da escola-comunidade. Como explica Mazula:

A Educação constitua-se num dos três eixos da revolução, ao lado da Produção e do Combate, articulados dialeticamente. A palavra de ordem era “Estudar, Produzir, Combater”. Assim a Educação não era apenas tarefa dos professores, nem somente se destinava à criança. Todos se envolviam nela, inclusive o próprio exército. [...] (MAZULA, 1995b, p. 112-115).

Nesse período a Frelimo visava resolver a falta de profissionais, os professores que iam para sala de aula eram aqueles que tinham estudado (quem tinha estudado até a quarta classe era convocado para ser professor das classes anteriores). Os professores possuíam baixo nível de conhecimento e foi necessária a realização de reuniões, formação pedagógica e planejamento de ensino e aprendizagem. Já a organização para o ensino secundário contou com sete professores moçambicanos, três holandeses e um alemão que elaboravam as atividades e manuais pedagógicos para os demais<sup>83</sup>.

---

<sup>83</sup> Simão Robate (2006) descreve esse processo em detalhes.

Seo Daniel, ao voltar para sua comunidade em Macuanda, empenhou-se junto com as famílias no projeto educacional de construir uma escola e também foi professor dela. Da mesma forma, Emília Pereira, diretora da OMM.

*E nos anos 1978 me casei, antes de me casar depois da independência, eu passei a pertencer a grupo de jovens que trabalhava nos partidos logo após a independência. Nós fomos o grupo que fomos apanhados em primeira mão, jovens de Samora Machel, a seiva da nação. Estávamos nos grupos de trabalho, íamos pra corte de arroz, fomos o primeiro grupo a ser solicitado para dar aulas aos adultos. Eu fiz parte desse grupo que fomos solicitados a ir a sede do bairro para dar aulas as mães e os papães que assumiram isso logo depois da independência. Porque foi essa a primeira coisa que esse governo quis, o governo da Frelimo, o que pretendia que a essa altura toda gente soubesse ler e escrever. Então passei a dar aulas a esse grupo. Fui crescendo nesse movimento, até que casei e vim pra província de Inhambane lá pelos anos de 1978, 1979. Quando cheguei aqui me apresentei e continuei a fazer essa atividade. Continuei a dar aulas para os adultos, no bairro, nos supermercados, na altura não trabalhava, depois que consegui entrar no aparelho do Estado pra função pública. Comecei a trabalhar pra saúde, na área da administração, mas também nunca deixei de fazer o trabalho voluntário, porque era trabalho voluntário mesmo. Ali não havia nenhum pagamento porque crescemos a saber que a pessoa tem que ser patriótica, no fim de três meses davam nos uma barra pra lavar a roupa, para o monitor ir limpo para a escola. Fiquei fazendo essa atividade, estando a trabalhar já não fazia todos os dias, ia a escola duas vezes por semana. E assim fui entrando pra vida política na minha juventude. Assim estando casada e estando a trabalhar fui sendo convidada pra aquilo que fazia na minha comunidade, para fazer aqui na minha organização [OMM]. Um dia as mulheres decidiram que deviam fazer parte de mulheres que iam concorrer para a direção da OMM. Em 2006 fui eleita para dirigir a OMM. Dirigi a OMM de 2006 a 2010. Em 2011, realizou-se o terceiro Congresso da OMM e mais uma vez eu fui reeleita para continuar a dirigir o destino da grande organização OMM.*

Emília Pereira – Diretora da OMM. Conversa realizada em 02 de nov. de 2013 na sede da OMM na Cidade de Inhambane - Província de Inhambane.

Emília Pereira explica como se encontra, hoje, a escolarização das mulheres no processo de alfabetização no país:

*A questão da educação está a melhorar muito, mesmo a alfabetização do adulto é a grande aposta do governo de Moçambique. E têm se criado muitos movimentos para incentivar as mulheres e os homens para irem à escola. Agora nesse momento já é um outro cenário, as mulheres aderem sem problemas à escola, os homens não vão. Daqui a mais de 20, 30 anos vamos ter muitas mulheres escolarizada e muitos homens analfabetos, complexo. Não querem vir à escola, não querem estudar com as mulheres, porque as mulheres se acham inteligentes depois quando voltam pra casa, começam a brigar com elas. E agora com esses movimentos que estão a criar, nós já temos... incutimos nos monitores pra negociar com os alunos. O monitor vai*

*até as machambas, aquelas machambas onde os aglomerados são as associações. Ela vai ficar à espera dela. Elas marcam: “Venham às tantas horas”, ela vai até lá e fica à espera. Quando elas saem da machamba, vão ter um professor, tem uma hora e meia, duas horas de tempo com o monitor é suficiente por dia. Também se dizem que por dia querem ter aula duas vezes na semana o monitor tem que aceitar, porque a nossa guerra é que a mulher e que a população esteja escolarizada.*

Emília Pereira – Diretora da OMM. Conversa realizada em 02 de nov. de 2013 na sede da OMM na Cidade de Inhambane - Província de Inhambane.

A herança colonial portuguesa de Moçambique ainda se configura um desafio a ser superado pelo projeto político-educacional. Em 1911, a taxa de analfabetismo em Portugal era contabilizada em 75,1%, considerada um nível alto no país; considera-se que “não era possível exigir que as colônias tivessem merecido atenção nesse campo” (TAIMO, 2010, p.48). Somente com a proclamação da República (1910) Portugal assumiria políticas dando prioridade à educação. Em 1930, o sistema de ensino implantado em Moçambique pelo sistema colonial abordou o ensino primário; porém, “o ensino secundário não era expressivo ou mesmo inexistente e muito menos o ensino superior” (TAIMO, 2010, p. 71).

A população moçambicana tem como grande barreira para o desenvolvimento social, político e econômico o atraso herdado do colonialismo após a independência em 1975 e da guerra de desestabilização do país que se estendeu por 16 anos e findou-se com o acordo de paz em 1992. Em 1974, a taxa de analfabetismo da população de Moçambique contabilizava 93%. O sistema educativo cobria a educação somente onde os colonos estavam fixados – pouco mais de meio milhão de alunos, entre uma população de dez milhões de habitantes, é que tiveram acesso ao ensino escolarizado. Somente 16,8% possuíam o ensino primário e 0,23% o ensino secundário. No ensino superior na única universidade existente no país, de 3800 mil estudantes apenas 40 eram negros (MAZULA, 1995b, p. 91).

Em 2011, Moçambique contava com 70.448 alunos, a taxa de professores sem formação pedagógica baixou de 34% para 11%. Porém, a falta de disponibilidade de professores é um fator que ainda prejudica o acesso das crianças à escola. A maioria das crianças que estão fora da escola são meninas (MEPT, 2012, p.21).

Em 1980, o analfabetismo atingia a maior parte da população, no entanto, sua incidência abrangia quase a totalidade da população feminina<sup>84</sup>. As mulheres estiveram excluídas da escola durante o período colonial. Santana (2006) considera que como parte do processo de marginalização do povo moçambicano, após a independência, a língua portuguesa se torna a língua nacional; nesse processo, as mulheres serão classificadas como analfabetas.

O uso da língua materna pelos moçambicanos foi reprimido. Por exemplo, não conseguia emprego quem não falasse a língua do colonizador. Isso foi expresso na Portaria de nº 137/1917. Nesse processo ocorre o encorajamento do abandono das línguas maternas e medidas que visavam internalizar, na população, o desprezo por sua própria língua e cultura, que são marcas específicas da personalidade coletiva do país. Nos dias atuais o desprezo pelas línguas maternas é expresso quando o uso exclusivo da língua portuguesa se encontra na escola, nos meios de comunicação social, nas instituições públicas do Estado e marginaliza 90% da população de Moçambique (NGUNGA; BAVO, 2011).

Desde o período colonial a língua portuguesa se configurou enquanto barreira de ascensão social e de marginalização da população moçambicana; falar e escrever o português significava possibilidade de vinculação às funções eclesiásticas, burocráticas do Estado ou militares em posição bastante subalterna.

O Recenseamento Geral da População realizado em 1980 mostrou que dos 24% falantes da língua portuguesa em Moçambique apenas 1,2% tinha o português enquanto língua materna. Lopes (2004), baseado nesses dados, vai considerar que:

[...] 98,8% de moçambicanos riem, choram e exclamam em ndau, makonde, yao, ronga, makhuwa etc. Isso pode nos autorizar a afirmar que provavelmente 80% dos moçambicanos não se identifica com os programas e projetos do governo de desenvolvimento socioeconômico do país, que são concebidos e executados em português. Desses 80% de moçambicanos fazem parte os operários, os camponeses e outros trabalhadores, que representam uma estimativa dos que não falam e/ falam mal a língua portuguesa. É a esses (semi/iletrados) que, na sua maioria, não falam a língua portuguesa que o governo pede que contribuam com o seu

---

<sup>84</sup> Em 1980, em uma mostra populacional as estatísticas apontaram que Moçambique era composta por 9.682.267 pessoas; onde 4.713.234 eram do sexo masculino e 4.969.022 eram do sexo feminino. Desse total 7.261.417 eram analfabetos, dos quais 2.980.780 correspondiam aos homens e 4.280.630 às mulheres (SANTANA, 2006, p. 129).

engajamento no desenvolvimento de Moçambique. Mas pode o desenvolvimento do país ser concebido excluindo a utilização, no ensino e na mídia, das línguas dos homens que produzem os bens materiais? (LOPES, 2004, p.262).

As discussões sobre os estudos de promoção e desenvolvimento de línguas moçambicanas produzidas entre 1980 a 1983, pelo Ministério da Educação e Cultura e pelo Comitê Central da Frelimo, foram adiadas por muito tempo. Esses estudos foram vistos pelo governo como incitamento ao tribalismo e divisão do país, entre outros aspectos que foram alvos de combate à consolidação da independência nacional. O silêncio da academia moçambicana foi quebrado a partir do trabalho do consultor da Unesco em 1983, Yao, precursor de pesquisas e estudos de alguns intelectuais<sup>85</sup> voltados para a preservação e ao uso das línguas moçambicanas e a sua introdução no sistema de ensino como uma das formas de assegurar a participação dos moçambicanos no processo de desenvolvimento do país (NGUNGA; BAVO, 2011, p. 3-4).

Em 2001, ocorreu a Reforma de Ensino Básico e a língua materna foi introduzida como disciplina da primeira à quinta classe e utilizada como meio de ensino de primeira à terceira classe, cuja implementação veio ocorrer em 2003. Para Ngunga, as políticas educacionais para expansão e consolidação da educação bilíngue em todos as escolas do país “é capaz de resolver os problemas pedagógicos que hoje enferma o sistema de educação” em Moçambique (NGUNGA, 2010, p. 115).

### **4.3 Escola Primária Completa de Macuanda**

Cabe lembrar que, em virtude da guerra, 60% as escolas foram destruídas em todo o país. Lopes (2004) retrata a realidade educacional em Moçambique e os seus desafios: pela melhoria no acesso à educação; pela garantia da qualidade de ensino que visa sanar o alto índice de repetência; por investimentos em materiais de ensino e aprendizagem e na formação de professores e em seus salários, que são excessivamente baixos (equivalente a 80 dólares por ano).

---

<sup>85</sup> Pesquisadores: Armindo Ngunga, Názia N. Bavo, Bento Siteo, Mateus Katupha entre outros.

Seo Paulino me levou até a Escola Primária Completa de Macuanda (primeira à sétima classe), de cujo conselho de pais ele faz parte. Apresentou-me ao diretor e disse que eu gostaria de ir até a escola e conversar com alguns professores. Passei pelas salas de aula. Observei que a manutenção das salas de aulas é realizada pelos pais e mães dos alunos. Os homens estavam arrumando o telhado das salas de aulas e as mães estavam colocando areia no chão das salas (Figura 45 e 46).

**Figura 44 – Manutenção da cobertura das salas de aulas da Escola Primária Completa de Macuanda realizado pelos pais dos alunos**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

**Figura 45 – Manutenção do chão das salas de aulas da Escola Primária Completa de Macuanda realizada pelas mães dos alunos**



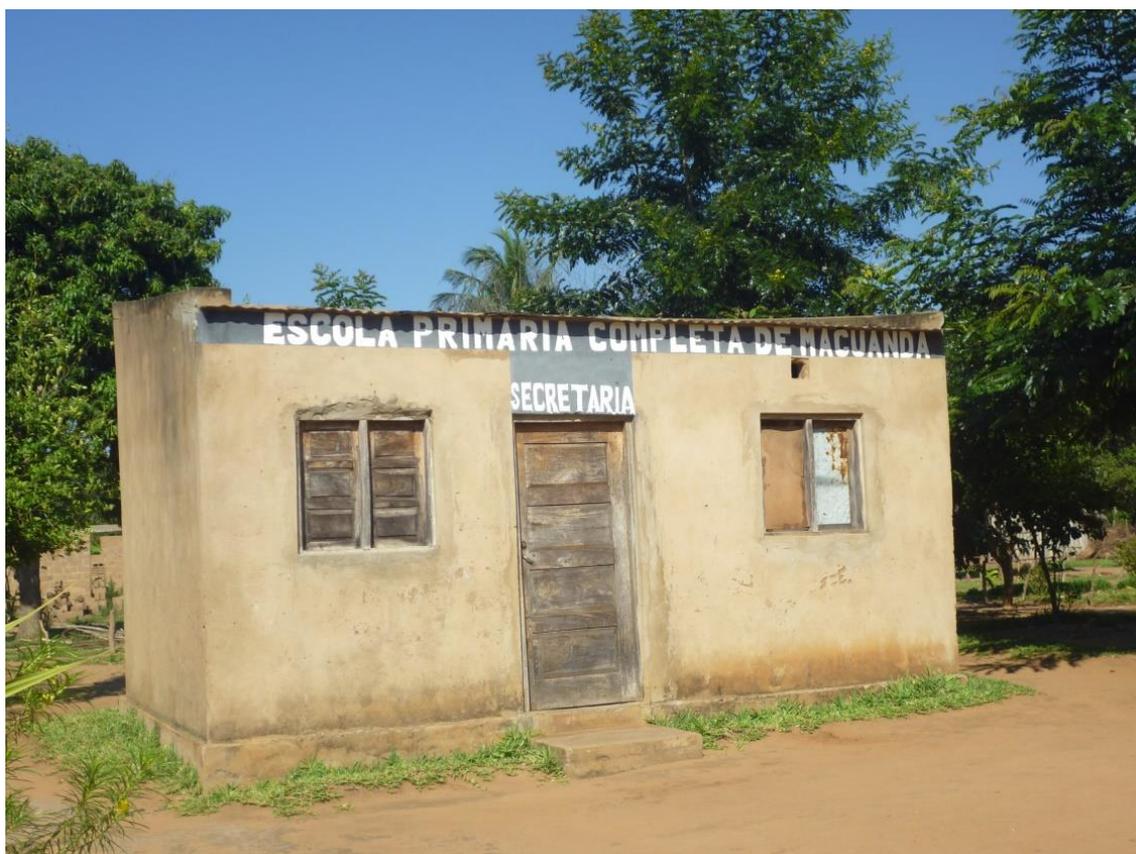
Fonte: Arquivo pessoal, 2013

A Escola de Macuanda foi fundada em 1997, de forma comunitária, e os professores eram pagos pela população. Antes da sua fundação, os estudantes dessa localidade frequentavam outras escolas que ficavam distantes da comunidade, caminhando diariamente entre seis e 10 quilômetros.

Em 1999, passou de escola comunitária para anexo da Escola Completa de Helene. Em 2004, passa a ser Escola Primária de Macuanda e se torna independente. Na ocasião da visita, a instituição tinha 592 alunos matriculados – residentes em Macuanda (aproximadamente 200 crianças moravam nas proximidades) e também das comunidades ao redor, que não podiam contar com transporte escolar e tinham necessidade de percorrer longas distâncias para chegarem (seis a 10 quilômetros). As aulas ocorrem no período da manhã e à tarde.

A Escola de Macuanda tem, uma secretaria, sete salas, chamadas pela população de barracas, construídas com material local (palhotas com paredes de caniço e cobertas de folha de palmeira, com exceção de duas das salas que foram cobertas com telhas de amianto e telhas de zinco); não há carteiras nem energia elétrica. Pude visitar as salas de aulas, enquanto os professores estavam ministrando as aulas. As crianças sentam-se em bancos longos de troncos de árvores e apoiam os cadernos nos joelhos para escrever (Figuras 47-52).

**Figura 46 – Secretaria da Escola Primária Completa de Macuanda**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

**Figura 47 – Escola Primária Completa de Macuanda**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

**Figura 48 – Escola Primária Completa de Macuanda**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

**Figura 49 – Sala de aula (7ª Classe) da Escola Primária Completa de Macuanda**



Professor e diretor Rodrigues Cristiano Pacule da Escola Primária Completa de Macuanda.

Fonte: Arquivo pessoal, 2013

**Figura 50 – Sala de aula (7ª Classe) da Escola Primária Completa de Macuanda**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

**Figura 51 – Sala de aula (6ª Classe) da Escola Primária Completa de Macuanda**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

A escola tem uma machamba e são os alunos da sétima classe os responsáveis pela produção dos alimentos (mandioca e batata doce). Após a colheita, são distribuídos como merenda escolar. A escola não oferece regularmente a merenda. Nesse dia, os alunos estavam trabalhando na machamba, um deles me pediu para fotografá-los, tirei várias fotos e eles se juntaram para vê-las no visor da máquina (Figura 53).

**Figura 52 – Alunos e alunas na machamba da Escola Primária Completa de Macuanda**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

O quadro docente de Macuanda é composto por sete professores e um deles desenvolve também a função de diretor. Alguns professores moram na redondeza (chegando até 50 quilômetros de distância) e outros próximo à comunidade. Quanto aos professores que moram distante, alguns permanecem na comunidade durante a semana em casas que foram disponibilizadas em uma área em frente à escola. Os cômodos dos professores são construídos de forma separada, distribuídos em formato de círculo no terreno e se constituem como quartos-dormitórios (Figura 54).

**Figura 53 – Casas dos professores da Escola Primária Completa de Macuanda**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

Dia 07 de novembro de 2013, retornei à Escola de Macuanda. Cheguei no momento do intervalo das aulas, notei que os alunos estavam espalhados dentro e fora da escola. Os alunos uniformizados brincavam de futebol no campo da comunidade que fica do lado de fora do terreno, alunas pulavam corda na estrada, um grupo de alunos conversava entre a estrada e a cerca da escola, os diversos sons eram contagiantes e se misturavam entre fala, risadas, gritos (Figuras Figura 54 a Figura 56).

**Figura 54 – Alunos no momento de intervalo de aula no campo de futebol ao lado da Escola Primária Completa de Macuanda**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

**Figura 55 – Alunas e Alunos no momento de na Escola Primária Completa de Macuanda**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

**Figura 56 – Alunos no momento de Intervalo de aula na Escola Primária Completa de Macuanda**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

O diretor Rodrigues Cristiano Pacule me recebeu e disse que teria aula após o intervalo e não poderia me atender naquele momento. Apresentou-me à professora Maria Opanea e disse que ela falaria comigo. Fomos sentar nos galhos baixos de uma grande árvore atrás da secretaria da escola (Figura 57). Conversamos por algum tempo sobre a minha pesquisa em Ivaporunduva e em Macuanda. A professora iniciou dizendo:

*Tenho 48 anos. Sou professora há 24 anos, me formei em 1982 em formação de professores. [Qual universidade?] Não era universidade, era formação para preparação de professores para ensino primário. Moro em Arime - falo chope e sou Machope. Tenho um filho de 26 anos e está no primeiro ano de Física. Essa escola é nova, eu estou a ver para a comunidade, esta escola é importante porque dantes eram poucos que estudavam mas agora eu estou a ver muitas crianças estão a estudar, então já, a comunidade está a começar a evoluir através dessa escola aqui. Dantes não estudavam, outra parte da comunidade está embaixo, não queiram estudar. Depois da entrada da Frelimo, começaram a estudar. Mas atrás não estudavam por causa do colono. Os meus pais não estudaram por causa da colonização, não estudaram. Não permitiam. Minha mãe era camponesa e trabalhava, uma parte trabalhou para o colono, tinha aquela coisa de trabalhar aquela cultura de algodão, de produzir algodão; depois da produção vendia. Então, aquela venda era para sustentar a nós e foi assim. As minhas irmãs outras não estudaram. Disseram que mulheres não podiam estudar porque elas foram as*

*primeiras que eu [as irmãs eram mais velhas]. Enquanto a Frelimo estava a entrar, então nós entramos e estudamos. Minha mãe era camponesa, ela se preocupava muito de cuidar de nós. Ela, além do trabalho da machamba, ela fazia panela de barro.*

Professora Maria Opanea da Escola Primária Completa de Macuanda. Em 07 de novembro de 2013. Macuanda, distrito de Zavala na Província de Inhambane – Moçambique.

Estava ocorrendo uma reunião entre os moradores dentro da escola e perguntei o que estava acontecendo (Figura 58). A professora Maria Opanea explica que:

*Ali há controle dos trabalhos que estão a fazer, assim está a controlar quem que não participam das atividades. Para saber depois o que será das pessoas que não estão a trabalhar na construção. É a comunidade que se organiza e faz a manutenção da escola.*

[Quem trabalha na manutenção da escola?] *A comunidade faz a reunião e distribuem o trabalho entre os pais e mães.*

[Isso ocorre na região?] *Sim, ocorre na região.*

*Eu acho que ajuda, é uma boa ajuda. Faz com que a escola se desenvolva cresce mais, porque tem aquele trabalho dos pais e a escola fica embaixo. Existe a intervenção dos pais na escola e o diálogo dos professores e diretores com os pais. Quando as crianças não querem, então chamamos os pais e é aí que ditamos o comportamento das crianças e o aproveitamento. Existem pais que não querem participar, querem que os filhos só estudem na escola. Mas os outros pais perseguem os pais até trazê-los de volta. Quando a criança entra pela primeira vez na primeira classe nesse caso. Como as crianças... essa região é uma região de machope, então nós aplicamos a língua portuguesa mas incluímos a língua local dali aplicamos através de desenho de outros materiais didáticos, dali a criança começa a escrever, pegamos na criança, aquela criança que não consegue pegar lápis, pegamos na mão e aí a criança consegue a escrever.*

[A criança entra com quantos anos na primeira classe?] *Com seis anos.*

[Ela não tem o jardim de infância e nem a pré-escola? Não tem na região? Não tem creche na região?] *Não tem. De fato há dificuldade mesmo, a criança que fala a língua materna tem que apertar até ele falar português. A aula é dada em português, mas ali ao dar aula em português tem que falar em chope até a criança entender. Mas não por muito tempo.*

[Não existe o sistema do bilinguismo aqui...?] *Não tem. O aluno tem dificuldade de aprender. Precisa continuar mesmo a dar língua portuguesa, a crianças quando sair daqui – porque não vai terminar só aqui. Vai sair pra outras províncias onde falam outra língua ou outros países que falam outras línguas. Então não vai haver comunicação porque só falam chope. Então fala português porque vai haver comunicação.*

[Qual o papel da escola pra você?] *O papel da escola é ensinar e educar.*

[Ensinar o quê?] *Ensinar a escrever, fazer contas. Educar a forma de viver, respeito, entre colegas, o amor entre eles, assim como a comunidade e professores.*

*Nós, quando as crianças trabalham na machamba, então, dali para nós para poder valorizar aquele trabalho da criança, nós tiramos uma parte do que é da produção deles.*

[As crianças trabalham nas machambas da escola...] *Eles produzem para o bem da escola e fazemos o lanche quando tem a colheita. Assim [se] não há nada não podemos dar o lanche. Mas quando tem maçaroca e mandioca, cozinhamos e damos para as crianças.*

[Como é divisão do trabalho das crianças? Outro dia passei elas estavam arrumando a cerca... (Figura 60 e 61) ] *Nos dividimos entre turmas, então, em classes, existem crianças da primeira classe que não conseguem pegar na enxada, então os grandes vão para a machambas e os grandes vão para arrumar as salas e as casas de banho. [É só nas férias ou durante o ano letivo?] Sim, durante o ano letivo. O governo não paga a manutenção da escola.*

Professora Maria Opanea da Escola Primária Completa de Macuanda. Em 07 de novembro de 2013. Macuanda, distrito de Zavala na Província de Inhambane – Moçambique.

**Figura 57 – Professora Maria Opanea - Escola Primária Completa de Macuanda**



Conversando com a Profa. Maria Opanea na Escola Primária Completa de Macuanda.

Fonte: Arquivo pessoal, 2013

**Figura 58 – Reunião do Conselho de Pais da Escola Primária Completa de Macuanda**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

**Figura 59 – Manutenção da cerca da Escola Primária Completa de Macuanda realizada por alunos**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

**Figura 60 – Manutenção da cerca da Escola Primária Completa de Macuanda realizada por alunos**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

Ainda nesse mesmo dia, após falar com a professora Maria Opanea, conversei com Maria Mônica Gabriel Pierre, que faz parte do conselho de pais da Escola de Macuanda. Mônica é natural da Beira e moradora de Macuanda, tem 29 anos, tem um filho que nasceu na Beira, com o marido atual tem três filhos (um de 13 anos e um de sete anos e duas meninas gêmeas de dois anos) (Figura 62). O marido trabalha na África do Sul como serralheiro. Ela fala sobre a questão da escola.

*Eu sou Secretária Adjunta do Presidente do Conselho da Escola Primária de Macuanda. Nosso governo deveria dar apoio, apoiar a escola, construir salas, porque essas salas não são próprias, são salas precárias. Então o governo deveria apoiar a comunidade porque a comunidade não tem força de fazer salas melhores ou mesmo para fazer carteira, não tem. Eles dizem que vão nos dar apoio, estamos esperando apoio sempre. O pouco que tem, nós precisamos de melhor mesmo. Temos muito que melhorar. Aqui tem entre 50 até 60 alunos por cada sala. Estamos a fazer 30 meticais por cada criança, isso quer dizer que é o pagamento da construção, é o dinheiro que se recolhe, compramos chapas e sementes. Essa escola só agora que consegue entrar o governo e o governo não consegue nos socorrer e não podemos estar esperando do governo porque nem se sabe em que ano vai chegar para nós fazer o apoio, por isso que pedimos essa contribuição. Os pais e crianças ajudam na manutenção da escola.*

Maria Mônica Gabriel Pierre, moradora de Macuanda – Membro da Conselho de Pais da Escola Primária Completa de Macuanda, mãe, camponesa rural, Em 07 de novembro de 2013. Macuanda, distrito de Zavala na Província de Inhambane – Moçambique.

**Figura 61 – Maria Monica Gabriel Pierre – Membro do Conselho de Pais da Escola Primária Completa de Macuanda**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

Nas histórias de vida das mulheres de Macuanda e Venguela, a escolarização dos filhos aparece como prioridade junto com a terra, trabalho e alimentação. A escolarização dos filhos está atrelada ao trabalho das mulheres na agricultura familiar e à venda dos produtos.

Em Macuanda, existe um esforço coletivo das famílias para manterem os filhos na escola. As narrativas dos meus narradores de Macuanda, das mães e pais, professoras, professores e diretores, anunciam que a comunidade preza e não mede esforço para manter a escolarização dos filhos tanto com recursos humanos quanto financeiros. Os pais e mães cuidam da manutenção da estrutura física da escola e

os próprios alunos produzem os seus alimentos para a merenda escolar e também contribuem para a manutenção das cercas e casas de banhos (Figuras 58 e 59). Denunciam a necessidade da qualidade: de ensino, da estrutura física, do acesso aos livros escolares, da biblioteca, merenda escolar, da melhoria das condições de trabalho dos professores, formação continuada de professores, da valorização da faixa salarial dos profissionais.

Para Mazula (1995b), o projeto de reconstrução do país do governo da Frelimo, que esteve pautado no projeto de modernização, não escapa às contradições ideológicas, políticas, econômicas, sociais e culturais para o processo de emancipação da população de Moçambique, como desmantelamento de uma suposta unidade nacional construída no processo de libertação, quando os interesses dos líderes revolucionários coincidem com os do povo. Após a independência, porém, novas classes vão se formando e se inserem no aparelho do Estado e do Partido, na base da política e com privilégios econômicos e políticos. No campo da educação, esses privilégios se concretizaram com a diferença de acesso ao ensino de qualidade para todos. A questão da língua é um agravante, já que apenas aqueles que aprenderam a língua portuguesa têm acesso a essa educação já estruturada, como a de nível superior, por exemplo.

## 5 A CIRCULARIDADE DAS NARRATIVAS EM COMUNIDADES NEGRAS RURAIS: A TRADIÇÃO ORAL COMO O MEIO DE COMUNICAÇÃO PREDOMINANTE

Para alguns estudiosos, o problema todo se resume em saber se é possível conceder à oralidade a mesma confiança que se concede à escrita quando se trata do testemunho de fatos passados. No meu entender, não é esta a maneira correta de se colocar o problema. O testemunho, seja escrito ou oral, no fim não é mais que testemunho humano, e vale o que vale o homem.

Hampaté-Bâ (2010, p. 168)

Na comunidade quilombola de Ivaporunduva, a tradição oral se desenvolve por meio da escuta das narrativas em todos os espaços, que as crianças ocupam livremente: as casas; a escola; a igreja; a sede da associação dos moradores; o barracão onde ocorrem reuniões, manifestações e ações políticas; os movimentos sociais dentro e fora da comunidade; a pousada junto aos turistas – são espaços abertos que não estão cercados por muros. Esses espaços, defino como escola da tradição oral – quem nasce e cresce nele está em contato diariamente com os contadores de histórias da tradição afro-brasileira.

No livro *Amkoullel, menino fula*, do filósofo, historiador e mestre tradicionalista Hampaté-Bâ (2003), as narrativas são baseadas nas memórias dos fatos históricos longínquos da tradição africana, especificamente as do povo Mali, o qual se estende do leste a oeste e ao sul do Saara. Apresenta-nos fatos históricos da tradição e conduta de sociedades africanas, os modelos ancestrais, os casamentos, os nascimentos, as iniciações, assim como a administração colonial e as mudanças ocorridas por meio da perspectiva dos europeus de tomar a África enquanto objeto e da consequência da guerra em 1914. Nessa obra, não deixa de mostrar a África enquanto sujeito histórico, provida de identidade, fundada em valores específicos e agregadores desconhecidos ainda na contemporaneidade. Hampaté-Bâ dá importantes contribuições para a compreensão da sociedade de tradição oral e da transição desta para a sociedade letrada. Em uma das passagens, amigos do protagonista Amkoullel lhe perguntaram: “Como a memória africana reconstitui com tal minúcia de detalhes os acontecimentos?”. Ele responde:

É que a memória das pessoas que não podiam apoiar-se na escrita, é de uma fidelidade e de uma precisão prodigiosas. Desde a infância éramos treinados a observar, olhar, escutar com tanta atenção, que

todo acontecimento se inscrevia em nossa memória como cera virgem. Tudo que estava nos menores detalhes: o cenário, as palavras, os personagens e até as suas roupas. [...] Para descrever uma cena só preciso revivê-la. E se uma história for contada por alguém, minha memória não registrou somente seu conteúdo, mas toda a cena – a atitude do narrador, sua roupa, seus gestos, sua mímica e os ruídos do ambiente, como os sons da guitarra que o *griot* Diêli Maadi tocava enquanto Wangrin me contava sua vida e que ainda escuto agora. (HAMPATÉ-BÂ, 2003, p. 13).

Para Hampaté-Bâ (2010), as histórias africanas estão ligadas à tradição oral. Para penetrar a história e o espírito dos povos africanos é preciso se apoiar nessa herança de conhecimento, que é “pacientemente transmitido de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. Essa herança ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários, de quem se pode dizer são a memória viva da África”. (2010, p. 166).

A tradição oral na cultura africana está fundamentada na experiência, está atrelada às ações do cotidiano do homem e da sua comunidade, não é abstrata e nem isolada da vida. Envolve o homem em uma visão e presença particulares no mundo, que é concebido como um Todo, no qual cada um se religa e interage. Dessa forma, o homem é conduzido à sua totalidade (HAMPATÉ-BÂ, 2010, p. 169).

A tradição oral é a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial. (HAMPATÉ-BÂ, 2010, p. 169).

O historiador belga Jan Vansina, no texto *A tradição oral e sua metodologia*, afirma que “seria um erro reduzir a civilização da palavra falada a uma ‘negativa’, ausência de escrever” (2010, p. 139). Dessa forma, a oralidade é definida aqui como uma atitude diante da realidade e não como ausência de habilidade.

Para compreender as sociedades de tradição oral, é primordial compenetrar-se na observação da atitude da comunidade por meio do discurso, bastante diferente da atitude das sociedades em que a escrita registrou todas as mensagens

importantes. Numa sociedade oral, a fala é reconhecida não somente como meio de comunicação diária, mas como meio de preservação da sabedoria dos ancestrais originada no pensamento que é expresso pela palavra; sendo esse processo a tradição oral. “A tradição pode ser definida, de fato, como um testemunho transmitido de uma geração para outra”. (VANSINA, 2010, p. 140).

Os meus interlocutores quilombolas narram a sua relação com a natureza, com o território, com a historicidade e etnicidade, falam e rememoram as histórias dos seus antepassados, confrontam a hegemonia política, cultural, social e econômica que tem sido fator da desigualdade social – questionam o papel do Estado e elaboram, diante da realidade, os conceitos de inclusão e exclusão a que o seu povo tem sido submetido. As narrativas trazidas a este texto são consideradas, acima de tudo, como realidade social e cultural, ou seja, a tradição é tomada como meio social, político, histórico e cultural.

Teresa Manjate afirma que “a escrita é a continuidade da oralidade”, sendo a manifestação da oralidade consciente e profícua (MANJATE, 2011, p. 33). A literatura oral, ao mesmo tempo em que se manifesta espontaneamente e se impõe via boca-a-boca ou boca-a-orelha; na esfera acadêmica encontrou novos recursos por meio da escritura, estrutura-se como forma de reflexão e de suporte de memória e de divulgação.

Os acontecimentos do universo são informações impregnadas de explicações e passam por tentativa de padronização. Vansina explicita que as características particulares da tradição oral se contrapõem à padronização.

De regra geral, pode-se admitir que, quanto mais uma narrativa se conforma ao modelo-padrão de excelência e quanto mais admirada pelo público, mais é distorcida. Numa série de variantes, pode-se, às vezes, discernir a variante correta pelo fato de ir contra esses padrões, assim como uma variante contradiz a função social de uma tradição tem mais probabilidade de ser verdadeira que as outras. [...] Mas a atitude do público como o cenário de uma representação, não é exclusivamente um fato artístico. É acima de tudo um fato social, e isso nos obriga a considerar a tradição em seu meio social. (VANSINA, 2010, p. 146).

Devido à complexidade da transmissão oral, é difícil encontrar uma definição que dê conta de todos os seus aspectos. Um documento escrito enquanto objeto é um manuscrito. Um documento oral poderá ser definido de várias maneiras, o narrador pode interromper seu testemunho, corrigir-se, começar novamente, ou, até

mesmo, deixar em suspensão e retomar o tema quando achar necessário dentro de uma sequência e linha de pensamento. A definição de testemunho, que Vansina julga ser um pouco arbitrária, poderia ser: “todas as declarações feitas por uma pessoa sobre uma mesma sequência de acontecimentos passados, contanto que a pessoa não tenha adquirido novas informações entre as diversas declarações. Porque, nesse último caso, a transmissão seria alterada e estaríamos diante de uma nova tradição”. (2010, p. 141-142).

As circunstâncias concretas materiais e imateriais vivenciadas pelas famílias quilombolas brasileiras e moçambicanas que conheci e, por outro lado, a interação com os movimentos sociais, que desemboca em práticas educativas por meio de ações, reivindicações por mudanças sociais e econômicas, propiciam a formação consciente da constituição do sujeito concreto social, político e identitário, que, nesse processo, traz à memória sua história, que não se descola dos seus antepassados. Rememora o passado distante como continuidade dos seus antepassados, atrelado a um passado mais próximo junto aos movimentos sociais, que foram a possibilidade de questionar e confrontar processo de aquilombamento e colonização no sistema capitalista; processo que produz e reproduz as desigualdades sociais – às quais esses povos estão submetidos.

O conceito de aquilombamento remete à luta histórica pelo direito não somente de sobreviver, mas o de existir em plenitude. Trata da defesa pela existência física, cultural, histórica e social das comunidades quilombolas. Para a antropóloga Barbara Souza:

Aquilombar-se é, portanto, uma ação contínua de existência autônoma frente ao antagonismo que se caracteriza de diferentes formas ao longo da história dessas comunidades, e que demandam ações de luta ao longo das gerações para que esses sujeitos tenham direito fundamental a resistirem e existirem com seus usos e costumes. Esse existir tem um movimento fortemente voltado para a coletividade, para os laços que unem os quilombolas entre si e que, num momento mais amplo recente, une as comunidades de distintas regiões. (SOUZA, 2008, p. 177).

As tradições requerem um retorno contínuo à fonte, não sendo a narrativa uma repetição dos fatos – é uma mensagem e explica os seus muitos significados que são coletivos, “já que o corpus da tradição é a memória coletiva de uma sociedade que se explica a si mesma”. (VANSINA, 2010, p. 140). Dessa forma, o

pesquisador deve “iniciar-se, primeiramente, nos modos de pensar da sociedade oral, antes de interpretar suas tradições”. (VANSINA, 2010, 146).

Para reconstruir a história da escolarização na comunidade quilombola de Ivaporunduva, o caminho metodológico primeiro e fundamental foi a busca pela tradição oral. Também optei por buscar informações em documentos que acabaram por agregar outras informações.

Fonseca (2009), em seu texto *Sujeitos e saberes da educação quilombola*, a partir da elaboração teórica e conceitual sobre os saberes que constituem a educação existente nas comunidades quilombolas do Brasil e partindo das especificidades das comunidades do estado de São Paulo, aborda as experiências e as questões constitutivas das comunidades que são ações definidas como práticas educativas – não escolarizadas, que estiveram e estão presentes, realizadas diuturnamente pela população quilombola.

Tomo emprestados os dizeres do autor ao se referir, nesse texto, à formação de professores. Segundo ele, no trabalho de ensino-aprendizagem, há que se ter em mente que as comunidades quilombolas têm muito a nos ensinar. Considera que:

Na “sociedade da oralidade”, a fala, além de ser um meio de comunicação cotidiana, também é um meio de preservação da sabedoria e de conhecimento dos antigos e dos ancestrais. A comunicação ocorre através das elocuições-chave, eixos portadores de mensagem grupal que não podem sofrer alterações profundas de geração a geração. Com a palavra se dá o testemunho, nomeia-se e cria-se coisas; pelo intermédio manifesta-se o poder simbólico e afirma-se a realidade concreta da sociedade. Nessas sociedades, as instituições, as normas, as regras, as leis são transmitidas pela fala, garante os direitos e as obrigações de cada um. A tradição e a memória difundidas ligam o passado, implicam-no e justificam-no no presente e no futuro a ser construído. (FONSECA, 2008, p. 69).

Hoje, ao adentrarmos nas comunidades quilombolas, nos deparamos com profissionais e pesquisadores das mais diferentes áreas de conhecimento num processo de apreender suas experiências e saberes. Fonseca diz que:

Para conhecer as comunidades quilombolas, é necessário contato com o seu cotidiano, com as brincadeiras das crianças, verificarmos a sua timidez, demonstrando que as crianças quilombolas são como outras tantas crianças: não são exóticas, mas são filhas da luta e da resistência histórica, assim como da alegria e da liberdade. Seu sorriso, seu olhar vivo pode ser captado no dia a dia sob o sol ou sob a chuva, e também sob a lua e a luz de uma fogueira incandescente. Assim, devemos captar o olhar também dos jovens, das mulheres e

dos homens quilombolas, suas atividades de trabalho, seus semblantes, suas preocupações, seus saberes. (FONSECA, 2009, p. 122).

Fonseca (2009, p. 122) explica que, ao nos relacionarmos com as comunidades quilombolas,

vamos aprender – sistematizar - devolver o aprendizado produzido por essas comunidades ao longo do tempo. O contato com essas comunidades nos projeta ao passado, nos recoloca no presente e nos lança ao futuro destas e nestas crianças, jovens, mulheres e homens.

Esses homens e mulheres contribuem para nos recolocarmos junto deles pela resistência contra o processo de aquilombamento; por mudanças sociais e pelo desenvolvimento humano. Assim, a pesquisa não se desloca do movimento social e coletivo. O diálogo travado com os quilombolas possibilita a reflexão, a problematização e amplia a discussão crítica sobre a realidade das comunidades quilombolas no Brasil, nos instrumentaliza para analisar a educação escolarizada na esfera oficial estatal e a educação produzida e realizada cotidianamente pela população quilombola.

A lembrança e a memória dos quilombolas sobre seu passado, sua história, portanto, são constitutivas das pessoas, de suas identidades. Falam de seu trabalho, dos confrontos no processo de desenraizamento da África, dos antepassados, dos movimentos de resistência. Narram e, ao narrarem, mantêm a vida: narram sua própria história e a história de seu povo. Juliana de Souza Mavoungou Yade (2014), em seus estudos sobre territórios negros, afirma que o território é uma base fundamental para a constituição e reconstituição das histórias:

A recordação é uma construção social, recordar é trazer à mente as coisas que estão guardadas no coração, por isso o local da pesquisa recebe enfoque de um território socialmente construído e ele é o primeiro passo para a reconstituição dessas histórias (YADE, 2014, p. 117).

As famílias de Ivaporunduva e de Macuanda contam sobre o período da colonização, falam sobre os seus antepassados. Suas histórias se entrecruzam.

Para Lopes (2004), nas sociedades consideradas ágrafas, em geral “constata-se que é principalmente pelo ato de narrar que é possível manter um elo entre os velhos e os novos e perpetuar a transmissão das vivências e dos conhecimentos

antigos”. (LOPES, 2004, p. 173). A aprendizagem se dá no processo de ouvir e repetir o que se ouve, decorando os provérbios. A repetição dos provérbios é fundamental na memorização e garante que “as expressões críticas serão retidas na memória, e as frases tronam-se, então, objeto de mais discussão e fornecem a base para uma interpretação consensualmente aceita, que pode ir além do que foi efetivamente dito”. (LOPES, 2004, p.168).

Apoiado nos ensinamentos de Hampaté-Bâ (1982), Lopes afirma que na concepção africana:

A fala é, portanto, considerada como a materialização, ou exteriorização das vibrações das forças [...] Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra (HAMPATÉ-BÂ, 1982 apud LOPES, 2004, p. 187).

Em Moçambique, assim como na África em geral, o culto da palavra tornou-a um instrumento essencial de todos os conhecimentos, de todas as ideias. Como diz o provérbio moçambicano: “A palavra não tem pernas, mas anda. Nada pode detê-la”. (LOPES, 2004, p. 190).

Ainda segundo Lopes, “A tradição oral registra o universo mental bantu na sua relação com o mundo dos ancestrais e o cotidiano, sendo que os mais velhos são os depositários dos registros.” (2004, p. 191).

Essas sociedades vão atribuir à memória capacidade de trazer de volta as ações e grandes acontecimentos históricos. Só através da memória o que aconteceu vai estar interligado ao percurso histórico. E a memória faz com que as lembranças não desapareçam, pois estas se manifestam no momento da narrativa.

Nesse contexto lembro que quando eu estou falando das narrativas de comunidades tradicionais africanas tanto em Macuanda quanto em Ivaporunduva, fundamento-me na concepção da tradição oral africana bantu.

Os estudos sobre a tradição oral no oeste africano pela representação de Hampaté-Bâ foram explicitados com clareza por Paula Júnior (2014) em seu trabalho, ao qual já me referi na seção 1.2. Conforme esse autor destaca, Hampaté-Bâ afirma que o estudo da memória cultivada pelos tradicionalistas é o estudo da narrativa profunda da África; do modo de ser e estar do africano no mundo.

Os estudos de Maurice Halbwachs (2003) sobre a memória coletiva têm recebido atenção de pesquisadores. Esse autor diz que a recordação do passado nunca é apenas de uma pessoa, mas sim, de uma pessoa que esteja inserida num contexto familiar, social e nacional. Dessa forma, uma impressão não precisa ser baseada apenas na lembrança, os outros nos fazem recordar.

A memória individual – se colocada em relação à memória coletiva – não é uma condição necessária e suficiente da recordação e do reconhecimento das lembranças. Se a lembrança for suprimida, se não é possível recordar os fatos, “é porque há muito tempo não fazemos parte do grupo na memória do qual ela se mantinha” (HALBWACHS, 2003, p. 39). Porém, “a memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva” (HALBWACHS, 2003, p. 69). Nessa concepção, a memória se reconstrói sobre uma base comum, tendo como fundamento: o espaço, a memória e a linguagem.

Paula Junior (2014, p. 78-79) explica que:

Essa mesma memória contida no espaço é o que Hampaté-Bâ (2003) chama a atenção, pois todas as experiências vividas pelo grupo, os locais em que elas aconteceram, são passíveis da rememoração, tão logo os espaços ainda existam, mesmo que modificados, e as pessoas também existam. Essa é uma característica também relevante no estudo da memória coletiva de Halbwachs. Por isso, o cuidado da preservação, no universo da cultura tradicional, dos espaços, das pessoas.

No entanto, ao pensar sobre as comunidades tradicionais com forte tradição oral, assumo a posição de Lopes quando afirma que, em se tratando dessas sociedades,

[...] parece ocorrer uma espécie de rejeição da racionalidade científica ao procurar valorizar-se o passado ao qual se atribui um caráter sagrado. A isso não é certamente alheio o fato de a memória nas culturas acústicas se cristalizar em torno dos antepassados ancestrais. (LOPES, 2004, p. 197).

Ao contrário da perspectiva pela qual Halbwachs trata a relação entre memória e história, para quem

a história começa somente quando acaba a memória, pois trata de aspectos vividos, no qual alguns membros ainda vivos podem relembrar um passado e relatá-lo de acordo como sua experiência diante desses acontecimentos. A história, por sua vez, apenas inicia-se quando não existe mais como acionar essas lembranças, cabendo

a ela então recolher as possíveis fontes para fazer uma descrição do passado, elaborando uma escrita do passado (PAULA JUNIOR, 2014, p. 81),

Pactuo com a concepção de Hampaté-Bâ, para quem a memória é a própria história. “Nessa perspectiva não existe uma ruptura ou linha que de fato afirme o que é história ou o que é memória” (PAULA JUNIOR, 2014, p. 83). O conhecimento é a própria palavra que só é possível por meio da cadeia de transmissão. A fala e a repetição se configuram como treinamento da memória, que faz parte da formação da vida das sociedades orais. As pesquisas realizadas sobre as informações das sociedades africanas de tradição oral mostraram que elas não incorrem em erros, por mínimos que sejam (LOPES, 2004, p. 198).

No caso africano, essa relação com a memória, além do aspecto coletivo, insere-se no que se chama, segundo Hampaté-Bâ (2010), uma tradição viva, pois ao estabelecer-se a transmissão da lembrança ao longo das gerações, acredita-se – e, aliás, toda sociedade tradicional se baseia neste fato – que os dados, as fontes não podem ser modificadas, já existe uma ligação ética e metafísica com a palavra, e o seu mecanismo da transmissão. Desse modo, tem-se na memória um registro confiável, que no caso do oeste africano é muito mais confiável do que qualquer documento escrito (PAULA JUNIOR, 2014, p. 82).

A respeito do percurso historiográfico que está sendo discutido por historiadores em relação aos fatos já acontecidos e impossíveis de serem reconstruídos, como faz Paula Junior, questiono: Será que esta forma de pensar pode dar conta de compreender as comunidades africanas e comunidades essencialmente orais? Que têm na memória e na vida cotidiana a presença dos ancestrais como entes vivos?

## **5.1 Os narradores quilombolas**

O Quilombo Ivaporunduva e as comunidades irmãs, há pouco menos de 40 anos, caracterizavam-se como comunidades ágrafas, ou seja, toda e qualquer comunicação era verbal. O papel social de cada um, os direitos, a formação da comunidade, as negociações internas eram estabelecidos e transmitidos tradicionalmente. Ainda nos dias de hoje, essa dinâmica é o meio de comunicação predominante dentro da comunidade, os recados são passados boca-a-boca pelos compadres, comadres, madrinhas, parentes e crianças nas conversas e encontros no final da tarde na praça da Vila do Quilombo, nos bares, na igreja e por meio do

deslocamento dos agricultores e agricultoras que vão para as roças de manhã ou no retorno à tardezinha; adolescentes e jovens crianças no percurso que fazem de casa à escola. Os recados caminham junto com essas pessoas até chegarem ao destino; as negociações ocorrem em momentos de conversa olho-no-olho. As pessoas não marcam horário para visita, elas se achegam e são atendidas com alegria, sentam nos terreiros ou mesmo na cozinha ou na sala para prostrar. Ainda nos dias de hoje – apesar de virem aumentando o interesse e a necessidade, principalmente pelos mais jovens, do uso de tecnologia digital para comunicação – a fala ainda é o meio de comunicação predominante<sup>86</sup>.

As experiências de vida dos quilombolas são compartilhadas comigo, sendo que a escrita e a pesquisa se dão por meio da palavra carregadas pelos mais velhos, que passam de geração a geração. Tenho consciência das perdas que ocorrem ao transcrever as narrativas das histórias de vidas contadas pelo próprio sujeito histórico, político e social. Perdem-se todos os sinais que envolvem e aproximam o ouvinte de um universo imaginário, a partir da expressão corporal – das mímicas, do corpo que se move e às vezes corre, anda e dança; da entonação da voz – dos sons que são imitados do barulho do vento, dos objetos que batem, de animais diversos, do canto dos pássaros; da respiração; e dos traços fortes e marcantes que constituem cada narrador, que nos envolvem e fazem também parte do próprio sentido da história.

Essas marcas que se inscrevem na corporeidade do narrador, que não é possível captar ao ler a experiência transcrita desse encontro. Perde-se a possibilidade sentir e viver a troca de experiência na relação com ele.

O cenário da Praça de Ivaporunduva mudou significativamente nos últimos dois anos; antes observávamos a população espalhada na praça conversando, hoje têm aumentado os jovens com os seus celulares e notebooks – a praça é o único local que tem antena para o acesso à internet. Vivemos um momento em que o

---

<sup>86</sup> Nos últimos sete anos, gradativamente os jovens que adentraram no curso superior tiveram acesso aos conhecimentos tecnológicos, ao computador e à internet. No Quilombo Ivaporunduva existe um laboratório com quatro computadores. A inclusão digital tem ocorrido, também nesse mesmo período, por meio da Escola Estadual Maria Antônia Chules Princesa e da Escola Técnica Instituto Paula Souza no Quilombo André Lopes, que atende os estudantes das comunidades. Vem ocorrendo um aumento de interesse e necessidade da apropriação de conhecimento em tecnologia digital, principalmente pelos mais jovens.

mundo virtual vem rapidamente substituindo a experiência que anda de boca em boca, que se apreende ouvindo – ouvir requer tempo, tempo para que essa troca ocorra. No quilombo não existe antena para o sinal de rede de telefonia celular, dessa forma, os aparelhos celulares só têm utilidade para o acesso à internet. É interessante notar que, como o uso da internet ainda ocorre em um espaço coletivo, as pessoas se encontram e ainda conversam pessoalmente.

Os mais jovens ainda escutam os mais velhos, a forma de organização social ainda possibilita a interação da fala e escuta, do aprender e receber por meio da memória coletiva e da palavra e, nessa interação, eles se constituem o homem da palavra, do artesanato, da agricultura familiar que produz e organiza a vida por meio do trabalho consciente, que é passada pela palavra. A Comunidade de Ivaporunduva tem resistido à alienação do trabalho, como luta, como força – fazem de seu próprio trabalho força vital de sua vontade e consciência.

Os quilombolas falam sobre os seus antepassados africanos trazidos a Ivaporunduva, no processo de colonização e escravização da África negra e em sua diáspora forçada às Américas. Os narradores quilombolas contam-me histórias de experiências de vida pessoal e coletiva que lhes vêm à memória. Às vezes são as mesmas histórias, mas não são contadas da mesma forma; algumas passagens e detalhes surgem e como ouvinte volto a procurá-los para a compreensão da dimensão histórica. Eles narram com satisfação!

As narrativas trazem para nossa reflexão as questões enfrentadas pelas crianças, pelos jovens, adultos e pelos mais velhos dentro do território de quilombo – espaço este simbólico, que foi constituído pela/na materialidade e imaterialidade. Tais depoimentos indiciam os sentidos das ações políticas e sociais dentro dos movimentos sociais, experiências de vida que possibilitam a tomada de consciência “de si” – os quilombolas vão se tornando sujeitos concretos históricos e políticos.

Gosto de ouvir os filhos da comunidade de Ivaporunduva, que nos ajudam a compreender os ensinamentos dos mais velhos que atravessam as gerações sobre o significado do trabalho e a partilha com o coletivo, a relação com o território, a escuta e o silêncio como valores materiais e imateriais que possibilitam o desenvolvimento humano.

Por meio das ações práticas dentro dos movimentos sociais, as famílias foram e estão inseridas em várias esferas e espaços de discussão sobre a posse coletiva

da terra de quilombo, contra barragens, na defesa do meio ambiente fundamentada no desenvolvimento humano das comunidades tradicionais, como elas mesmo dizem, “*preservação do meio ambiente com gente*”. Devemos compreender que o desenvolvimento humano que a comunidade quilombola tem buscado se coloca na contraposição ao progresso como entendido no sistema capitalista – baseado na exploração (HELLER, 2008).

Dessa forma, as lideranças quilombolas não apenas trazem as falas da comunidade, mas também narram com integridade o movimento histórico– elas contam e compõem a história, suas narrativas têm uma estrutura sistematizada– conhecem e participam das mudanças sociais, conhecem a legislação, os documentos, as ações da militância e das famílias, conhecem os movimentos sociais – narram com conhecimento, resultado das relações e situações sociais que compõem. As narrativas das lideranças utilizadas nas pesquisas de Américo (2013) e Luiz (2013) foram apropriadas por sua estrutura sistematizada da história com as diferentes vozes de autores e áreas de conhecimento. Quando me aproprio das narrativas, estou me apropriando do seu método próprio de exposição do conhecimento da história.

São historiadores sem livros. Trago os seus conhecimentos consagrando-os aqui como historiadores junto com os demais historiadores e teóricos acadêmicos. O método próprio de exposição do conhecimento aparece nas palestras realizadas e nas falas protagonizadas por homens, mulheres, jovens e crianças quilombolas nas universidades, organizações públicas e privadas, entrevistas e conversas com os grupos de turistas, pesquisadores e estudantes que visitam o quilombo. Os conhecimentos dos quilombolas têm sido utilizados como base de produções acadêmicas, compõem várias pesquisas de dissertações e teses, livros<sup>87</sup>, documentos oficiais de instituições públicas e privadas, revistas, informativos e jornais virtuais e impressos etc. Porém, muitas vezes os conhecimentos e as narrativas dos quilombolas são soterrados pelas falas dos outros.

---

<sup>87</sup> As dissertações de mestrado de Silva (2010), Américo (2013) e Luiz (2013) sobre a comunidade de Ivaporunduva incluem transcrições e análises de narrativas de Ditão e foram publicadas em formato de livro.

O contato com a história dos quilombolas pode possibilitar a compreensão das reivindicações que se inscrevem contemporaneamente no cenário político, social e econômico do país, apreendendo criticamente os conflitos políticos e socioeconômicos por terra, trabalho e renda, educação e saúde.

As famílias reconhecem que os seus antepassados africanos, no processo de escravização, garantiram por meio do trabalho, pelos seus conhecimentos práticos e das tecnologias africanas inscritas no Brasil, a sobrevivência das gerações vindouras (CUNHA, 2010). Na comunidade reconhecemos a técnica da tecelagem, o conhecimento da cura pelas plantas medicinais, da agricultura, da pesca, da extração do ouro, a técnica de edificações da casa de pau-a-pique e barro.

Para Cunha (2010), a compreensão da história africana é fundamental para que se tenha a dimensão dos conhecimentos técnico e tecnológico, profissional e científico das diversas regiões da África que foram inscritos no Brasil Colônia e Império por meio dos africanos que foram trazidos para a mão de obra escravizada. Por mais de 300 anos de escravização, o capital cultural que possibilitou a empresa de produção portuguesa foi majoritariamente africano. As agriculturas tropicais – como a cana-de-açúcar, algodão, café, arroz, amendoim, assim como o produto de açúcar e tecido, tiveram grande desenvolvimento na África antes do século 16, sendo esses conhecimentos importados daquele continente. A tecelagem africana era exportada dos países do Congo e o Kano à Europa no século 17. A técnica da extração de ouro era realizada em pelo menos duas regiões africanas: a África Ocidental e a região de Zimbábue, na mesma intensidade que no Brasil. O café era uma planta etíope e o seu cultivo era realizado em ampla escala na África Oriental; o coco da Bahia, o azeite de dendê, o inhame e o milho eram plantas básicas para alimentação e cultivadas amplamente na África. Os fios têxteis de fibra vegetal e animal eram encontrados em várias regiões e com as mais variadas formas de cultivo e produção, em que se inscrevem os conhecimentos no campo da química, na produção de tinturas e na fixação de cores. Foram aproveitados ainda os conhecimentos no campo da construção de casas e na lida com a madeira e o ferro. (CUNHA, 2010, p. 10).

Altuna (1985, p. 222), no livro *Cultura tradicional Bantu*, relata a organização social, territorial, cultural e religiosa dos povos bantu e explica que, para eles<sup>88</sup>, o seu direito está intimamente ligado a dois fundamentos básicos: a terra e o sangue. Na terra descansam os antepassados, nesse sentido a terra se torna sagrada pela presença deles, pois são entendidos como “fonte de vida, sabedoria e exemplo de virtudes”. Observemos que, dessa forma, a partir da presença dos antepassados, os alimentos cultivados nessa terra são concebidos por generosidade. O segundo fundamento é o sangue. Traz uma representação mais profunda e transcendental, por significar a continuidade da vida – a extensão e ao mesmo tempo o vínculo da vida. O sangue dá origem à própria razão de ser do grupo, o qual se desenvolve atrelado às regras da consanguinidade e parentesco que irão assegurar a continuidade das crenças, gestos e comportamentos do grupo.

Os autores trazidos expõem o respeito aos antepassados e à partilha com o coletivo; a escuta e o silêncio como valores; a relação com o mundo material e imaterial – saberes que estão relacionados à história das tradições orais inscritas nos povos africanos trazidos ao Brasil.

Em 2010, a Associação Quilombo Ivaporunduva reuniu as famílias da comunidade para celebrar o registro da terra coletiva em cartório. A quilombola

---

<sup>88</sup> Os bantus formam um dos grupos humanos mais importantes da África. São um conjunto de cerca de 400 grupos étnicos diferentes e cerca de 150 milhões de pessoas cujos territórios que habitam se estendem desde o Camarões até a África do Sul e ao Oceano Índico. Partilham características étnicas e culturais; sua língua pertence à mesma família linguística e, em muitos casos, possuem costumes em comum. (FONSECA, 2009, p. 123). A migração empreendida pelos povos bantu é estudada há 3000 ou 4000 anos. Partiram, “segundo os indícios mais prováveis, do noroeste da selva equatorial, nos Camarões e Nigéria, e tomaram duas rotas principais para o Sul, uma ocidental, depois de atravessar a selva equatorial, outra para Este, seguindo a orla desta selva”. (ALTUNA, 1985, p. 9). A unidade cultural da África negra não se pode discutir. O berço originário do Saara enolítico e talvez o Egito pré-farótico modelaram esta raça, que, nas suas imigrações, rodando sempre pelas imensidades do continente fechado a outras influências durante milênios, conservou as características originais e intercambiou as novidades culturais. (ALTUNA, 1985, p. 9). A língua Banta está presente em: Camarões, Gabão, Congo, República Democrática do Congo, Uganda, Quênia, Tanzânia, Moçambique, Malauí, Zâmbia, Angola, Namíbia, Botsuana, Zimbábue, Suazilândia, Lesoto e África do Sul. (ALTUNA, 1985, p. 9).

Maria da Guia<sup>89</sup>, coordenadora da Associação à época, iniciou o encontro dizendo que aquele momento era para comemorar essa conquista da comunidade da “terra hoje ser nossa”. Falou que a celebração só foi possível pela continuidade do trabalho de resistência que teve início há mais de 400 anos, pelos seus antepassados, e continuidade pelos seus descendentes, por meio do trabalho e ações políticas em 24 anos de luta no processo político-jurídico de reconhecimento, titulação e, naquele momento, o registro da terra<sup>90</sup>. Lembrou à comunidade que a função das famílias enquanto continuidade da luta é garantir a sobrevivência das gerações futuras na terra – pois a luta ainda continuava contra as barragens. Finalizou pedindo um minuto de silêncio em reverência aos quilombolas mortos nos embates em defesa da vida no território.

Em uma estadia minha no quilombo, presenciei uma conversa de Ditão com uma consultora do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que à época estava realizando uma visita técnica para aprovação de um projeto de desenvolvimento de produção e comercialização dos produtos das comunidades quilombolas. A consultora também era uma especialista em terapia energética e disse que não tinha conseguido dormir à noite porque os espíritos dos velhos estavam na comunidade e era necessário ser realizada uma limpeza para que eles fossem embora. Ditão disse a ela que aqueles espíritos velhos eram seus antepassados e que eles eram protetores da comunidade, sendo eles a força vital que sustentavam a comunidade. Em Referenciais da filosofia africana: em busca da Intersubjectivação, José P. Castiano, pautado na tese de Tempels, afirma que no pensamento metafísico entre os povos bantu, “a força vital é uma espécie de uma

---

<sup>89</sup> Em 12 de julho de 2009, a comunidade, em assembleia da Associação Quilombo de Ivaporunduva, decide pela primeira vez, em votação, por uma liderança feminina - Maria da Guia – Coordenadora da Associação por um período de dois anos (até julho/2011). Ela reconhece e tem acompanhado o percurso das lideranças quilombolas que antecederam à dela, inclusive a de seu marido, José Rodrigues, nas ações que foram primordiais para a comunidade, voltadas para: as necessidades de defesa, posse e regularização das terras; processo de articulações políticas contra as barragens; as parcerias de desenvolvimento sustentável para os avanços da comunidade.

<sup>90</sup> Em 1997, deu-se o primeiro reconhecimento de suas terras pelo Itesp; em 2000, a comunidade obteve o reconhecimento pela Fundação Palmares e, em 2003, recebeu, do Itesp, o título de parte de suas terras; Em 02 de julho de 2009, finalizou-se o processo de reconhecimento, regularizando-se a documentação.

realidade invisível que está por trás de todas as coisas que existem mas que esta força é suprema para o homem” (CASTIANO, 2010, p. 67).

Maria da Guia, assim como outras lideranças, remetem-se aos seus antepassados africanos e seus descendentes, mas, falando deles, falam também daqueles que não de vir, ligando o passado ao presente, que será projetado ao futuro, sendo essa uma forma de existir e de estar na vida. A não comercialização da terra coletiva é a garantia da sobrevivência das gerações vindouras, sendo mantida por meio da luta da população negra rural quilombola.

A forma de reconstruir e ressignificar a história da Comunidade Tradicional Quilombo Ivaporunduva – a partir das memórias dos quilombolas sobre seu passado e antepassados, seu trabalho, seus confrontos e resistências para permanecerem no território, sua organização familiar, seus modos de pensar, suas críticas em relação ao sistema econômico, político e social no qual foram e continuam inseridos – implica em não dissociar todo esse contexto das africanidades.

Quando se fala de tradição africana, “nunca se deve generalizar. Não há uma única África, não há um homem africano, não há uma tradição africana válida para todas as regiões e todas as etnias” (HAMPATÉ-BÂ, 2003, p. 14). Porém, no Brasil, podemos encontrar as constantes que foram inscritas pelos povos das várias áfricas, os quais ressignificaram e reinventaram modos de viver na interação com o Novo Mundo.

[As semelhanças estão na] presença do sagrado em todas as coisas, a relação entre o mundo visível e invisível e entre os vivos e os mortos, o sentido comunitário, o respeito religioso pela mãe etc., mas também há inúmeras diferenças: deuses, símbolos sagrados, proibições religiosas e costumes sociais delas resultantes variam de uma região a outra, de uma etnia a outra; às vezes, de aldeia pra aldeia. (HAMPATÉ-BÂ, 2003, p. 14).

As africanidades se inscrevem nas raízes da cultura brasileira. A autora Petronilha Gonçalves e Silva (2005, p.155) afirma que: “estamos, de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e, de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia a dia”. Nas comunidades de tradição oral, descendentes dos negros africanos, não dá para afirmar que a realidade é a mesma, mas pergunto: quais as constantes que nos aproximam?

Nos capítulos seguintes trarei para o texto fragmentos das narrativas das entrevistas de homens e mulheres quilombolas e das famílias de Macuanda – Moçambique que nos ajudam a compreender a história desses povos enquanto autores políticos e sociais da história. Cumpro com a proposta de dar a conhecer aos meus leitores e a mim os conhecimentos acumulados, fundamento da história a partir deles. Considero nesse trabalho os ensinamentos dos autores Hampaté-Bâ, Vansina e Fonseca sobre os conhecimentos inscritos nas comunidades de tradição oral e dessa forma valorizando os conhecimentos e a história contada por eles.



## 6 AS NARRATIVAS DAS NHÁS DE GUAPUNDUVA<sup>91</sup>

No segundo capítulo, abordamos as famílias do Quilombo Ivaporunduva e das comunidades irmãs, seu processo de transformações culturais, sociais e econômicas, desde sua organização no território brasileiro. Até a década de 1960, foram caracterizadas como comunidades ágrafas, cujas relações sociais ocorriam tendo por base a tradição oral (BARBOZA, 1992). Pela oralidade; por meio de suas práticas sociais, as quais envolvem o trabalho coletivo; de suas manifestações religiosas; dos laços comunitários e de parentesco que foram transmitidas de geração a geração, as famílias organizaram-se para produzir a vida no território. Compuseram movimentos sociais e avançaram em ações práticas, não sem conflitos, contra a expropriação e extinção de seu grupo e de sua terra, sua cultura e sua tradição – avançaram na efetivação de políticas públicas para a regularização jurídica da terra. Acompanhamos o processo de transformações culturais, sociais, econômicas desde sua organização no território brasileiro.

### 6.1 “Tem gente que ficou no meio estudo”

A realidade do processo de escolarização quilombola do Vale do Ribeira está vinculada a) às heranças histórica e social do período do colonial, em que, na transição para o Império e a República, o Brasil manteve uma postura ativa e permissiva de discriminação e de racismo na produção e reprodução das desigualdades sociais que atingem a população quilombola até os dias atuais e b) aos desafios impostos no tempo presente às comunidades quilombolas e enfrentados por meio dos movimentos sociais de que eles participam e os quais compõem.

As lideranças quilombolas de Ivaporunduva, nas palestras que proferem aos grupos de pesquisadores, estudantes, professores e turistas, explicam como a política de exclusão e marginalização a que as famílias quilombolas foram submetidas no pós-abolição, sobretudo na questão fundiária e escolar, gerou violação dos direitos individual e coletivo.

---

<sup>91</sup> Nhá é a forma reduzida de senhora (senhora - sinhá - nhá) que é utilizada como forma de tratamento. É costume local de Ivaporunduva acrescentar Nhá antes do nome das mulheres: Nhá Jarda, Nhá Maria, Nhá Cacilda, e Nhô (Sinhô – Senhor) antes do nome dos homens. “Guapunduva” é forma com que a comunidade se refere a Ivaporunduva.

A Lei da Concessão de Terras, de 1850, ignorou as distintas posses e regulamentações da população africana e seus descendentes. As consequências são desastrosas, uma vez que a terra é fundamental para a produção da existência e a constituição do grupo dos quilombolas.

São recentes a elaboração e promulgação de leis, a partir da Constituição Federal em 1988, sobre a questão territorial e educacional, na perspectiva do reconhecimento das necessidades específicas da população quilombola. Cabe lembrar que as políticas públicas existentes nas áreas emergentes foram implementadas sob pressão, mobilização e reivindicação dos movimentos sociais.

No que se refere à escolarização, convém lembrar que a população negra ficou, historicamente, excluída. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabeleceu que no sistema educacional público do país não seria admitida a matrícula da pessoa escravizada, “e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disposição de professores”. Duas décadas depois, o Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabeleceu que a população negra poderia estudar só no período noturno. Observa-se que, nos trâmites do poder jurídico e político dominante, o impedimento de acesso aos bancos escolares pela população africana e seus descendentes foi sendo manipulado e assegurado como não direito<sup>92</sup>.

Nas últimas duas décadas, chegaram à comunidade quilombola de Ivaporunduva recursos oriundos de programas públicos instituídos pelo governo federal, como o Programa Brasil Quilombola, voltados para a redução de pobreza e o desenvolvimento socioeconômico, que estão sendo realizados na comunidade por Organizações não governamentais (ONG) e universidades. Alguns setores da prefeitura são responsáveis por empregar moradores como funcionários públicos na área administrativa, no transporte, nos serviços gerais, na educação etc. Melhorou-

---

<sup>92</sup> Documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2005. Cf: <<http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em 19 jan.2015.

se também a infraestrutura, com o estabelecimento da energia elétrica<sup>93</sup>, do serviço telefônico e de sinal de TV e internet, além de bancas de jornais e revistas. Aumentou o movimento de turistas e de profissionais de ONG. Observa-se a rápida inserção da globalização econômica junto à integração regional, com a livre circulação de pessoas e bens na comunidade. Entretanto, as demandas que ainda não são satisfeitas localmente têm gerado o êxodo rural, notadamente dos adolescentes e jovens, que migram para os grandes centros urbanos em busca de emprego e renda.

Um dos legados das lideranças quilombolas tem sido a formação na militância quilombola em nível local, regional e nacional. Os jovens ocupam diferentes espaços na esfera de discussão e em debates, reuniões, seminários e congressos, os quais propiciam a troca de conhecimento entre as comunidades e também o fortalecimento e a legitimidade dos movimentos sociais (Conaq, Moab, MAB, Movimento Negro), que instituem e reivindicam políticas públicas – nesses movimentos os jovens são agentes de mudanças da história do seu povo.

Em 1996, a Conaq se constituiu legalmente enquanto uma organização de representação máxima das comunidades quilombolas, com representantes de lideranças de diferentes estados do Brasil. Tem sido a maior responsável pelas pressões ao Estado brasileiro para o atendimento das demandas por seus direitos. Está entre suas reivindicações que a realidade quilombola no país seja levada em consideração na elaboração de políticas e práticas educacionais. A situação das comunidades quilombolas no Brasil

É muito séria e tensa e vai além da educação. Ela tem sido uma história de luta contra opressão e violência. Nos tempos da escravidão essa luta se dava com relação ao regime escravagista. Na atualidade, ela se dá em relação à posse indevida das terras de quilombolas por grupo do poder público e econômico resultando, inclusive, em assassinatos e outras formas de violência (CNE, 2011, p.17).

---

<sup>93</sup> A energia elétrica chegou em 2005 para toda a localidade de Ivaporunduva, além da Vila, por meio do Programa Luz para todos, coordenado pelo Ministério de Minas e Energia. Cf.: Programa de Eletrificação Rural. Disponível em: <<http://luzparatodos.mme.gov.br/luzparatodos/asp/default.asp?id=1>>. Acesso em ago.2014. Os outros programas foram sendo criados a partir dessa data, os quilombolas passam a ter acesso a um laboratório de informática com alguns computadores, serviços telefônicos (os únicos serviços telefônicos existentes na comunidade são dois orelhões que ficam em frente à Igreja Católica Nossa Senhora dos Rosários dos Homens Pretos, na Vila de Ivaporunduva).

A CONAQ e as organizações quilombolas locais estão ocupando os espaços nas discussões sobre Educação, nas conferências e mobilizações realizadas pelo Movimento Negro<sup>94</sup>. As comunidades quilombolas têm pontuado a necessidade de novas propostas pedagógicas considerando as especificidades da realidade quilombolas.

Na comunidade Ivaporunduva, a discussão sobre o acesso à educação escolarizada dos quilombolas e à sua qualidade gradativamente tem ganhado uma dimensão significativa, mobilizando as lideranças e jovens lideranças para a reorganização e o desenvolvimento socioeconômico da comunidade - articulados ao acesso e à apropriação do conhecimento desde a infância até a fase adulta em todos os níveis. Desde 1980, organizaram-se e mobilizaram-se as famílias para reivindicar à Diretoria de Ensino Municipal local a melhoria do acesso das crianças, adolescentes e jovens à educação básica, envolvendo a construção de escola no território quilombola, o transporte e a merenda escolar e a admissão e capacitação de funcionários. A partir do ano 2000, outras iniciativas foram tomadas para que os jovens quilombolas tivessem acesso ao ensino superior (transporte escolar; criação de cursinhos preparatórios para vestibulares, em parceria com a Educafro; parceria com uma universidade e implementação de cursos em nível superior a distância para a cidade de Eldorado). Em 2006, alguns jovens na comunidade terminaram os estudos em nível superior. Em 2010, as lideranças quilombolas do Vale do Ribeira, enquanto Movimento Nacional Quilombola, fizeram parte das discussões sobre a aprovação e a implementação de políticas públicas educacionais específicas às comunidades quilombolas em nível nacional.

Nas conversas realizadas no primeiro momento da pesquisa de campo com algumas mulheres quilombolas, vinculadas à instituição escolar na função de professoras, coordenadora pedagógica e merendeira (entre 25 a 35 anos de idade), identifiquei as inquietações delas sobre a desigualdade e a defasagem do ensino e da aprendizagem dos alunos.

---

<sup>94</sup> Marcha Zumbi + 10: Pela Cidadania e a Vida, em 2005, realizada pelo Movimento Negro, em Brasília, com o apoio de outras entidades do movimento social; I Conferência Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (I Conapir), realizada pela SEPPIR, em 2005; II Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (II Conapir), sob coordenação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/ PR) e do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial, realizada em Brasília, entre 25 e 28 de junho, 2009.

A partir das narrativas que fui ouvindo e registrando durante os encontros com as famílias quilombolas e do contexto histórico da chegada da escola no quilombo em 1930, me propus a compreender a relação dos moradores com o processo de escolarização de 1930 até os dias atuais com as suas necessidades concretas de vida.

## **6.2 Uma conversa puxa a outra**

Tive uma convivência no quilombo desde 2006, antes mesmo da pesquisa que resultou na dissertação de mestrado, em 2010. Para as conversas que resultaram nesta tese, foi necessário que eu planejasse um roteiro e um cronograma. Mesmo com essa organização, várias conversas levaram a outras – nem todas previstas: “uma conversa puxa a outra”. Outra questão que me parece importante destacar é que nem todos os encontros duraram o mesmo tempo e nem, cada um, se deu no mesmo dia. O tempo das conversas traz consigo o tempo de vida e esse, nem de longe, pode ser previsto com rigidez. Além disso, como no quilombo “todo mundo é sangue” - como diz Zica, liderança jovem -, meus entrevistados são quase sempre parentes uns dos outros.

Em 2011, no início do doutorado, solicitei à coordenadora da associação dos moradores autorização por escrito para realizar a pesquisa sobre a comunidade de Ivaporunduva. Esse documento foi assinado pela Maria da Guia, que era coordenadora da associação à época. Essa autorização me permitiu participar das reuniões, encontros e eventos relacionados às políticas educacionais em cuja discussão as comunidades estavam envolvidas.

No período entre 28 de dezembro de 2012 e 15 de janeiro de 2013, permaneci no quilombo para realizar as conversas com as famílias. Para compor os registros e posteriormente organizá-los, realizei visitas a 21 famílias, com homens e mulheres (idosos, adultos, jovens e adolescentes). Conversei com 34 pessoas (26 mulheres e oito homens); todas as conversas foram gravadas em vídeo e transcritas. Capturei imagens com máquina fotográfica.

As conversas eram marcadas com antecedência com as moradoras da comunidade, geralmente nos encontros informais no final da tarde na praça, no trajeto de um local para outro ou por meio de recados entre as famílias. Para cada

família e pessoa, solicitei a autorização escrita para publicação da pesquisa com os relatos, imagens, filmagens e a divulgação do nome original.

Inicialmente, pensei em apresentar apenas as narrativas das mulheres quilombolas. Durante a pesquisa de campo, observei que homens e mulheres estavam dispostos a contar sobre suas histórias, sendo assim, apesar de manter um foco sobre as mulheres quilombolas, realizei conversas com homens e mulheres, velhos, adultos, jovens, adolescentes.

Algumas conversas foram realizadas coletivamente com vários membros da família (avós, mães, filhas, netos e bisnetos), embora os encontros tivessem sido marcados com antecedência com uma mulher específica, pois as famílias queriam participar das conversas. Vários encontros agendados com as mulheres mais velhas ocorreram com a participação do marido, que também queria narrar sua história.

Um dos encontros foi realizado sem ser agendado com antecedência. Na ocasião fui à casa da Vó Celina para agendar uma data para conversarmos, sua neta e filhas estavam no local e disseram que as mulheres que lá estavam queriam também participar da conversa naquela tarde, o que foi possível porque os instrumentos de trabalho (filmadora, caderno de anotação, máquina de fotografar) eram levados comigo nas andanças no quilombo - considerei a possibilidade de encontros que colaborassem com a construção dos dados da pesquisa.

Também conversei com um grupo de crianças e adolescentes (meninas e meninos), apreendendo como eles compreendem o espaço escolar e a educação escolarizada.

A decisão entre apresentar as narrativas em sua totalidade ou apenas trechos recortados gerou um impasse. Recortar as narrativas parecia significar recortar histórias de vida das famílias. Como apresentar os recortes das narrativas sem tirar a riqueza, os conhecimentos apreendidos do que se recordavam, da reverência e dos valores conservados da convivência entre as famílias? Compreendo, junto com Hampâté-Bâ, que da oralidade se faz nascer a escrita e que “o que se encontra por detrás do testemunho [...] é o próprio valor do homem que faz o testemunho, o valor da cadeia da transmissão da qual ele faz parte, a fidedignidade das memórias individual e coletiva e o valor atribuído à verdade em uma determinada sociedade. Em suma: a ligação entre o homem e a palavra” (2010, p. 168).

As mulheres quilombolas participam e exercem importante papel nas decisões que envolvem as questões de sua comunidade, porém, ocorre a secundarização dos espaços que ocupam na organização social da comunidade e nos movimentos sociais quilombolas, esse posicionamento social é garantido a essas mulheres por conta da estrutura social generificada e racializada na qual estamos inseridas.

Numa sociedade na qual a hegemonia masculina tem a sua legitimidade para atuação no espaço público, o protagonismo de mulheres nos movimentos sociais requer questionamento e resistência à ordem social vigente. É nesse sentido que o movimento feminista se fortalece e atua, no entanto, a racialização social, agregada à estrutura patriarcal, posiciona as mulheres negras em espaços subalternos em relação às mulheres brancas. Assim, o movimento feminista negro, responsável por enegrecer o feminismo (CARNEIRO, 2003, p.118), tem como pauta o empoderamento das mulheres negras:

Pensar a contribuição do feminismo negro na luta anti-racista é trazer à tona as implicações do racismo e do sexismo que condenaram as mulheres negras a uma situação perversa e cruel de exclusão e marginalização sociais. Tal situação, por seu turno, engendrou formas de resistência e superação tão ou mais contundentes. O esforço pela afirmação de identidade e de reconhecimento social representou para o conjunto das mulheres negras, destituído de capital social, uma luta histórica que possibilitou que as ações dessas mulheres do passado e do presente (especialmente as primeiras) pudessem ecoar de tal forma a ultrapassarem as barreiras da exclusão (CARNEIRO, 2003, p. 129).

O avanço do protagonismo de mulheres negras no movimento feminista deu novas configurações a essa luta. Outras mulheres, antes em posições subalternas no próprio movimento feminista, ocupam espaços de poder nessa luta, dentre elas, as mulheres quilombolas, que seguem em busca de pensar e ressignificar seus espaços. Esse movimento não é fácil e se justifica justamente por conta da solidez da cultura patriarcal.

O antropólogo Barboza (1992, p. 65-66), no trabalho que realizou para compor o Relatório Técnico Científico da comunidade de Ivaporunduva, buscou, por meio da tradição oral, reconstruir o histórico familiar até os ancestrais mais distantes das famílias e, tanto os homens quanto as mulheres entrevistadas somente mencionaram a história da linha paterna, o que corrobora que o patriarcado afeta,

determina e hierarquiza as relações de poder entre homens e mulheres. Percebe-se a subalternidade e a invisibilidade das mulheres na organização social da comunidade.

Em minha inserção na comunidade, vivenciei a experiência de que muitas mulheres quilombolas optavam por falar comigo fora do espaço do lar. Ao falar com uma das mulheres que me recebeu em sua casa, o marido, os filhos e netos participaram da conversa; no momento da despedida, ela me acompanhou até a entrada da casa que dá acesso à estrada. Retomou a conversa, aproximou-se de mim e falou no pé do meu ouvido para que a família não escutasse [estávamos mais de 50 metros longe da casa], disse-me que no passado os filhos não estudaram porque o pai não consentiu. “Tempo difícil”. O pai trabalhava no mato [para extração do palmito] e levava os filhos que retornavam depois de vários dias; não tinham condições de frequentar regularmente a escola. Disse-me: “sinto muito eles não terem estudado, não era o que eu queria”.

Certa ocasião, depois de ter combinado com uma das mulheres quilombolas um dia para conversarmos, cheguei em sua casa no dia e horário marcados, ela me esperava vestida de forma especial como se fosse passear e o cabelo também estava sem o lenço (que é utilizado para trabalhar na roça principalmente em dias de sol). Surpreendi-me com o fato de ela ter me conduzido para fora de sua casa, caminhamos até chegarmos atrás da escola e, em seguida, sentamos no muro para conversarmos. Levar-me para outro lugar, fora de sua casa, seria uma forma de sair do espaço privado ou de buscar privacidade em outro espaço que não a casa? A privilegiada publicidade política do homem rege o espaço doméstico? O lugar da mulher no espaço doméstico garante a ela o uso privilegiado do poder na casa?

É preciso repensar a sólida dicotomia entre público e privado<sup>95</sup>, prevalecente na teoria política até hoje. A estrutura social construída até aqui hierarquiza os espaços de poder e as relações entre homens e mulheres dentro e fora de casa. A supervalorização do espaço público em detrimento do espaço privado, nestas circunstâncias, faz com que homens sejam legitimados a ocupar o primeiro, enquanto às mulheres se legitima o segundo espaço, isto é, o doméstico, onde nem

---

<sup>95</sup> Ao utilizar as terminologias público e privado, refiro-me à distinção entre a vida doméstica e a não doméstica, relevantes para se pensar sobre as mulheres quilombolas aqui citadas.

sempre a privacidade das mulheres está preservada. Os estudos feministas caminham na direção do questionamento da ambiguidade entre o que de fato é público e o que de fato é privado; mais do que uma relação dicotômica, esses espaços estão relativizados entre si. Okin destaca que “algo que é público em uma esfera da vida pode ser privado em relação a uma outra” (OKIN, 2008, p.307). Nesse sentido, a privacidade do espaço doméstico é questionada<sup>96</sup>.

Aquela mulher, ao sair da sua casa e ir para o muro, atrás da escola, nos provoca a pensar que para as mulheres o seu espaço doméstico é público e espera dela um papel estruturado socialmente para subserviência sem o direito à expressão e reflexão crítica sobre a sua história. O encontro que se deu, sentadas sobre o muro da escola, entendo como publicidade do espaço doméstico onde vivia aquela mulher. Mesmo na busca por um espaço de privacidade, a hegemonia da publicidade masculina, obviamente, prevalecia.

Nas experiências das conversas com as mulheres, a hierarquização do masculino em relação ao feminino se manteve, inclusive no discurso das lideranças femininas.

Eu já havia conquistado a permissão para me aproximar e conversar com as mulheres nos mais diversos espaços do quilombo, o que me deu possibilidade de conhecer e analisar a categoria hierarquização do masculino e do feminino. Como eu já conhecia esses espaços e essas pessoas, narrações e questionamentos poderiam ser compartilhados em qualquer outro espaço que fosse público.

Tanto na narrativa de Zica, quanto na narrativa de Emília Pereira, a história materna está soterrada pelo protagonismo do pai. Em Moçambique, as mulheres também pouco falavam das histórias de vida de suas mães. Emília Pereira, em Inhambane, iniciou a sua história falando do seu pai.

*Eu venho de uma família humilde; os meus pais são de origem camponesa, minha mãe não tinha estudo, meu pai tinha um pouco, porque o meu pai era filho de um português e de uma cabo-verdiana. Os pais morreram cedo e deixaram ele a viver sob a responsabilidade dos dois irmãos mais velhos, então a partir daí não permitia que ela tivesse estudo. Ele tinha visão, tinha se*

---

<sup>96</sup> A natureza patriarcal das noções liberais de privacidade doméstica tem sido significativamente desafiada pela defesa crescente, feita por feministas e defensoras dos direitos das crianças, no sentido de que os indivíduos, no interior das famílias, tenham direitos à privacidade que muitas vezes precisam ser protegidos da própria unidade familiar (OKIN, 2008, p.322).

*formado, na província onde nasci ele foi o primeiro motorista naquela província, ele fez a carteira de motorista aos quinze anos naquela altura [O pai chamava Alfredo Pereira]. Éramos em seis irmãos, ficamos cinco, eu sou a única menina dos meus pais e estudei naquela povoação. Depois de fazer o primário fui viver um pouco em Maputo, depois tornei a voltar, fui fazer o secundário naquele distrito [Gaza].*

Emília Pereira – Diretora da OMM. Conversa realizada em 02 de nov. de 2013 na sede da OMM na Cidade de Inhambane na Província de Inhambane.

Ao terminar de falar sobre o seu percurso para chegar a ser diretora da OMM e sobre as ações que a organização desenvolve, sinto falta da história materna, por influência de meus contatos estreitos com mulheres do quilombo, que também realizam muitas ações importantes sem que apareçam como personagens principais. Por isso, pergunto a ela: Qual a história da sua mãe? Emília contou-me:

*A minha mãe era uma senhora trabalhadora, ela não tinha estudo mas era uma grande trabalhadora, ela vinha da família do regulado, ela tinha uma disciplina e educação de mulher mesmo. Ela trabalhava na machamba dela com meu pai, com o marido, pra além de trabalhar na machamba ela cuidava de nós e cuidava do marido. Com o andar do tempo a terra começou a ficar empobrecida. A história do casamento dela acabou não dando certo e o meu pai acabou abandonando minha mãe quando meu irmão mais novo tinha seis anos; meu pai deixa-nos e nós ficamos os cinco com a nossa mãe. Depois da terra estava empobrecida já não saía assim aquela quantidade que ela estava a espera de colher, mas nós não deixávamos de ir à machamba. Ela levantava às três [horas da manhã] e ia pra machamba e voltava no horário das nove horas [...].*

Emília Pereira – Diretora da OMM. Conversa realizada em 02 de nov. de 2013 na sede da OMM na Cidade de Inhambane na Província de Inhambane.

Esse processo tem influenciado as relações e a postura política e de poder vinculadas às imposições na divisão de gênero/raça das relações socioeconômicas e de trabalho. As mulheres rurais ocupam os lugares à margem da sociedade definida pelo etnocentrismo masculino, ocidental, judaico-cristão. A consciência coletiva patriarcal na sociedade capitalista – que produz e reproduz a opressão e a subalternização do espaço ocupado pelas mulheres – está interligada à constituição das mulheres de Ivaporunduva, sendo elas parte da totalidade das mulheres brasileiras (SILVA, 2010).

### **6.3 Ouvindo as “nhás”**

Em 09 de janeiro de 2013, fui à casa da vó Acília Antônio da Silva para conversarmos. Vó nasceu em 21 de dezembro de 1919. Nascida e criada nas terras

de quilombo, é uma das mulheres mais idosas da comunidade Ivaporunduva, moradora do Córrego Grande. Casou-se com 16 anos. Quando tinha 18 anos, nasceu seu primogênito. Ao todo teve oito filhos, três dos quais faleceram na idade adulta. O marido faleceu aos 70 anos. Ao redor da casa da Vó Acília, moram seus descendentes da primeira, segunda e terceira gerações.

Ela sai do quarto, caminha devagar até a sala onde estou e senta-se na cadeira ao meu lado (Figura 63). O tom da voz é baixo e o ritmo da fala, compassado; a dificuldade de audição é notável, seu olhar é atento e brilhante. Há marcas do envelhecimento em seu rosto e em seu corpo. Quem viveu um tempo com os moradores do quilombo, como eu, sabe que a Vó Acília é respeitada pela comunidade tanto pelos mais velhos quanto pelas crianças pela sua experiência e sabedoria. Com o semblante alegre, ela olha diretamente para mim, sorrindo, e fala: “Eu não estudei para falar com você”.

Vó Acília se recorda de sua infância, do trabalho nas terras no tempo da plantação de coivara, das festas, do casamento, fala das mortes e a perda do marido e dos filhos e o seu semblante a cada lembrança muda – sorri, às vezes fica séria, o olhar muda de direção e fixa-se em suas mãos. A cada pausa, me parece que as lembranças vão emergindo. Ela vai trazendo o passado distante e comparando com o presente. Não que suas lembranças não tenham a força da experiência individual, mas estão enraizadas nos contextos por ela vividos.

Figura 62 – Conversando com Vó Acília Antonio da Silva – Quilombo Ivaporunduva



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

Como já discurremos, os autores nos quais nos pautamos sobre a memória individual e coletiva – Hampaté-Bâ (2003); Lopes (2004) e Halbwachs (2006) – pensam a memória em uma dimensão que ultrapassa o plano individual, considerando-a parte da memória coletiva – nunca apartada das relações sociais. As memórias são construções dos grupos sociais e, portanto, são eles que determinam o que é memorável e os lugares onde essa memória será preservada.

Vó Acília conta-nos quando iniciou o ensino escolarizado no Ivaporunduva:

*Eu casei com 16 anos mas eu sabia me virar. Sabe, ao menos em casa, no estudo eu não sei nada, pra estuda eu não sei nada, mas trabaio de casa eu sei, sabia. [Perguntei a ela se tinha escola no Ivaporunduva]. Não tinha, fia, a escola que tinha no meu tempo era lá em Eldorado. Lá em Eldorado que tinha escola. [Quantos irmãos a senhora tinha?] Dois, meus irmão mais veio não quis mandá eu estudá prá lá - sentia farta de mim em casa, não aprendi nem escrever meu nome. [Os irmãos da senhora estudaram?] Argum foi pra escola e outro aprendeu com papai. Papai sabia e ensinou ele. Quando eu tinha oito anos, eu lembro que tinha uma escola em Eldorado e Iporanga. Depôs o prefeito arrumô uma muézinha que sabia mais um pouquinho, pra escola de Ivaporunduva. Prefeito mandou fazê a escola, mas eu estava muito grande já. O [irmão] mais véio estudô na Barra do Batatá só, só, mas nós, eu com minha irmã e outro meu irmão não estudemo. [Quando formou a escola Engenho Velho, a senhora lembra?] Lembro, uhhh... Lembro, a professora era*

*uma mué que chamava assim Didiquinha, ela morava lá no Bacilão [Quilombo dos Pilões]. O prefeito mandava ir lá na escola pras criançada ali né. Argum aprendeu a ler, [D. Acília estala a boca e fala baixinho] argum aprendeu nada, mas argum aprenderam. Outro meu irmão, pra votá, pelo menos pra voto predeu, ensinaro ele um pouquinho, então, pra voto prestô e saiu, mas pra se estudar pra fora não serviu. [E com quantos anos a senhora foi trabalhar?] Desde oito ano, minha fia, quando eu tava com oito ano, óia, no cabo de enxada bateno [com as mãos mostra o movimento de quem está carpindo com enxada]. Ihhhhhhhh, por causa disso tenho saudade agora, não posso ficar muito parada, agora tenho saudade do meu serviço que trabaivava com meu marido, cotá mato verde, prantá arroz, prantá mio, cuia piáça de arroz, piáça de mio, criá porco.*

Vó Acília Antonio da Silva (94 anos). Conversa realizada em 09 de janeiro de 2013 no Quilombo de Ivaporunduva.

Vó Acília está falando da década de 1930 a 1940; lembremos que nessa época não havia estrada ou ferrovia, todo transporte de pessoas ou da produção precisava, necessariamente, ser feito por canoas, “no remo”, através do caudaloso e perigoso Rio Ribeira e seus afluentes. Na comunidade não chegavam luz elétrica, telefone, escolas e quaisquer serviços públicos de saúde. Só seria possível às crianças estudar se morassem fora da comunidade. Nem à moeda corrente no país eles tinham acesso em quantidade satisfatória.

Retomo e trago um trecho da conversa realizada com as mulheres da Associação Venguela, em Macuanda. Mamã Isabel Musine, de 70 anos, e Joaquina Maurícia, de 59 anos, falam sobre a escolarização nas décadas de 1950 e 1960. Nesse período, Moçambique ainda estava sob o domínio da colonização portuguesa. Mamã Cacilda conta-nos que:

*A mãe é Esta [mãe de mamã Isabel Musine], e mãe tentou sacrificar um pouco para que elas [as filhas] pudessem estudar, mas pronto, não conseguiram chegar a um nível mais além, as condições não eram favorável, mas também era uma maneira de ir à escola apenas forçado e quer dizer, não estavam a ver qual o valor para elas estudarem para bem dizer. Então conseguiram escolar só um pocadinho até chegar a idade de desistirem. Quando faleceu a irmã mais velha, pronto, as coisas só iam piorando. Depois a mãe também contraiu a doença de tuberculose, tentou ajeitar até elas crescerem. Ela não teve sorte, começou a fazer filhos dentro do sofrimento e nunca teve sorte de ter uma boa vida. Dentro da vida dela conseguiu fazer alguns filhos. Tive nove filhos, faleceram cinco e fiquei com quatro, três meninas e um menino e encaminhou-os para escola e conseguiram estudar um pouco e já conseguem se orientar na vida deles. Até agora que elas já cresceram houve essa coisa delas se incentivarem de criarem uma associação e aqui estão fazendo um trabalho junto com as outras e a vida está correndo assim mesmo. [Perguntei: e o seu marido?]. Eu casei e sempre levava aquela vida indigna, não era uma vida satisfatória, mas pronto,*

*conseguiu fazer esses filhos que ela tem e o marido perdeu a vida e está sozinha. Ela diz que não teve aquela inteligência mesmo de avançar muito para frente com os estudos, tinha uma inteligência fraca. A inteligência do trabalho ela tem. Diz que ela continua a trabalhar porque consegue orientar os netos para estudar.*

Isabel Musine [70 anos]. Conversa em 29 de outubro de 2013, Macuanda, Zavala, Inhambane – Moçambique.

Joaquina recorda e narra sua história de vida:

*Diz que ela nasceu o pai era capataz da produção de algodão no tempo colonial, já mama era parteira, cuida das mulheres que dá parto longe do hospital. Foram nascidos cinco filhos, mas perderam dois. Ficaram três, todos são meninas. Diz que o pai tinha uma boa vida, cuidavam delas até crescerem bem. Veio apanhar o sofrimento quando foi ao lar. O mal que fez [pai] não encaminhou-a para escola. Quando foi para o lar começou a fazer filhos, fez 11 filhos, perdeu três. Diz que desde que casou o marido nunca foi a procura de emprego, o único emprego que ele tem é pesca. Apesar do marido não estar a trabalhar em nenhum sítio conseguiu fazer ir a escola os filhos. Diz que ela foi vivendo assim, apesar dela não ter estudado, mas conseguiu juntar com outras mulheres na associação. Diz que quando viveu junto com o marido decidiram que tinham que ingressar na religião, mas quem vai a igreja é ela sozinha, o marido não vai. Diz que opa!, apesar do marido não ir à igreja, Deus sempre o abençoou, ela é evangelista na igreja Of God. Diz que ela está orar a Deus para que ele ajude ter mais força, trabalhar da maneira que está acontecer até agora. Os filhos estudam, outros já trabalham, é capiteiro, outro é motorista, outro trabalha num escritório de uma empresa de agricultura, outra criança está a fazer curso de ser padre, outro ainda estão na escola. Diz que terminou aí.*

Joaquina Maurícia. [59 anos]. Conversa em 29 de outubro de 2013, Zavala, Inhambane - Moçambique.

Mamã Cacilda e Joaquina recordam que viveram o processo de escolarização colonial. Para mamã Cacilda, a escola era forçada e a família não via valor. Mamã Joaquina relata que o pai não permitiu que ela frequentasse a escola.

Cruz e Silva (2001) afirma que, entre 1940 e 1960, a proteção do Estado às missões católicas resultou num crescimento de alunos matriculados nas Escolas Rudimentares nas províncias de Lourenço Marques, Inhambane e Gaza. Porém, “[...] para a maioria das crianças negras, frequentar a escola continuava a ser difícil. Muitas tinham problemas de acesso devido ao ainda relativamente limitado número de escolas existentes aos escassos recursos financeiros e aos limites de idade” (2001, p. 97). Além do baixo nível de ensino dos professores, o sistema educativo se encontrava articulado e foi moldado com o sistema econômico do estado colonial

para formar uma população que ocupasse o trabalho subordinado (CRUZ E SILVA, 2001, p. 98)<sup>97</sup>.

Dinis Miguel Machaul – psicólogo educacional e secretário executivo do Movimento de Educação Para Todos, destacou que a organização executa projetos financiados pelo governo de Moçambique, com foco em intervenções e ações junto às famílias, principalmente as que estão nas zonas rurais, combatendo práticas, atitudes e comportamentos que mantêm e reproduzem a violência contra as crianças e adolescentes. Nos dias atuais, as meninas enfrentam vários obstáculos no acesso e permanência na escola. Os pais priorizam a educação dos meninos em detrimento das meninas, que estão destinadas ao casamento e à saída para outro lar (a família do marido). Têm havido gravidez e casamentos precoces, sobrecarga de obrigações dos trabalhos domésticos e a violência na escola, no caminho e em casa (ISSA; COSSA; MACHAUL; MAGAIA, 2012, p. 19).

Em 2000, o Governo de Moçambique assumiu como meta e compromissos internacionais alcançar os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM)<sup>98</sup>. As metas relativas à educação são: a) Acesso ao ensino primário universal; b) Eliminação da desigualdade de gênero no ensino primário e secundário até 2015.

Existem no mundo cerca de 67.483 mil crianças fora da escola, das quais 863 mil (1,3%) estão em Moçambique. Apesar da ênfase sobre a importância de atingir a igualdade de gênero no ensino, as raparigas representam 53% das crianças que não frequentam a escola no mundo e 56% em Moçambique. Do total de crianças matriculadas no ensino primário em Moçambique, em 2010, apenas de 47,3% são raparigas. Apesar do progresso registrado nos últimos anos, em relação ao acesso e retenção das meninas no sistema educativo, o país não alcançará a meta de equidade no sector até 2015. (ISSA; COSSA; MACHAUL; MAGAIA, 2012, p. 19)

---

<sup>97</sup> Cruz e Silva (2001) analisa a história social e política das relações educacionais instituída pelas missões protestantes e missões católicas durante o período de 1934-1974 no Sul de Moçambique e aborda fundamentalmente as escolas em Lourenço Marques, Gaza e Inhambane.

<sup>98</sup> Em 2000, representantes de 189 países membros das Nações Unidas reuniram-se na sede da Organização das Nações Unidas, em Nova Iorque, e elaboraram a Declaração e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio: um plano para o progresso com metas para o desenvolvimento humano até o ano de 2015. Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio foram delineados em oito itens: a) Erradicar a extrema pobreza e a fome; b) Atingir o ensino básico universal; c) Promover a igualdade entre os sexos e autonomia das mulheres; d) Reduzir a mortalidade na infância; e) Melhorar a saúde materna; f) Combater o HIV/Aids, a malária e outras doenças; g) Garantir a sustentabilidade ambiental; h) Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento. Dos oito objetivos, seis deles estão intrinsecamente ligados a ações voltadas às crianças. Cf.: Unicef, 2015.

Retornando a Ivaporunduva, Seo Joaquim Maia da Silva, nascido em 1939, no quilombo, relata a história do seu pai, contemporâneo da Vó Acília:

*Na época do meu pai não tinha escola, não tinha, eu não sei por causa disso, a senhora sabe, esse tempo aqui era um tempo meio custoso, difícil. Não tinha essa estrada que tem pra lá, essa pista de lá não tinha [rodovia que liga Eldorado a Iporanga]. Então, quem ia ali em Eldorado era um engemero de canoa que levavam carga pro Ismael que era comprador de mercadoria. Então, meu pai era um dele, o Luiz Meira, Domingo Mota mais arguém que tem por aí que levava pra ele lá a carga de canoa. Era quatro dia que ele tinha pra levar a carga e voltar aqui, quatro dia de canoa e não tinha estrada, não tinha nada, não tinha escola, a gente não aprendeu por causa disso. Tinha [escola], mais é que era muito longe os que sabia e ficava difícil da gente ir aprendê. Então fiquemo assim, não é só eu, tem uns par deles que não sabe lê por causa disso. Não tinha escola, o prefeito tamém, desses tempo, não fazia conta de pô escola no bairro né. Então foi de uns tempo pra cá, mas não tinha essas coisa aqui. Desde os 12 anos em diante a gente tinha que trabaiá. Os pais puxava a gente pra roça, ensinavam a trabaiá junto com eles, nossos colegas era esse.*

Joaquim Maia da Silva – Seo Maia. Conversa realizada em 13 de janeiro de 2013 no Quilombo Ivaporunduva.

Conforme descreve Romanelli (2002), a educação no Brasil baseava-se na educação doméstica. A separação entre as camadas sociais, os adultos e as crianças, o homem e a mulher; a rigidez e o autoritarismo; a limitada participação da mulher nas áreas sociais, políticas e econômicas – todas estas questões favoreceram a centralização da educação masculina elitista nas atividades intelectuais com base manual e mecânica, o que resultou na produção e reprodução de uma cultura antidemocrática e de privilegiados (ROMANELLI, 2002, p. 41).

Com a chegada da Família Real (1808) e o Evento da Independência (1822), o ensino passou a ser orientado para a formação das elites dirigentes. Dessa forma, o ensino superior e o secundário passaram a ser prioridade, em detrimento do ensino primário e do técnico-profissional. A Constituição Imperial de 1823 instituiu a obrigatoriedade da instrução primária gratuita a todos, o que, porém, é um problema até os dias atuais. À época, essa obrigatoriedade do ensino elementar não tinha condições de ser cumprida por falta de recursos humanos (profissionais da educação) e infraestrutura (escolas). Elevar o número de médicos e advogados e técnicos administrativos em diferentes áreas das atividades governamentais foi uma justificativa para o descaso com o ensino elementar e ao longo de todo o século XIX

foi muito diminuto o grupo dos cidadãos que tinham acesso a um diploma (LEÃO, 2012, p. 5)<sup>99</sup>.

Romanelli (2002) explica que a herança do Brasil colônia foi a importação da família patriarcal, do pensamento e da ideia dominantes da cultura europeia, detentora do poder político e econômico, “tinha que ser também detentora dos bens culturais importados” (p. 33).

A despeito do lugar comum de que a população brasileira “herdou” os pensamentos dominantes, os bens materiais e culturais eurocêntricos; cientificamente esse pensamento já foi superado. No texto História da África e afro-brasileira na sala de aula, Fonseca (2008) analisa a presença africana no Brasil e em outras partes do mundo e sua influência social, cultural, política e econômica. Explica que a “educação dominante no Brasil propôs, desde a Colônia, que indígenas e africanos deixassem de existir culturalmente [...]” (FONSECA, 2008, p. 67).

Há um desconhecimento sobre a resistência e existência material e cultural dos povos africanos inscritas na cultura brasileira, as quais caracterizam as contribuições dos africanos que constituíram a civilização brasileira. No Brasil, desde o século XVI, os povos africanos – mesmo com toda violência institucional promovida e patrocinada pelo sistema escravagista e pelos seus escravizadores que colonizaram o Brasil –, “ainda assim construíram a Civilização Brasileira” (FONSECA 2008, p. 58). Fonseca explica que o jesuíta André João Antonil reconheceu que não seria possível conservar e nem aumentar a fazenda ou mesmo ter engenhos, sem as mãos e pés dos escravizados africanos. Ainda conclui:

O que Antonil, Vieira, Matos, Alencar, Cunha, Lobato e Viana não disseram, ao longo da história da Cultura Brasileira, é que o legado cultural e científico africano para o Brasil foi e tem sido imenso, desde a produção musical até a industrial, além das artes, das ciências e das instituições sociais e religiosas. (FONSECA 2008, p. 58).

---

<sup>99</sup> Leão, M. Lei Saraiva (1881): o analfabetismo é um problema nacional. IX ANPED SUL: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. Nesse artigo, a autora faz uma leitura dos anais da Câmara de Deputados e do Senado, durante o período de janeiro de 1879 a janeiro de 1881, que se configurou a reforma eleitoral para efetivação do voto direto no Brasil. Avalia a defesa, por alguns políticos, da proibição aos analfabetos de votar.

Os quilombos brasileiros configuram-se como extensão dos quilombos de origem bantu e da língua umbundu de Angola e estão presentes em nossa sociedade enquanto modelo de resistência política contra a opressão do sistema colonial escravagista. Algumas palavras são utilizadas por todos os brasileiros e são provenientes da língua bantu.<sup>100</sup> (MUNANGA, 2009, p. 93-94; DAGOBERTO, 2008, p. 32)9.

A produção e a economia assentadas na agricultura, por meio da exploração da mão de obra e do trabalho escravizado, não exigiam preparo educacional da população negra. A instituição escolar foi calcada desde o princípio na dualidade do ensino entre educação para elites e para as classes populares, tornando muito complexo o organismo social pela heterogeneidade dos grupos que foram hierarquizadas, dividindo a sociedade entre a elite (intelectuais letrados, padres, militares, industriais); o contingente de imigrantes que exerciam profissão e que se definiam como classes médias, e os que, na zona rural, ocupavam-se da agricultura familiar. Tanto em relação ao nível cultural quanto ao que caracterizava seus interesses, os imigrantes que trabalhavam nas lavouras eram bastante diferentes dos pequenos camponeses que se ocupavam da economia de subsistência e mais diferentes ainda da população africana e seus descendentes, que vinham do sistema de escravização (ROMANELLI, 2002, p. 40-41).

No final da década de 1920, surge a primeira escola no Ivaporunduva, conhecida como Engenho Velho, localizado na estrada que leva aos Quilombos Galvão e São Pedro, próximo à balsa, em um espaço que havia sido utilizado para a produção de rapadura. A professora da escola se chamava Antônia, mais conhecida como Didiquinha. Quilombola, vivia na casa da fazenda de Porto de Pilões próximo ao Ivaporunduva<sup>101</sup>. Didiquinha sabia ler e escrever mas não tinha formação especializada na área da educação. As famílias do quilombo não souberam me informar o nome completo dessa professora.

---

<sup>100</sup> Exemplo das palavras que utilizamos são: bunda, quitanda, quilombo, caçula, maribondo, jiló, quiabo, cachimbo.

<sup>101</sup> Nessa localidade de Eldorado hoje vivem 51 famílias que, em 2001, foram reconhecidas como Quilombo dos Pilões. Na época, essa região era formada de fazendas e a população negra prestava serviços aos fazendeiros.

Em 1930, o Brasil estava num momento de transição econômica de agroexportação para a industrialização. A escola deveria preparar o homem para esse momento, integrando-o a uma nova sociedade, o que não aconteceu, enquanto as áreas de industrialização estavam em plena expansão pelos meios de produção capitalista. Dessa forma, cresce nas cidades a demanda social por reforma no sistema educacional de ensino<sup>102</sup>, por outro lado, as zonas rurais foram relegadas ao atraso em todas as esferas – socioeconômica e política. A expansão escolar atingiu de forma desigual o próprio território nacional, resultando que a defasagem geográfica configurou-se em uma defasagem histórica (ARANHA, 1993, p. 164).

O voto do analfabeto passou a ser direito no Brasil apenas a partir da Constituição de 1988. A Lei Saraiva, nº 3.029, de 09 de janeiro de 1881, nega aos analfabetos o direito de voto. Em 1824, foram acrescentadas a essa lei mais duas medidas que legitimavam a exclusão da maioria da população brasileira: a comprovação da renda e a exigência de saber ler e escrever, o que era bastante contraditório à suposta democracia, já que praticamente não existia escola para alfabetizar o povo e o analfabetismo sempre esteve presente, desde a constituição da nação. Na década de 1920, constatou-se um índice de 80% de analfabetos no Brasil (LEÃO, 2012, p. 19). Cria-se um impasse na política brasileira e o saber, ou não, escrever o próprio nome passa ser a condição para que a população brasileira pudesse votar. As escolas surgem para atender as demandas, a preocupação e o empenho dos políticos com relação ao índice de analfabetismo no Brasil, fundamentalmente ligado à ampliação da base do voto (CUNHA, 1999).

Às mulheres também era proibido votar. Se a mulher tinha um lugar, era no trabalho, nas atividades laborais e domésticas. Vó Acília nos faz lembrar desse momento histórico da escolarização no quilombo. Aponta que o ensino serviu para o seu irmão aprender assinar o nome: “[...] pelo menos pra voto prendeu, ensinar ele um pouquinho, então, pra voto presto e saiu, mas pra se estudar pra fora não serviu. A menos pra votá, pra votá serviu” [Vó Acília, 01 de janeiro de 2013].

---

<sup>102</sup> Em 1932, um grupo de educadores lidera um movimento de reconstrução educacional para o país, que reagia contra o sistema dominante. O movimento propunha, por meio de um documento – O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 – a transição de uma escola tradicional para a escola nova. Anísio Teixeira defendia o ensino público, gratuito, laico e obrigatório, dentro de um contexto histórico de mudança econômica, social e cultural do seu tempo. Cf. Nunes (2000).

A segunda escola no quilombo é conhecida como Patrimônio Velho, construída no galpão da Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, que fica na Vila do Ivaporunduva. Como explicou dona Senhorinha:

*[...] Não tinha uma escola – era na casa da ligação com a igreja, chamava-se Patrimônio. Era no mesmo terreno da santa que já tinha uma casa de barro, aí, essa casa de barro mudou pra casa de pau-a-pique porque foi caindo a parede. Aí fizeram de pau-a-pique, depôs de pau-a-pique mudou para essa aí de bloco. [Senhorinha, 11 de janeiro de 2013].*

A segunda professora contratada pelo prefeito chamava-se Olímpia Moura da Silva, também quilombola e sem formação na área educacional – sabia ler e escrever. Depois de um tempo, fizeram uma escola de tábua, onde atualmente foi construído o posto de saúde da comunidade. Várias gerações estudaram nessa escola. Somente em 1982 a prefeitura construiu uma nova escola de bloco.

No dia 13 de janeiro de 2013, domingo de manhã, realizei a conversa com a família de Dona Andreлина Pupo. Encontrei-a na casa de Dona Senhorinha Pupo. Nessa ocasião, estava planejando visitar a família e perguntei à Dona Andreлина se ela gostaria de participar da pesquisa, ela prontamente aceitou e me recebeu em casa junto com seu marido e filho. Dona Andrealina nasceu em 1942, no quilombo, casada com o Seo Joaquim Maia da Silva – o casal tem quatro filhos e se dedicou ao trabalho de agricultura familiar (Figura 63).

**Figura 63 – Seo Joaquim Maia da Silva e Dona Andreлина – Reversa - Quilombo Ivaporunduva**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

Seo Maia relatou que no tempo dele tinha escola no quilombo, porém não estudou; explica que “desde os 12 anos em diante a gente tinha que trabaiaá, os pais puxava a gente pra roça, ensinavam a trabaiaá junto com eles, nosso colegas era esse e ficava difícil da gente ir, né, aprendê, então fiquemo assim, não é só eu, tem uns par deles aqui que não sabe lê por causa disso”.

Dona Andreлина recorda de sua época:

*Eu fui um pouco na escola, estudei até a terceira série no Patrimônio véio. [A senhora sabe ler e escrever?] Sei um pouquinho, entendo um pouco. [A senhora gosta de estudar?] Uhh gostava, depois saí da escola, era pra ir estudá em Itapiúna, minha mãe não podia ponhá eu pra lá porque não tinha estrada então estudei até a terceira série. [Quem foi a professora da senhora?] Dona Olímpia, ela morava no Martim; a morada dela era pra cima do Aparício lá. [casa da Dona Cacilda e do Senhor Aparício, próximo do Castelhana – estrada que leva a Iporanga]. Ela tá morta. Era casada com o Abdias. [O que o Abdias fazia?] Trabaiaava na roça. Dona Olímpia sabia lê e depois o prefeito chamô ela pra dá aula pras criançada daqui, aí ela ficou aqui dando aula. Quando minha mãe morreu fiquei com 12 anos, quem meio que acabou de me criá foi meu padrinho e minha madrinha, aí ponharo eu na escola uns tempo e depois saí na terceira série. Entrei com sete ano na escola saí com 12, aí ponharo na roça pra aprendê a trabaiaá, trabaio na roça até hoje, hoje cutuco um poquinho.*

Andreolina Pupo. Conversa realizada em 13 de janeiro de 2013 no Quilombo Ivaporunduva.

Dona Senhorinha nasceu em 1947, no Quilombo Ivaporunduva, agricultora familiar aposentada, casada, tem quatro filhos com o Senhor Levi Meira, nascido em 1944 nessa comunidade; foi balseiro à época que a travessia do Rio Ribeira de Iguape se realizava por meio da canoa – hoje está aposentado (Figura 65). Dias antes da nossa conversa, fui à casa da Dona Senhorinha no período da manhã. Quando cheguei, ela, seu Levi e a filha, Maria Lúcia, estavam na sala assistindo à missa transmitida em um determinado canal da televisão. Acomodei-me no banco ao lado deles e aguardei até o término da missa. Após a unção do padre, eles levantaram em fila e foram até a televisão, tocaram na tela e fizeram o sinal da cruz. Depois da missa, fomos tomar café da manhã com bolo de panela, mandioca cozida, pão feito em casa e café, e foi nesse momento que combinamos o dia do nosso encontro. Quando voltei lá, Dona Senhorinha inicia sua história de vida dizendo:

*Eu sou nascida aqui, minha mãe não teve estudo, o meu pai sabia ler e escrever e fazer conta, todo tipo de conta ele fazia. Ele diz que não foi na escola, uma escola que ele foi depois já de idoso. Deu uma doença no pulmão dele, aí ele foi se internar na Santa Rita da Costa Quatro. Lá matricularam ele pra estudar, aí ele começou estudar, mas, o que passaram pra ele, ele sabia tudo. Eu estudei seis anos, não conseguia estudar muito, não; estudar, estudei cedo e aprendi tudo que tinha que aprendê e depois lutei pra passá pra frente, mas não consegui ir pra frente. Eu estudava aqui na comunidade, não tinha uma escola, era uma casa de igreja né. A casa da ligação com a igreja chamava se Patrimônio, era no memo terreno da santa que já tinha uma casa de barro, aí essa casa de barro mudou pra casa de pau-a-pique, porque foi caindo a parede, aí fizeram de pau-a-pique. Depôs de pau-a-pique mudou para essa aí de bloco. Dona Olímpia foi nascida aqui, pra dizê a verdade ela era como irmã de Compadre Antônio Lino, ele memo não morô com ela porque ele era criança e ela casou cedo e, quando ele cresceu ela não tava mais em casa. Aí aconteceu que depôs que ela saiu vinha mais professor, estudei com mais duas professora, não fui até a quarta série, estudei desde os seis ano de idade e saí com 12 da escola, mas só que eu não conseguia saí do segundo ano de estudo porque eu não ia pra frente por causa das contas. Eu nunca sabia fazê conta, não sei, mas os outro tudo fazia, esse daqui [aponta seu Levi Meira Pupo, que tem 70 anos de idade – marido da dona Senhorinha], já aprendeu com ela, D. Olímpia. [Perguntei para o seu Levi se estudou no Patrimônio, ele disse:] Estudei, estudei, encontrava com ela na escola.*

Senhorinha Santos Atibaia Pupo. Conversa realizada em dd de mmm de aaaa no Quilombo Ivaporunduva.

**Figura 64 – Senhorinha Santos Atibaia Pupo – Vila do Quilombo Ivaporunduva**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

Dona Jardelina Pedroso da Silva – conhecida como Nhá Jarda, nasceu em 1941 no quilombo e lá se criou, tornando-se agricultora familiar (Figura 66 e 67). Hoje está aposentada. Realizei a conversa com ela em sua área cultivável, ela estava trabalhando na plantação de arroz junto com a Laudiceia dos Santos Pupo - conhecida como Pide, Nhá Laurita Ribeiro da Silva, Seo Pedro Meira Pupo (Figuras 67 - 71). Eles estavam trocando dia de trabalho. Dona Jarda, trabalhando e falando, compartilhou um pouco do tempo de estudo:

*Estudei até a terceira série no Guapunduva memo. Nesse tempo a professora era só uma, Dona Olímpia. Aí, se nós fizesse dez conta e tivesse errado, ela mandava ponhá a mão em cima da mesa e metia cada reguada no nosso unha assim [e faz o movimento da régua batendo em suas mãos] e nós ficava quietinho. Ela batia no nosso dedo uma, duas, três, quatro, cinco, dez pancada e nós não dizia nada. Vai falá agora. Esse tempo não era quilombo, era só uma professora só, não tinha assim como tem agora, tem uma, tem duas, era só uma agora. [A senhora gostava de estudar?] Gostava, mas aquele tempo levantava da cama cedo, ia pra roça com minha mãe trabaiá. Quando batia o sino, batia as 11, aí nós vinha, às vezes não tinha comida feita, porque comida não tinha memo, não tinha nem água pra tomá, não tinha merenda, não tinha nada.*

Jardelina Pedroso da Silva – conhecida como Nhá Jarda. Conversa realizada em 11 de janeiro de 2013 no Quilombo Ivaporunduva.

**Figura 65 – Dona Jardelina Pedrono da Silva trabalhando na plantação de arroz – Estrada do Bocó – Quilombo Ivaporunduva**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

**Figura 66 – Trabalhando na plantação de arroz – Estrada do Bocó – Quilombo Ivaporunduva**



Da direita para esquerda Nhána Jarda – Jardelina e Laudiceia dos Santos Pupo (Pide).

Fonte: Arquivo pessoal, 2013

**Figura 67 – Trabalhando na plantação de arroz – Estrada do Bocó – Quilombo Ivaporunduva**



Seo Pedro Meira Pupo e Nhá Laurita Ribeiro da Silva.

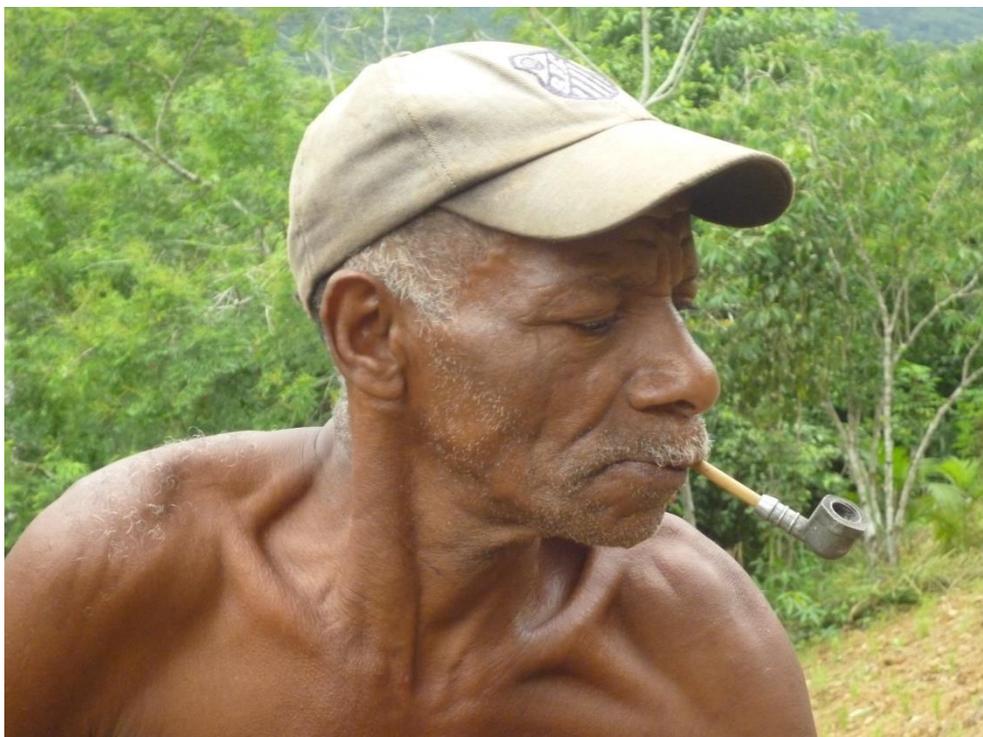
Fonte: Arquivo pessoal, 2013

**Figura 68 – Nhá Laurita Ribeiro da Silva - Estrada do Bocó – Quilombo Ivaporanduva**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

**Figura 69 – Seo Pedro Meira Pupo - Estrada do Bocó – Quilombo Ivaporanduva**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

**Figura 70 – Laudicéia dos Santos Pupo – Estrado do Bocó – Quilombo Ivaporunduva**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

Ursulina dos Santos Furquim é conhecida como Vó Celina na comunidade. Nasceu em 1944, agricultora familiar aposentada, casada com o Vô Gaspar Furquim (nascido em 1937) e com ele teve 18 filhos (Figura 72) . Vó Celina é moradora do Bocó desde que nasceu; esse local fica afastado da vila aproximadamente dois quilômetros. Sua família é grande e ao redor da casa de Vó Celina vivem as filhas, irmã, sobrinhas, netos. Vó Celina também narra a sua história:

*Eu nasci pra lá na Capuova depois do ribeirão, lá pro lado que Das Dores mora [refere-se à sua irmã. Jardete, filha de Vó Celina, fala: Mamãe nasceu na casa de vovô com parteira]. Sim, a parteira era minha avó Gertrude Maria Pupo. A geração dos Pupo são daqui. Casei, tirei [o sobrenome Pupo], ponhei a descendência do meu marido. [Vó Celina casou com 14 anos]. Casei no padre e depois fui casá no civil, nunca tivemos namoro de abraço, de beijo e de se lambé - nada dessa porcaria. Eu casei em todas duas lei. [A senhora estudou?] Eu tinha 12 a 13 anos, nós estudava de 11 hora até as três hora da tarde, passava o dia na escola. Tinha até terceira série. [A senhora tem o diploma?] Não tenho diploma, não tinha diploma não davam. [E quando terminou a terceira série?] Não tinha pra onde ir. Quem saiu daqui foi Araci, Senhorinha, Finada mué de Cezar, estudaro, veio uma mué e levou elas. [Ela indica as crianças que estudaram fora do quilombo]. Porque aqui não tinha, não tinha nada, não tinha um pedido, não tinha um chamado, não tinha nada. Nós tinha o livro “Mãe Carinhosa” que tinha. Um dia eu tava tirando a cópia por baixo da carteira – tirando e escrevendo no caderno pra apresentá pra professora, eu tava com minha orelha furado novinho, essa professora veio*

*de lá cá, com a mão suja de giz, daquele giz branco e vem agarrá nas minha orelha, torceu, torceu minha orelha que machucô, tudo furado a orelha que tava, ficou um bolão assim. Daí desses tempo em diante saí da escola e ela também. Daí a professora dispitô da escola, saiu da escola, ela tava véia tamém. Nesse tempo nem aposentá, aposentô. Ela morreu sem aposentá. [Olímpia era filha de quem?] Ela era fia de um véio que tinha lá – ela era fia de...eu pra mim explicá não sei, até que esqueci direito, tenho que pensa bem...ela era fia ....do vô de Silvestre.*

Vó Ursulina dos Santos Furquim – conhecida como Vó Celina. Conversa realizada em 30 de dezembro de 2012 no Quilombo Ivaporunduva.

**Figura 71 – Ursulina dos Santos Furquim – conhecida como Vó Celina. Quilombo Ivaporunduva**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

O sistema escravagista colonial, impondo trabalho forçado à população africana escravizada transplantada ao Brasil, somente foi possível por meio da coerção física, psicológica e moral, nas formas de ameaças, açoite, chibatada, morte física entre tantos outros castigos. A institucionalização do autoritarismo patriarcal

por meio da coerção física se instaurou principalmente no sistema prisional e nas instituições de ensino.

Os autores Goes e Florentino (2002), no texto *Crianças escravas, crianças dos escravos*, fazem uma releitura das crianças negras escravizadas que viveram e morreram nas áreas rurais do Rio de Janeiro entre 1789 e 1830. As crianças compradas pelos fazendeiros não eram prioridade, o investimento era destinado a suas mães, que seriam agregadas aos cafezais, plantações de cana-de-açúcar entre outras atividades. Poucas crianças negras chegavam à fase adulta, a morte prematura era vista como normal. Entre quatro a 11 anos, as crianças eram inseridas ao trabalho, dessa forma aprendiam o ofício e a ser um escravizado; com 14 anos de idade já realizavam trabalhos iguais aos dos adultos. “O trabalho era o campo privilegiado da pedagogia Senhorial” (GOES; FLORENTINO, 2010, p. 185). A educadora Inglesa Maria Graham e o pintor Debret disseram que as crianças cativas vivam em pé de igualdade na relação familiar na casa senhorial, sendo elas deixadas livres para comer, beber e correr. “É fácil perceber como os dois autores europeus tinham dificuldades de compreender realmente o que se passava na vida das crianças escravas. Afinal pode-se comer e beber de muitos modos, assim como se pode correr de muitas coisas” (Idem, p. 187). No período colonial, as crianças livres eram educadas com rigor, disciplina e por meio de castigos, sendo assim, podemos imaginar a vida das crianças cativas próxima às famílias do senhor.

O nhô nhô, afinal, matriculado na mesma escola da escravidão, estava a aprender sobre a utilidade de bofetadas e humilhações. As crianças que viviam mais afastadas do contato senhorial, por sua vez, por certo não encontravam destinos diferentes. Sobre elas as informações disponíveis são mais lacônicas, mas não é difícil imaginar quanto aprendiam pelo tratamento a seus pais, se ainda os tivessem, ou a seus parentes (GOES; FLORENTINO, 2010, p. 186).

Os estudos da autora Scarano (2010) sobre *Crianças esquecidas das Minas Gerais*, no século XVIII, dizem ser espantosa a desvalorização dos escravizados, sobretudo as mulheres e mais ainda as crianças; eram quase invisíveis nos documentos oficiais.

No sistema de ensino brasileiro da colonização portuguesa, segundo Mary Del Priore (2010), os castigos físicos foram instituídos a partir do século XVI, pelos padres jesuítas, como prática e método de ensino utilizado com a população indígena, a qual desconhecia o ato de castigar as crianças por meio de violência

física. Os ensinamentos religiosos reforçavam que “o amor de pai” inspirado no “amor de Deus” deveria “castigar e dar trabalhos nesta vida” (Idem, 2010, p. 97). Dessa forma, os pequenos erros deveriam ser corrigidos com açoites e castigos e o afeto e carinho eram repudiados. Em meados do século XVIII, a palmatória foi utilizada como instrumento de correção e disciplina para repreender a “preguiça” dos alunos nas aulas régias.

Observamos que, no modelo de educação que se instalou no Quilombo Ivaporunduva, relatado por Vó Acília e Nhá Jarda, o ato de castigar também fazia parte das práticas de ensino e disciplinas das crianças em sala de aula. O castigo – que compreendia em beliscar, torcer a orelha, bater com régua nas unhas, mãos e cabeça, fazer ajoelhar-se nos grãos de milho – foi historicamente construído, herdado do sistema escravagista e validado pelos padres jesuítas no ensino dos indígenas, se entendendo por séculos no ensino escolar brasileiro.

Dona Cacilda da Silva nasceu em 1947 em Ivaporunduva, é filha de Vó Acília, casada, tem sete filhos, agricultora familiar aposentada, porém nunca deixou de trabalhar ativamente em suas terras junto com o marido (Seo Aparício Marinho) e os filhos na agricultura familiar, assim como sua família tem representação ativa nas discussões que envolvem a comunidade (Figura73). Dona Cacilda nos ensina sobre a comunidade, a organização do trabalho, sobre as mulheres e os mais velhos - ela é uma narradora. Relata sobre o seu tempo de escola:

*Estudei um pouquinho, só um minutinho, o tempo que estudei foi da finada Olímpia. Ela morava aí e dava aula no Ivaporunduva, até a terceira série. Então ele [o pai] mandava [os filhos] pra escola, só que nós não estudava quase porque nós era pra ir pra roça. Fartava bastante, não estudava quase nada, [o pai] não incentivava. Até negócio de estudá, assim, quando existiu escola, meu pai não mandava nós estudá, menina, porque diz que ia pra escola aprender fazer bilhete pra mandá pra machinho. Os meninos até que estudaram mais, os meninos estudaram mais. Ia compadre Silvestre, ia finado meu irmão Límpio, que é o mais velho, iam estudá. Chegaram estudá aqui, num lugar que chamava Engenho do finado Marijú, de que chegaro fazê rapadura, né, engenho de moê cana né? [referindo-se à Escola do Engenho Velho]. Então eles vinham, tem uns professor que ele deu aula ali né? Então eles saía de lá e vinha estudar ali. Então, mas nós não chegemos, só estudei um pouquinho no Ivaporunduva [no Patrimônio Velho – na Vila do Ivaporunduva], porque não deu nem pra mim aprender nada, porque, eu queria aprender. Mas só que ele não mandava. Ali nós vinha pra escola, quando nós ia pra escola, né, se fosse depois do almoço a escola, nós tinha que ir na roça primeiro, trabaiá, de lá nós engolia um coradinho de comida mal-e-má e olhe lá, tomá um banhinho lá no corgo e se mandava pra ali pra escola. Chegava tinha que tirá aquela roupa e guarda pra não borrá aquele*

*roupa, porque daqui três dias tinha que andá com aquela roupa – três dia, aquele tempo fazia aquele uniforme saia preta, azul e brusa branca né? Aí aquele uniforme, a professora até já fazia pra gente fica três dia pra ficar aquele uniforme pra vê o quem que tinha capricho, aquele que tinha capricho chegava com a roupa limpa em casa, então, ficava três dias. Aquele quando chegava na escola que ela percebia que lavava, achava que aquela pessoa não tinha capricho. Então nós chegava em casa, nós não chupava uma cana, que tinha cana no caminho, mas nós não chupava. E naquele tempo não tinha merenda e era só cana no caminho, goiaba que pegava pra comê no caminho pra matá aquele fome, até chegá em casa. Então a gente tinha aquele medo de borrar a roupa, chegava em casa tirava roupa pinchava lá, guardava pra outro dia. Então se fosse na hora do almoço quem chegasse em casa tinha que tirar aquela roupa já e ir pra roça onde estivesse. A gente tinha que batê lá onde estivesse, tinha que batê lá na capuova pra trabaiá. Não era perto. [A senhora gostava de ir à escola?] Gostava. [Quem era a professora?] D. Olímpia, era avó de Isau né. Isau se criô com tia Olímpia. Tia Olímpia teve três filho que chamava Antônio, outro Benedito, outro...acho que ela não teve sorte. Morreu tudos criança dela, miudinho, então, ela ficou sem criança nenhuma aí ela pegou Isau pra criá e finado Isaque que tamém era pai depôs criô o neto, o Isau, então ele tratava ela de mãe. Ela trabalhadeira de roça que nem nós. Mas eu acho que quem ensinou eles foi essa tar de Diquinha que se ocê for lá, mamãe explica procê dessa Diquinha. Não sei explicá procê dessa Diquinha porque não chegô, não foi do meu tempo, era cunhada da minha mãe – minha tia então. Ela aprendeu a dar uma aulinha pras crianças que não sabia nada. Ela deu na escolinha até a terceira série mas eles não aprendia muito. Eu não sei do que ela dava essa aula, eu não sei explicá como ela recebia, se era a prefeitura, a entidade dos padres que ajudava ela, a igreja... Mas tinha a escola, era o Patrimônio véio, onde é garpão hoje. Tinha carteira, mesa, caderno; cada pai comprava pros seus filhos e a roupa também. E era assim que vivia né, na roça. Então não podia prendê, não tinha aquela mente, sabe, pra chegá na escola. E sabe por quê? O juízo da gente tava lá na roça, porque o pai falava: “Venha da escola e já suba pra roça, não fica aqui”. Nem terceira eu não fiz, não cheguei a fazer.*

Dona Cacilda da Silva. Conversa realizada em 04 de janeiro de 2013 no Quilombo Ivaporunduva.

**Figura 72 – Dona Cacilda da Silva – Quilombo Ivaporunduva**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

Na manhã em que acompanhei o trabalho de Nhá Jarda, Laudiceia, Nhá Laurita e Seo Pedro Meira na roça, próximo ao meio-dia, todos guardaram os materiais de trabalho e as sementes, era hora de voltar para casa, o sol estava forte e fazia muito calor. Estavam trabalhando desde as cinco horas da manhã. Acompanhei Laudiceia, que é filha de Tia Chichico e de Seo Pedro Meira, até a casa de seus pais, tinha marcado de conversar com sua mãe. Antes de conversarmos almocei junto com a família, a alimentação farta e saudável com produtos extraídos pelas famílias em suas terras (mandioca, feijão, abacaxi, peixe, alface e farinha). Dona Aparecida Florinda dos Santos Pupo (conhecida como Tia Chichico e irmã da Vó Celina) – nascida em 1945, no Quilombo Ivaporunduva, agricultora familiar e aposentada, casada com seu Pedro Meira, tem quatro filhos (Figura 77). Na

conversa com Tia Chichico, perguntei se ela recordava do tempo de sua infância e de quando frequentou a escola. Ela relata:

[...] *Eu trabaei desde criança, do tamanho de Jaim, dela, da menina dela [mostra a neta – filha da filha Pide, que estava na casa, de oito anos de idade] de sete, oito ano prá lá, nós já trabaia com nosso pai. [A senhora estudou?] Oiá pra escola, a gente tinha vontade de ir pra escola, sabe, que ficou eu, Dominga e Das Dores [ela se refere às duas irmãs] sem ir pra escola. Sabe por causa de quê? Porque meu pai falou assim pra minha mãe: “Esses outros tão estudando, deixe que estudem, mas essas três – que era eu, Dominga, Das Dores – conhece Dominga? [respondo a ela que sim] – essas três acho que nois não ia ponhá na escola nenhum, Sua Mãe [“Sua Mãe” é uma expressão do costume dos mais velhos – o homem chama a mulher de Sua Mãe e a mulher chama o marido de Su Pai]. Aí ele falou pra minha mãe, eu nunca esqueço, que eu, das Dores e Dominga não ia ponha nós na escola, sabe por quê? Porque a gente vinha de lá da casa da artura, não sei se ocê já foi lá, nonde tem a prantação de Degar [filho dela], então ele pegô e falô, então tinha gente que vinha estudá aí, lá de longe que vinha estudá aqui e passava pra lá pelo pai. Firmina, finado Juvenar, meu irmão, vinham companherava eles no caminho e vinha né – vinha com ele pra escola. Então ele pegô e falou pra mim: “Tão estudando, tão, estudando, tem companhia, vão pro baile, vão pro velório...” e pararam tudo e ficaram com medo de ponhá nós, tinha mato pro caminho, aí disse que ia precisá de nois, ele falô assim: “Essas três não vão, oceis vão andar nesses caminho sozinha com esses machos no mato, não vão”. Meu pai não deixou. Eu queria estudá mas só que ele não ponhô.*

Aparecida Florinda dos Santos Pupo. Conversa realizada em 11 de janeiro de 2003, no Quilombo Ivaporunduva.

**Figura 73 – Aparecida Florinda dos Santos Pupo – Tia Chichico – Quilombo Ivaporunduva**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

Zilda Furquim da Silva, nascida em 1961, no Quilombo Ivaporunduva, casada (com Benedito Alves – Ditão), teve cinco filhos e seis filhos agregados. Zilda é agricultora familiar desde criança, tem horta, ervas medicinais, planta feijão, milho, pesca nas horas vagas (Figura 75) . Acompanhá-la dentro do quilombo é sempre uma possibilidade de aprender sobre os remédios, a culinária e os modos de viver das famílias quilombolas. Ela conta:

*Eu sou a mais velha de tudo. Dezoito irmão, a mais velha sou eu. [Você foi à escola?] Estudá com sete anos, mais só que o mais véio... não interessa da gente estudá e aí gente também...eles trabaivam longe, tinha outra casinha pro sítio pra lá pra cima pra trabaia. A gente ia, vinha duas, três vez pra escola. Pronto, aí não estudava. Tinha bastante irmãos, então tinha que trabaia porque se não chegava no fim do mês não tinha comida pra comê. Então tinha que trabaia pra sempre não fartá coisa dentro de casa, comida dentro de casa. Então ia pra lá ajudá eles, ajudá não – ia aprendendo no fim, com dez ano aprendia, já tava sabendo tudo, sabia prantá feijão, milho, arroz ia indo. [Você gostava de ir à escola?] Às vezes sim e não, quando tinha matemática, o professor apertava a gente por causa da matemática, não tinha cabeça pra aprendê aquela matemática assim. [Onde você estudou?] A primeira era aqui. Era uma escola de tábua [ela aponta para o posto de saúde]. Bom, na verdade, na verdade era o Patrimônio que tinha ali em cima*

*onde é o garpão, aí estudemo um pouco lá, depois fez essa escola de tábua e foi estudado aqui. A maioria foi nessa escola de tábua, depois foi feita aquela [aponta a escola atual do quilombo ao lado do posto de saúde]. Estudei até a metade do segundo ano. [Zilda, você sabe ler e escrever?] Não sei não, contá da cabeça, contar as coisas eu sei, mas escrever e ler, não; sei fazer o nome mesmo. Eles queria que nois estudasse mas, só que tinha que trabaiá. Aprendi prantá, aprendi a colhê e gosto de mexer até hoje com as prantação, feijão, milho, arroz, batata, criação de galinha, porco, essas coisas, tenho horta. Já veio dos mais véio pros mais novos. Ensinei e estou ensinando todos meus fios e todos que eu tô criando tamém. Ensino prantá batata, mexê com horta, criá galinha, carpi, eu ensino tudo. Se não aprendê é porque não quer memo. Acho que é importante eles aprendê sim, se um dia esses não tiverem ninguém, um tipo de serviço, tipo um trabalho fixo pra eles tá trabalhando, tá ganhando o dinheirinho deles, aí eles têm um jeito, sabendo, tipo, mexer com a roça, daí não se aperta porque já sabe fazer aquilo, se trabalhá num tem farta das coisas, a terra aqui, tipo, prantou vem memo [...].*

Zilda Furquim da Silva. Conversa realizada em 13 de janeiro de 2013 no Quilombo Ivaporunduva.

Os discursos dessas pessoas, pertencentes às diferentes gerações, falam do trabalho na roça, fundamental para o sustento das famílias e manutenção e organização social do grupo. Orgulhosos, compartilharam comigo dos conhecimentos que adquiriram pelo trabalho na terra, mostraram-me as suas áreas cultiváveis, as hortas, os produtos que colherem (feijão, abóbora, batata, mandioca), as plantas medicinais e disseram da importância delas como benefício para a cura e a recuperação da saúde, sendo esse conhecimento e práticas tradicionais relacionados aos conhecimentos diretos sobre as plantas locais. Como aponta Zilda: “Gosto muito desse trabalho que faço, nasci e fui criada aqui. Pranto o remédio que for, o que serve pra fazer remédio caseiro eu pranto tudo, hortelã, bortuejo, capixu, São Fidélio. São Fidélio é bom pra batedeira; Santa Maria, bate com leite e toma cedinho antes de tomá café, folha de parova, folha de café que põe na testa e alivia a dor de cabeça” [Zilda, 13 de janeiro de 2013]. Considero que os territórios tradicionais são espaços de saberes e de recursos naturais e humanos que podem ser utilizados como recursos para instrumentalizar e possibilitar a produção de conhecimento nas diferentes áreas: Biologia, Química, História, Arquitetura, Agronomia etc.

Figura 74 – Zilda Furquim da Silva – Quilombo de Ivaporunduva



Zilda, mostra uma das embalagens com feijão que foi produzida por ela.

Fonte: Arquivo pessoal, 2013.

**Figura 75 – Embalando a produção de feijão da roça de Zilda Furquim**



Em janeiro de 2013, na minha estadia no quilombo, as famílias estavam dedicadas na colheita do feijão. Na casa de Zilda, toda a produção de feijão estava sendo embalada em garrafas de refrigerantes pela sua filha Profa. Ivonete Alves Pupo – Zica e os netos (Silvio Pupo – Filho de Zica e Paulo Pupo e Heitor Alves – Filho de Elson Alves e Jeniffer Alves).

Fonte: Arquivo pessoal, 2013

As histórias que as mulheres negras rurais e quilombolas narram são trajetórias de vida muito semelhantes, no trabalho da agricultura familiar e doméstico, no cuidado dos irmãos, na não escolarização, no casamento prematuro, na criação de muitos filhos. Essas questões aparecem nas narrativas das minhas narradoras.

Vó Acília e Tia Chichico não frequentaram a escola, não sabem nem assinar o nome. Já Dona Cacilda aprendeu a assinar o nome. Podemos identificar os vários obstáculos que impediram as meninas de frequentarem a escola. Vó Acília diz: “Meus irmão mais véio não quis mandá eu estudá prá lá – sentia farta de mim em casa, não aprendi nem escrever meu nome”. (Vó Acília, 09 de janeiro de 2013).

Recordemos um trecho da fala de Tia Chichico: “[...] Ficaram [o pai] com medo de ponhá nós [na escola]. Tinha mato pro caminho. Aí disse que ia precisá de nós. Ele falô assim: ‘Essas três não vão [para a escola], ocêis vão andar nesses caminho sozinha? Com esses machos no mato? Não vão’. Meu pai não deixou. Eu queria estudá mas só que ele não ponhô”. (Tia Chichico, 11 de janeiro de 2014).

Dona Cacilda fala com especial entonação de voz e expressão corporal – captadas tanto pelas videograções quanto pelas anotações em diário de campo – sobre sua indignação por não ter aprendido a ler. Ela não apenas relata, contextualiza sua história e faz comparação entre o seu passado e o presente; traz em seus relatos também a crítica sobre o momento em que a escola para as mulheres não era prioridade, fala sobre a fome, a pobreza, a condição da mulher e a violência na época de sua mãe, a qual ela também vivenciou até os 23 anos de idade. Vejamos:

*A mulher nessa época era meia escrava, porque não conhecia nada né. Era tudo escrava, naquela época não tinha libertação que tem hoje, mulher são liberta, as fias são liberto né? Que as fias vai pra onde quer, quer um emprego, ela vai trabalhar né, e aquele tempo não ia, era só... era só roça, roça, queimava roça. O home era o dono da casa, falava que era ele que era o dono da casa, porque a mué era pra ser mué, diz que ele falava que a mulher foi feita depois que existiu os homem né. Aí eles tinha que ser machão, diz que a mulher era companheira dele só, e só era companheira, ela não mandava em nada, tudo que possuísse era ele que ficava com ele, se fosse para fazer um negócio, a mulher não tinha boca pra fazer, fosse receber um dinheiro, a mulher não tinha boca pra falar, ele que cuidava do dinheiro. A mulher só ia pra roça, plantava, ajudava colher, ajudava ensacar feijão, ajudava ensacar arroz, empilhar tudo arroz, criar porco, criar galinha, mas não tinha ordem pra... Como diz ele, a gente ia pra da roça, vinha, ali a mulher era para moê cana pra fazer e tomar um café, ali a mulher era para buscar água lá no corgo pra fazer comida, a mulher era pra tomar banho no riozinho lá que hoje tá tudo bom, né, tudo em casa, pia em casa, água dentro pra tomá banho e ainda a pessoa reclama. A mulher tinha que trazê a água, esquentá no fogo a lenha, depois levá na gamela que não existia bacia, dava banho bem dado neles, enxugava bem eles, levava a roupa pra eles, era assim, a vida era assim e quando eles bebiam e chegavam bravo, a mulher apanhava, sempre a mué apanha. Mas aquele que tinham uma reconciliação [consciência] que a mulher era...mas eles eram machista, eles que*

*mandavam em tudo, então as mulher era escrava deles, dos marido, era escrava do marido. Agora, hoje em dia, até eu falo se eu tivesse uma libertação de como as meninas de hoje, não tinha, eu nem casá - casava.*

Dona Cacilda da Silva. Conversa realizada em 04 de janeiro de 2013 no Quilombo Ivaporunduva.

Nas histórias narradas, as mulheres contam das atividades que realizavam no cuidado da casa, dos filhos, do marido; da atividade econômica através da lavoura, da agricultura de subsistência – que até os dias de hoje é destinada à mulher quilombola para complementar o sustento da casa. Encontramos também as mulheres que são mães e não casaram e arcam com a criação dos filhos sozinhas.

As diferentes gerações – bisavó, avós, mães e filhas – ao buscarem as lembranças e reconstruírem suas histórias de maneiras singulares, é como se fossem realizar a travessia do Rio Ribeira de Iguape a nado em um dia de enchente – uma travessia permeada de emoção. Retomam em suas memórias situações distantes, retiram de suas experiências relatos atravessados de emoção, dramatização, com simbolismos que são expressos no brilho dos olhos, no aparecimento das lágrimas, com a expressão do corpo, do rosto e da entonação da voz.

Há indícios de que não se trata apenas da resignação com a situação da mulher rural, negra, pobre e pouco escolarizada; nem se trata de desconsiderar as crianças que, hoje, são as mulheres que me contaram suas histórias e buscaram em suas lembranças as dinâmicas familiares e as relações sociais na comunidade. Em suas narrativas, identificaram e reconheceram as perdas históricas no contexto da submissão e a resistência, da condição de pobreza, de violência, de gênero, de grupo social, de nível de escolaridade. Ao narrarem suas histórias, o desejo de liberdade e de humanidade é desenhado em novos cenários de resistência para mudanças na perspectiva das mulheres negras, como afirma a autora Sueli Carneiro em suas pesquisas (2003).

As ações políticas e sociais dirigidas à proteção dos direitos das mulheres – contra a violência, pelo desenvolvimento social e econômico e o direito à dignidade humana – têm sido lentas e são recentes, mas, mesmo assim, estão mais distantes ainda da realidade das mulheres quilombolas. Os dados apresentados no Dossiê Mulheres Negras: retratos das condições de vida das mulheres negras no Brasil - divulgado pelas pesquisas do Ipea em 2013, revelam que, ainda nos dias atuais, as

mulheres negras estão em condições desiguais na sociedade brasileira; a violência simbólica e materializada com que elas se deparam diariamente estão expressas nas estatísticas da violência doméstica, pública e privada, no índice de analfabetismo, nos dados sobre o atendimento à saúde e sobre a renda.

Na década de 1960, várias crianças, principalmente as meninas, tiveram outro destino: acompanharam religiosas da igreja católica em direção a um convento em Santos com a proposta de estudar e trabalhar. Algumas das adolescentes ficaram mais de 10 anos na cidade e voltaram para o quilombo, outras constituíram família e firmaram moradia nas periferias dos grandes centros urbanos. As mulheres que voltaram ao quilombo estão com 55 a 70 anos de idade e sabem apenas assinar o nome.

Tia Chichico relata sobre a escolarização de seus filhos, em meados de 1970. Hoje são adultos - estão com 30 a 40 anos de idade. Ela diz: “Ah, eu forcei foi tudo eles pra escola, não deixava eles fartá. Eu achava importante eles aprenderem, inda bem por fim das contas, mué, ficou ela e ele [aponta a filha Pide e Edgar] e duas fia minha que mora em São Vicente que não aprendeu, não estudou tudo não, só estudou pela metade”. Na década de 1980, uma de suas filhas foi trabalhar em São Vicente, ela conta que: “Uma mué veio atrás da menina [sua filha] pra trabaiá pra ela e ela foi. Chegou lá, queria ela só pra taibaiá, mais não conseguiu arrumá ela nem pra estudá de noite, coitada da menina, ficô só no meio estudo, não aprendeu”. (Tia Chichico, 13 de janeiro de 2013).

Trabalhar nos grandes centros urbanos prometia significar a possibilidade também de acessar a educação escolarizada. Até a década de 1980, muitas adolescentes e jovens quilombolas, como no caso relatado da filha de Tia Chichico, ao chegarem às capitais, eram submetidas à exploração do trabalho doméstico intenso. As narrativas – que contam o que aconteceu com essas crianças – podem ser consideradas denúncias, porque o que estava reservado para elas era a exploração do trabalho doméstico infantil. Cabe uma análise mais aprofundada – o que não farei nesta tese – a partir de outras falas, sobre a exploração do trabalho infantil das meninas quilombolas.

Tia Chichico se aproxima da década de 1975 e fala de seus outros filhos, Edgar (39 anos) e Laudiceia (33 anos), os quais não saíram para trabalhar em outras localidades, mas também ficaram no meio estudo.

*Essa aí [aponta a filha – Laudiceia] também ficaram no meio estudo. Esse [mostra Edgar] também queixa até hoje, por causa do pai dele, aquele tropé, aqueles tempo ele tava contando nessas história toda, por causa que não tinha coisas – comida; ele falava: “Aí hoje você não vai na escola porque ocê vai no mato comigo”. Então ele queixa disso porque ele não estudô por causa de ir pro mato com o pai dele pra tirá o parmito pra comprá o que comê pros irmão dele. Tem hora que ele fala aí, que ficou sem estudá por causa disso, num estudô aí.*

Aparecida Florinda dos Santos Pupo. Conversa realizada em 11 de janeiro de 2013, no Quilombo Ivaporunduva.

Os mais velhos da comunidade falam das barreiras que tiveram na infância, quatro décadas atrás, para frequentar a educação escolar. As mesmas barreiras aparecem nas décadas de 1960, 1970 e 1980. Num primeiro momento, no sistema de escambo, as famílias se organizavam por meio do trabalho da roça – as crianças não estavam fora desse processo. Num segundo momento, já com a circulação da moeda na comunidade, ocorreu a intensificação do trabalho na extração do palmito e a manutenção da agricultura de subsistência - famílias inteiras saíram para a floresta e ficavam por vários dias. Em conversa com Dona Cacilda, perguntei a ela se trabalhou na extração de palmito, ela disse: “Todo mundo ia”, homens, mulheres, jovens, adolescentes e crianças. E mais uma geração entre 40 a 50 anos ficou “no meio estudo”.

Até a década de 1960, as crianças iniciavam os estudos escolares com seis anos de idade e concluíam com 12 anos de idade, equivalente a seis anos de estudos da primeira à terceira série, sendo dois anos em cada série. Para a continuidade dos estudos na escola do centro urbano do município de Eldorado, os estudantes de Ivaporunduva seriam matriculados na primeira série do ensino fundamental com 12 anos de idade. Outra questão que aparece no relato de Vó Celina é que a escola de Ivaporunduva “não tinha diploma - não davam”. Ao término das séries iniciais, a falta de estrada ligando a comunidade ao centro urbano do município e de transporte foram apontados como uma barreira para a continuidade dos estudos das crianças.

As famílias quilombolas, e especificamente as mulheres “que ficaram no meio estudo”, conforme as narrativas anunciaram e denunciaram, tiveram que se organizar ao longo das décadas para inserção dos filhos na escola. Num primeiro momento, essa luta se deu por meio do trabalho doméstico e na construção civil das mulheres e homens em outras cidades, da economia advinda da agricultura familiar.

Tia Chichico fala com orgulho sobre a escolarização das filhas, que conseguiram finalizar os estudos:

*Cristina, tem duas fia que estudaram bem sério, terminaram memo o estudo e fizeram tudo aquelas coisas que fazem. Põe aquele chapéu assim bonito. Fizeram, tem as foto deles por aí, mas foi só duas que estudô. Fico feliz nesses assunto, eles trabaiam no serviço que eles arrumam que tem a lição né? Eles trabalham, essas duas. Agora eu sinto esses um que não têm essa lição bom, pra um dia quarqué pegá um serviço bom, um dia quarqué - de repente pegarem um serviço bão por causa da lição eles não pegaram.*

Aparecida Florinda dos Santos Pupo. Conversa realizada em 11 de janeiro de 2013, no Quilombo Ivaporunduva.

Zilda e Dona Cacilda também relataram que, por meio do trabalho na terra, conseguiram contribuir para a formação dos filhos. Elas não descartam a importância dos conhecimentos adquiridos na escola:

*Eu acho que os mais novos se interessa pela roça, eles acham um tempo de ir pra roça. Importante que as crianças que tiverem que estudá que estude, porque hoje em dia que tá tendo mais valor é o estudo, tudo tem valor dele, mas o estudo tem mais, se não tivé estudo e inventá de saí pelo mundo pra sobreviver já tendo um estudo aí fica mais fácil né? Se não sai e acaba vortando pra trás trabalhar na roça. [...] incentivei bastante meus filhos estudar, no que ajudei, ajudava, dois professor, uma gestora ambiental o outro terminou o estudo tamém, não deu pra ir pra frente com o estudo mas tá bom.*

Zilda Furquim da Silva. Conversa realizada em 13 de janeiro de 2013 no Quilombo Ivaporunduva.

*Pra formá ele [meus filhos], me deu dificuldade, muita dificuldade, quando Laudessandro foi pra lá pra Itatiba estudá, né, aí depois que ele foi eu fiquei pensando: “Nossa, mas eu acho que ele vai vortá, eu acho que não vou aguentá consegui ele fazê essa faculdade...”. Era eu, Tiana, né... Tiana de Zé Carlinho que foi com ele; Luiz Marco... Sentava eu e a mãe do Luiz Marco e Tiana e ficava jogando essas ideias né, o que nós ia fazê? Então eu e Tiana saía pro mato caçá banana de madrugada, nós ia até com farolete pra caçá banana pra nós fazê doce, fazia de tudo quanto era tipo de doce e nós fazia bananinha frita, juntava dois, três dia pra nós fazê. Às vezes chegava aqui, às vezes era dez, 11 hora da noite nós tava fazendo bananinha pra fazê e eu pedia pra Deus, “Ah meu Deus, ajuda meu filho que meu fio consiga fazê a faculdade”.*

Dona Cacilda da Silva. Conversa realizada em 04 de janeiro de 2013 no Quilombo Ivaporunduva.

Pelo Censo Demográfico de 1980, 52% da população brasileira tinham dois anos de escolaridade; 33% das crianças entre sete a 14 anos estavam excluídas da escola, o que significa 7,5 milhões de crianças. Nessa mesma faixa etária, 27,6%

das crianças estavam defasadas em relação à série que deveriam estar frequentando, ou seja, mais de 60% dessas crianças e adolescentes estavam em escolas de atendimento precário. O agravante era que mais de 60% da população brasileira tinha menos de 20 anos de idade (ARANHA, 1993, p.164).

As autoras Ribeiro, Vóvio e Moura (2002), em *Letramento no Brasil*: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional, analisaram os níveis de analfabetismo de jovens e adultos no Brasil e algumas variáveis no que se refere ao grau de escolaridade, a partir dos principais resultados de uma pesquisa divulgada pelo IBGE em 2001. O conceito de analfabetismo funcional vem sofrendo revisões ao longo das últimas décadas. Em 1958, a UNESCO definiu como alfabetizada a pessoa capaz de ler ou escrever um enunciado simples, relacionado à vida cotidiana. Em meados de 1970, foi definida como a pessoa capaz de escrever e ler; que utiliza essas habilidades frente às demandas de seu contexto social e que continua a aprendizagem da leitura e escrita para usar e se desenvolver ao longo da vida. Porém, uma questão é colocada para os países em desenvolvimento: a ampliação da instituição escolar é acompanhada da precariedade do processo de escolarização oferecido às classes populares. Em 1990, o IBGE tomou como base para estabelecer o índice de analfabetismo funcional o número de séries escolares concluídas por pessoas com menos de quatro anos de estudos. Nos países da Europa e América do Norte, mesmo com o patamar mínimo de oito anos ou nove anos definido para atingir o alfabetismo funcional, esses países estão preocupados com o nível de letramento da população. Essa preocupação está voltada às exigências da competitividade no mercado globalizado (RIBEIRO; VÓVIO; MOURA, 2002, p. 53). Na América Latina e no Brasil, temos problemas complexos a serem equacionados: a necessidade de elevar a qualificação da força de trabalho em todos os níveis, considerando a economia de mercado mundializada; de fortalecer as instituições democráticas; de resolver os graves problemas de subdesenvolvimento que estão ligados à defasagem escolar fundamental e de minimizar as desigualdades e a exclusão social elevadas da população brasileira (Idem, p. 55).

As autoras dialogam com os pensamentos elaborados por pesquisadores da área de letramento, tais como Kleiman (2001), que questiona os supostos benefícios que os programas de alfabetização escolar poderão trazer aos grupos pouco letrados, os quais enfrentam as demandas de seu contexto socioeconômico de

desigualdades e exclusão social. Denuncia a valorização da cultura letrada nas práticas escolares tradicionais como mecanismo de distinção de classe. Já a autora Stromquist (2001) analisa as contradições básicas entre a alfabetização funcional e o letramento alinhado à alfabetização como empoderamento do indivíduo e da coletividade. Na questão do letramento, critica “a não problematização da dependência e subalternidade da pessoa iletrada que participa das práticas sociais letradas” (p. 56). Alguns estudos delegam a total responsabilidade do desempenho dos indivíduos ao seu contexto social, desconsiderando a necessidade de que eles também tenham condições para transcendê-lo. A crítica da autora sobre a alfabetização como habilidade básica, que encontramos nos discursos governamentais, se dá principalmente aos limitados recursos investidos para enfrentar o problema da escolarização dos segmentos sociais empobrecidos, sobretudo no que se refere à educação dos adultos. Stromquist (2001) considera fundamental enfatizar as desigualdades do acesso à cultura letrada, reconhecendo-a como ferramenta essencial na luta contra a marginalização e a exclusão social, assim como a superação das desigualdades. Nesse cenário, é necessário levar em conta as características dos contextos socioculturais e econômicos nos quais as práticas educativas possam promover o letramento dos grupos subalternos de forma produtiva e duradoura. (STROMQUIST, 2001, p. 56)

O Censo Demográfico de 2010 divulgou os resultados dos indicadores sociais municipais. Em Eldorado, a população é composta por 14.641 habitantes, sendo 7.436 na zona rural e 7.205 na zona urbana. O índice de analfabetismo da população é de 11,2% (1.155 pessoas), sendo os mais altos entre 40 e 100 anos de idade (34,6%) e entre 24 a 59 anos (8,1%).

O analfabetismo é identificado por cor/raça. Os quilombolas estão inseridos no grupo rural e de pretos/pardos. Os dados revelam que o índice de analfabetismo entre a população negra (pretos e pardos) acima de 40 é o maior entre os grupos do IBGE (2010).

Como já evidenciado anteriormente, a população de Ivaporunduva é composta por 116 famílias, aproximadamente 347 pessoas, uma média de cinco pessoas por família.

**Quadro 1 – Distribuição da população do Quilombo Ivaporunduva (2010)**

<b>Idade (em anos)</b>	1 a 3	4 a 5	6 a 10	11 a 20	21 a 30	31 a 40	41 a 60	61 a 70	71 a 100
<b>Quantidade de pessoas</b>	14	12	27	58	57	63	54	37	25

Fonte: Elaborado pela autora

Na história da escolarização em Ivaporunduva, nunca foi oferecida a modalidade de ensino de educação infantil para até três anos. As crianças de quatro e cinco anos frequentam a educação Infantil; as 27 crianças de seis a dez anos frequentam o ensino fundamental I; 47 adolescentes entre 11 e 20 anos frequentam o ensino fundamental II e sete frequentam o ensino médio; três adultos (entre 21 e 41 anos) frequentam o ensino superior. Há 14 pessoas entre 25 a 35 anos graduadas nas seguintes áreas: Administração de Empresas, Gestão de Meio Ambiente e Educação (Pedagogia e Licenciatura em Letras/Espanhol). Da geração acima de 41 anos que frequentou a escola do Quilombo a partir de 1960, apenas quatro pessoas concluíram o ensino fundamental. Das 62 pessoas acima de 61 anos, apenas seis são alfabetizadas. No Quilombo Ivaporunduva, 17% da população não está alfabetizada e 30% não concluiu o ensino fundamental II<sup>103</sup>.

A escolarização das crianças da comunidade se dava em salas multisseriadas de primeira a terceira série em condições precárias. Até 1968, para a continuidade dos estudos, era necessário o deslocamento para escolas públicas mais próximas ao quilombo, na área urbana dos municípios de Eldorado e Iporanga, e o transporte era realizado por meio de canoa. Além desses obstáculos com relação à distância da instituição escolar – e a falta de transporte –, havia a necessidade de os filhos contribuírem com a família no trabalho e geração de renda – assim, os estudos eram interrompidos. Observa-se que a população de Ivaporunduva entre 55 a 95 anos de idade ficou relegada ao “meio estudo”. A partir de 2005, alguns quilombolas, após a fase adulta, realizaram o ensino supletivo na escola da zona urbana de Eldorado.

Entendo que o racismo tem como algumas de suas consequências a defasagem educacional e o atraso da mobilização e da ascensão socioeconômica

---

<sup>103</sup> Dados coletados durante o mês de janeiro de 2015 por Tania Aparecida Américo – pedagoga, que vive no Quilombo Ivaporunduva atualmente mas está presente no quilombo desde 2008, ela contou com a contribuição para coleta dos dados de Cristiano Furquim e Adriana Furquim moradores e quilombolas de Ivaporunduva.

dessa população. A qualificação educacional escolarizada é considerada pelos quilombolas como fundamental para o combate às desigualdades socioeconômicas e como forma de aproveitar os canais de mobilidade ascendente individual e da comunidade.

Porém, o sistema educacional neoliberal<sup>104</sup> tende a reproduzir as desigualdades de origem e não a contrapô-las. A mudança implica a participação dos movimentos sociais na política educacional brasileira ligada ao acesso e à qualidade da educação escolar (OSORIO, 2008).

A seguir, trataremos da ação do movimento social quilombola e dos entraves políticos que têm enfrentado nas reivindicações voltadas à qualidade da escolarização dos filhos. Traremos as narrativas de algumas das moradoras que frequentaram a escola no Quilombo Ivaporunduva a partir de 1970, entre elas: Alexandra Marinho – neta de Vó Acília e filha de Dona Cacilda – e Zica, neta de Vó Celina e filha de Zilda.

---

<sup>104</sup> Refiro-me à lógica mercadológica que perpassa as políticas educacionais do Estado. Gerenciamento da educação “perpassando pela ideia de fazer mais com menos: reduzir os gastos públicos com a educação ao mesmo tempo em que se busca obter índices que detonam a qualidade de educação oferecida” PADILHA e OLIVEIRA, 2013, p. 33)

## **7 NA CONTINUIDADE DA ESCUTA: “ESSA EDUCAÇÃO QUE ESTÁ POSTA NÃO É PRA TODOS”**

No capítulo anterior, abordamos que o processo de escolarização das famílias quilombolas de Ivaporunduva ocorreu de forma tardia e precária a partir da década de 1930. As narrativas dos meus interlocutores quilombolas dão-nos a dimensão das dificuldades enfrentadas para que os alunos, crianças e jovens quilombolas, sejam, efetivamente, atendidos em suas necessidades e direitos educacionais e apontam o conhecimento elaborado ensinado na escola como elemento importante para o desenvolvimento humano.

Utilizamos o conceito de desenvolvimento a partir da descrição de Amartya Sen (2000), enquanto um processo de “expansão das liberdades reais de que as pessoas desfrutam”:

O desenvolvimento requer que se removam as principais fontes de privação de liberdade: pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos e intolerância ou interferência excessiva de Estado repressivos. A despeito de aumentos sem precedentes na opulência global, o mundo atual nega liberdades elementares a um grande número de pessoas – talvez até mesmo a maioria. Às vezes a ausência de liberdades substantivas relaciona-se diretamente com a pobreza econômica, que rouba das pessoas a liberdade de saciar a fome, de obter uma nutrição satisfatória ou remédios para doenças tratáveis, a oportunidade de vestir-se ou morar de modo apropriado, de ter acesso a água tratada ou saneamento básico. Em outros casos, privação da liberdade vincula-se estreitamente à carência de serviços públicos e assistência social, como por exemplo a ausência de programas epidemiológicos, de um sistema bem planejado de assistência médica e de educação ou de instituições eficazes para a manutenção da paz e da ordem locais. Em outros casos, a violação da liberdade resulta diretamente de uma negação de liberdades políticas e civis por regimes autoritários e de restrições impostas à liberdade de participar da vida social, política e econômica da comunidade. (SEM, 2000, p. 17-18).

A discussão sobre o acesso escolar e as reformas educacionais na educação escolar quilombola que têm mobilizado as comunidades quilombolas atualmente está intimamente ligada às reivindicações sobre a reparação histórica das desigualdades e desvantagens sociais acumuladas que têm sua origem no processo de escravização.

Estão em processo de implementação políticas educacionais das relações étnico-raciais nas comunidades quilombolas, sendo elas: a Lei nº 10.639/2003,

alterada pela Lei 11.645/2008, que institui a obrigatoriedade do ensino da História e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar do ensino fundamental e médio e a Resolução CNE/CEB Nº 16/2012 das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola.

Cabe lembrar que, na Resolução nº 5 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010b), as comunidades quilombolas estão inseridas na categoria das populações rurais e escola no/do campo e que o Decreto nº 7.352/2010 refere-se a elas como “populações ou infância do campo – escola no/do campo”. (BRASIL, 2010c, p. 24; BRASIL, 2013).

Uma vez instaladas as escolas, as práticas pedagógicas devem caminhar no sentido de: a) diminuir o acúmulo histórico das desvantagens dessa população; b) estabelecer os conhecimentos que devem ser ensinados e c) possibilitar o avanço nos estudos – que o aluno possa apropriar-se efetivamente dos conteúdos os conhecimentos escolarizados em todos os níveis.

No processo de escuta atenta e análise posterior, identifiquei nas falas dos meus interlocutores o eixo temático da relação entre desenvolvimento humano, território, escolarização e Estado.

Essas questões integram a história social da escolarização ao longo das gerações das famílias ivaporundenses, as quais fazem parte de uma discussão mais ampla sobre os direitos sociais, compreendidos aqui como direitos humanos e constitucionais. Para analisar a realidade das comunidades quilombolas e o papel da escola, o nosso diálogo será realizado também com autores que pesquisam a educação escolar no Brasil.

Tenho me perguntado, no decorrer desta pesquisa, à medida que convivo com as pessoas da comunidade e as escuto: Que tipo de escola as famílias estão reivindicando, quando me dizem que querem uma escola melhor para seus filhos? Como avaliam a escola que têm?

O Quilombo Ivaporunduva tem apenas uma escola: a Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental (EMEIF).

No Quilombo André Lopes, em Eldorado, há mais duas escolas: a Escola Estadual Maria Antonia Chules Princesa e a Escola Técnica Estadual Centro Paula Souza (Etec).

A partir de 1970, professores formados começaram a lecionar na pré-escola e no ensino fundamental de primeira à quarta série no Quilombo Ivaporunduva. Até 2005, para dar continuidade aos estudos – de quinta a oitava série e ensino médio –, os alunos deveriam se dirigir à escola de Itapiúna, que fica a aproximadamente 40 quilômetros.

Somente a partir de 1980, em consequência de reivindicação das 51 comunidades quilombolas do Vale do Ribeira, foram implantadas em todas as comunidades remanescentes de quilombos escolas de educação fundamental I. Em algumas comunidades, entretanto, as escolas foram desativadas por terem um baixo número de alunos, que passaram a estudar nas escolas da zona urbana.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental (EMEIF) do Quilombo Ivaporunduva foi construída e fundada em novembro de 1982.

Em 2005, foi inaugurada a Escola Estadual Maria Antonia Chules Princesa, no Quilombo André Lopes. Oferece o ensino fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos. Possui uma boa infraestrutura, com água encanada, energia elétrica, sala de informática com internet via satélite, biblioteca e quadra poliesportiva. Os alunos do Quilombo Ivaporunduva deixaram a escola de Itapiúna e passaram a estudar lá. É a primeira escola quilombola do estado de São Paulo e atende alunos de André Lopes, Nhunguara, São Pedro, Ivaporunduva, Sapatú e Galvão no ensino fundamental II (sexta a nona série) e ensino médio.

Em 2013, foi inaugurada, também no Quilombo André Lopes, a Escola Técnica Estadual Centro Paula Souza. Em 04 de dezembro de 2012, participei de uma reunião na associação do Quilombo André Lopes com os jovens e lideranças dos quilombos André Lopes, Piririca, Ivaporunduva, Sapatú e São Pedro e representantes de organizações voltadas para as questões e reivindicações das comunidades quilombolas, que teve como pauta discutir e propor alguns cursos técnicos relevantes para a formação dos jovens e adolescentes quilombolas à diretoria da Escola Técnica Centro Paula Souza antes de sua inauguração<sup>105</sup>. Após a reunião, foi elaborado e assinado um documento pelas famílias das comunidades quilombolas e encaminhado à diretoria da Etec.

---

<sup>105</sup> A unidade da Etec em Eldorado, desde sua inauguração em 2013, até 2015, oferecia apenas o curso de Agroecologia, com duas salas.

O processo seletivo ocorreu no início de 2013 para a população do município de Eldorado (SP) com 40 vagas – as aulas iniciaram em agosto/2013. Das 40 vagas, três alunos quilombolas foram aprovados no processo seletivo, mas nenhum deles de Ivaporunduva.

As lideranças quilombolas mais uma vez se organizaram para reivindicar as vagas para os filhos das 16 comunidades quilombolas - que constituem a Área de Preservação Ambiental de Eldorado e Iporanga. Foram abertas mais 40 vagas e os alunos quilombolas foram incluídos nas vagas remanescentes. Em 2013, a Etec tinha 79 alunos e 50% eram quilombolas. A proposta inicial de uma unidade em território quilombola era para que 70% das vagas fossem ocupadas por alunos quilombolas.

Na Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental, estão matriculados 11 alunos no ensino infantil e 25 alunos das séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano); o quadro de profissionais é composto por três professoras e uma agente geral<sup>106</sup>. As salas de aula são multisseriadas e seguem a mesma orientação curricular e o mesmo material didático que é distribuído nas demais escolas estaduais de São Paulo<sup>107</sup>. Não existe atendimento da educação infantil para crianças de zero a três anos no Ivaporunduva ou nas localidades próximas a ele<sup>108</sup>.

A Escola Estadual Maria Antonia Chules Princesa tem um Conselho de Pais e lideranças quilombolas participam da gestão escolar. Em 2013, a escola atendia 300 estudantes. Conta com 12 salas de aula com aproximadamente 40 alunos por sala. A equipe de trabalho é composta por: diretora, vice-diretora, coordenadora

---

<sup>106</sup> O ensino infantil conta com uma sala exclusiva, 11 alunos e uma professora; o ensino fundamental é composto de multisséries com 15 alunos do 1º ao 3º ano e uma professora; e 10 alunos frequentam do 4º ao 5º ano com uma professora. Dados coletados em 19 set. de 2014.

<sup>107</sup> Em 2010, com a reformulação do Regime Escolar instituído pelo Ministério da Educação, que estabeleceu, conforme a Lei nº 11.274/06, a implementação do ensino fundamental em nove anos de duração, as crianças passaram a frequentar obrigatoriamente o ensino fundamental desde os seis anos de idade. A Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 3, de agosto de 2005, instituiu a educação infantil e ensino fundamental da seguinte forma: creche – até três anos de idade; pré-escola – quatro e cinco anos de idade; ensino fundamental – nove anos de duração (até 14 anos de idade); divididos em anos iniciais – cinco anos de duração (seis a 10 anos de idade) e anos finais – quatro anos de duração (11 a 14 anos de idade), e ensino médio – três anos de duração (15 a 17 anos). Cf. em: Brasil (2006).

<sup>108</sup> As escolas de educação infantil do ensino público para zero a três anos estão localizadas na área central, no bairro Batatal, Barra do Braço e em Itapiuna. Essas escolas são distantes das comunidades quilombolas e não existe transporte público que facilite o acesso bebês das comunidades, levados por seus responsáveis.

pedagógica, gerente escolar, agente de organização escolar, operadores de serviços gerais e 15 professores.

A Escola Técnica Estadual do Centro Paula Souza oferece cursos técnicos profissionalizantes em Agroecologia e em Administração. Em 2015, conta com 120 alunos matriculados. O curso de Agroecologia atende um total de 80 alunos, que estão divididos em duas turmas com aproximadamente 40 alunos cada sala. E o curso de Administração atende 40 alunos<sup>109</sup>. A unidade conta com oito professores, porteiro e inspetor de aluno. A Etec tem uma boa infraestrutura, possui seis salas de aulas, um laboratório de informática (que passou a ter sinal de internet em agosto/2014), dois laboratórios, biblioteca (em consolidação), salas administrativas e pedagógicas, salas multiuso, refeitório, dois alojamentos para professores e uma quadra poliesportiva e vestiários. Em 2014 os alunos quilombolas ficaram sem frequentar as aulas por um período de dois meses por falta de transporte escolar. As lideranças quilombolas, as famílias, os professores e os alunos se organizaram em ações reivindicatórias para que os estudantes quilombolas tivessem acesso ao transporte escolar.

Existe uma defasagem educacional acumulada no processo de escolarização das famílias quilombolas. No Ivaporunduva, há uma geração mais recente de pessoas graduadas em diferentes áreas – Gestão Ambiental, Administração, Psicologia, Pedagogia e licenciaturas – que, não sem tensão, tem questionado a defasagem educacional dos alunos quilombolas. O filósofo Saviani explica que, quando há questionamento na produção de sua própria existência, “é possível destruir a ‘pseudo-concreticidade’ e captar a verdadeira concreticidade dos fatos históricos. A partir das perguntas, os fenômenos podem revelar a essência e não apenas ocultá-la”. (SAVIANI, 1986, p. 21).

## 7.1 Conversa com Zica

---

<sup>109</sup> Em 2013 a Etec inaugurou apenas com o curso de Agroecologia, com 80 alunos, 50% dos alunos eram da zona urbana de Eldorado e Iporanga e os outros 50%, das comunidades quilombolas de Eldorado e Iporanga. Em 2015, abriu o curso de Administração e ofereceu 40 vagas apenas para os alunos que estivessem matriculados no primeiro ano do ensino médio da Escola Estadual Maria Antônia Chules Princesa.

Neste texto trago um panorama da realidade da educação escolar para essa comunidade a partir de 1970 até 2013. Ouvei várias mulheres quilombolas – entre elas mães, professoras, lideranças, jovens e adolescentes – que compartilharam comigo suas histórias de vida. Em virtude da centralidade que a narrativa e a capacidade do pesquisador de estar presente, de dialogar e de ouvir ocupam neste estudo, elegi uma narrativa para apresentar na íntegra, além de trechos de outras falas.

A narrativa de Ivonete Alves Pupo – conhecida por Zica, reconstrói a história da escolarização dos alunos quilombolas e nos dá uma dimensão do enfrentamento e da resistência, anunciados também em outras narrativas, à herança de marginalização, de pobreza e de impedimento de acesso aos bens culturais e materiais, negando-lhes a dignidade humana. O direito à existência digna supõe o acesso à terra e à escolarização com qualidade, ao transporte, à saúde, à moradia, ao trabalho e à renda, à tecnologia disponível enquanto subsídio para produção da vida.

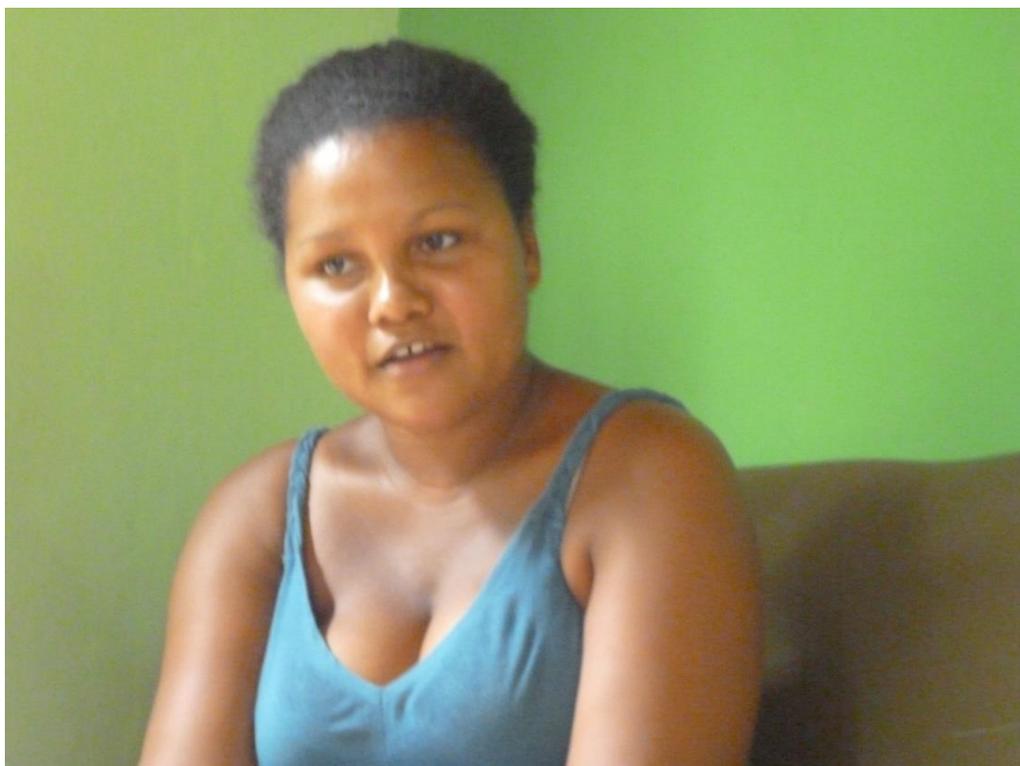
Zica é atuante enquanto liderança feminina no movimento quilombola. Nascida no Quilombo de Ivaporunduva, tem 30 anos de idade. É filha da Zilda Furquim e de Benedito Alves – conhecido como Ditão – e neta da Vó Celina. É casada e tem um filho que iniciou a educação infantil em 2013 no Quilombo Ivaporunduva (Figura 76). Em 2012, atuou como professora eventual na Escola Estadual Princesa Chules. Desde 2013 é formada em Licenciatura em Letras/espanhol e Pedagogia. É professora concursada da Escola Técnica Centro Paula Souza no Quilombo André Lopes.

A apresentação da narrativa de Zica na íntegra é coerente com a opção metodológica. Ao me encontrar com as pessoas, na maioria das vezes apresentei como tema disparador “a escola” e, por meio da utilização do método etnográfico, as narrativas em torno do tema deram a conhecer as realidades de vida individual e coletiva da comunidade, que se interligam à história da humanidade.

A conversa foi em sua casa, sentadas na sala, sem prazo para terminar. O suco, o bolo e o café, perto de nós. Eu queria saber o que Zica, professora, que mora na comunidade, tinha a me dizer sobre a escola, as crianças e jovens quilombolas, as conquistas e dificuldades enfrentadas pelas famílias em relação à escolarização. Certamente não foi só sobre essas questões que eu ouvi. Na

verdade, Zica tinha muito mais a dizer. Minhas intervenções reduziram-se, quase sempre, a tirar algumas dúvidas. O que importa trazer é o discurso de Zica. E a palavra é dela<sup>110</sup>

**Figura 76 – Ivonete Alves Pupo – Zica**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

Iniciei a conversa perguntando sobre a importância da escolarização para a comunidade quilombola.

*Como disse [o] pai né? Eu acho que os tempos são outro... muita coisa, muita coisa mesmo mudou, do antigamente para agora. Quando eu estudei aqui, a educação que os pais davam pra gente era outra né? A gente tinha aquela coisa, de honrar os estudos né? Aprender o máximo que pudesse da escola, porque os pais cobravam... porque a gente não tinha aquela coisa de ir pra escola pra perder tempo... “Se não vai pra escola, vamos pra roça!”... Porque trabalhar faz parte da nossa realidade, faz parte da nossa vida... vamos pra roça aprender como que planta arroz, como que planta isso, aquilo... pra quando você precisar fazer isso... porque eu não sei o futuro. Meu pai viveu isso... meu pai falando pra mim... meu pai viveu assim, “Eu tô vivendo assim,*

---

<sup>110</sup> A transcrição da narrativa de Ivonete, conhecida como Zica, mantém os traços da fala que fazem parte da sua identidade. Por iniciativa da narradora, foi acordado que seriam feitos acertos e adequações quanto, por exemplo, à pontuação e concordância nominal e verbal.

*espero que você saiba viver assim, mas que não seja sua obrigação viver assim” né? Mas sempre é bom aprender de tudo. Então, estudo pra gente era muito importante, em relação ao conhecimento, aprender muito bem o que o professor dava pra gente... O pai com a mãe queria que a gente tirasse notas boas na escola, nada de bagunça, nada de desrespeitar ao professor. Então aqui, nessa escola, tinha muito isso, os professores que vinham dar aula aqui, eles tinham... Hoje em dia não sei, porque as coisas mudaram, eles tinham aquela convivência com a comunidade, os professores mais antigos... Era escola, a comunidade, aluno uma coisa meio que unida, então acho que todos os alunos da minha época, os que vieram antes de mim, eu acho que eles aprenderam e eu aprendi, porque a gente não ia para brincar e a escola era uma questão de responsabilidade para nós. E não tinha aquela coisa de os professores se sentirem diferentes, os que vieram aqui, tratavam a gente assim, muito próximo, na verdade. A escola daqui era até o quarto ano – fundamental, aí ia pra Itapiúna ou pra cidade ou outra escola mais próxima para fazer quinta à oitava [série] ou ao terceiro [ano] do ensino médio; aí já mudava. Mudava porque saía de uma comunidade, zona rural, negro, a casa era outra, a história era outra, a realidade era outra, na época não existia televisão em todas as casas, não existia fogão, era mais fogão à lenha, não era roupa nova, roupa da moda, era roupa que a gente ganhava, porque os pais da gente trabalhavam na roça e o que tirava era para o sustento, para alimentação, não era pra dar moda pra ninguém. Na verdade, era pra um remédio, numa eventual doença se acaso não curasse com remédio caseiro né? Então nós íamos para essas escolas, da porta da casa da gente pra fora, aí nós sentíamos diferença, porque... porque os professores, eles tinham um padrão na cabeça deles de que todos os alunos tinham que estar de acordo com aqueles que saíam de do lado da escola pra entrar dentro da escola, enquanto a gente acordava 4h30 pra estudar, atravessar rio, andar, caminhar meia hora para pegar o ônibus; eles acordavam 6h30 pra entrar na escola às 7h. Tomavam um banho, tomavam um café tranquilo, dormiam numa cama macia, a boa maioria, enquanto a gente dormia na esteira, esquentava fogo, a nossa mochila era um saco de arroz, assim... porque os pais não tinham condições pra estar comprando coisas, assim... novos, pra dar, assim... geralmente [eram] os filhos e os irmãos, família grande, numerosa... Então, a gente sentia já ali, a partir dali, a diferença né? Um choque cultural na verdade, porque nós não éramos iguais aos alunos que moravam do lado da escola, só que nós queríamos aprender também como eles. Nos esforçávamos porque, bem ou mal, lá ou cá, se fosse aqui ou fosse lá, jamais o pai com a mãe da gente queria ser chamado na escola porque a gente brigou, porque a gente não prestou atenção no professor, porque a gente não fez a lição. Porque a gente sair pra ir pra escola 4h30 da manhã, chegar em casa 2h da tarde pra ir brincar na escola, então que fique em casa e vai pra roça com o pai e com a mãe... pra fazer o pai passar vergonha... então tinha muito isso antigamente.*

*Apesar de todas essas diferenças, de o professor sempre dar a preferência pra quem mora perto, pra quem tá cheiroso, pra quem tomou banho, pra quem não tá com o cabelo só pelo de coberta [fio de cobertor]... Porque para aqueles que vêm de longe, que estão com a perna só lama... porque às vezes caminha uma caminhada longa até chegar na pista de ônibus, pra pegar o ônibus, às vezes chega com o pé só barro. Mas a gente, eu pelo menos*

*nunca me preocupei estar com a perna só barro, estar cheirando fumaça... porque eu esquentava fogo, mesmo, estava com frio... vou passar frio? Não sou trouxa, não sou bobo, vou esquentar fogo, entendeu? Eu não estava preocupada com isso, eu queria ir lá aprender. Por muitas coisas, assim, eu acho que deixei algumas coisas, deixei de aprender em alguns momentos pela vergonha talvez, não de mim, não de estar ali com a roupa usada - mas limpa, com o pé, com o sapato por fora só lama, estar com o saco de arroz [que era utilizado para levar o material escolar], com cheiro de fumaça do fogo de lenha, mas por não sentir à vontade perto daquele professor que às vezes [eu] perguntava uma pergunta pra ele, já respondia, assim... pra gente, meio assim... de maneira torta, que já assustava, "Não vou me aproximar, porque não vou ser bem recebido". Isso por muitas vezes intimida as pessoas né? Mas graças a Deus, apesar de tudo isso, não parei não, eu pelo menos enfrentei os meus medos de... ter medo do professor que olha feio pra gente... Eu não parei, porque estou ali para aprender e quero aprender, eu quero tirar o máximo de conhecimento possível dentro daquilo que eu gosto e daquilo que não gosto, que eu quero saber um pouco também... mesmo que eu não goste de uma Física, uma Química, eu quero saber, eu quero aprender pra quando meus pais virem na escola ver que o meu boletim é azul e não é vermelho entendeu? Então foi isso que eu tentei... que eu acho... que eu acredito que eu fiz na escola. Mas teve muita gente que desistiu, muita gente que brigou com professores na escola, que se confrontou, na verdade, assim... na nossa época, as pessoas mais pra trás, assim... mais velhos que a gente.*

*De lá pra cá, com o tempo, as coisas foram mudando... Hoje, assim... as crianças nossas têm a escolinha aqui até o quarto ano, mas tem uma escola perto de casa que é dentro de um quilombo onde todo mundo que estuda lá é igual, a única pessoa que é diferente é só os professores e o diretores, porque os alunos são todos... 99% são filhos de pais negros, lavradores, trabalhadores da roça... que ele não tem que ter vergonha de chegar, como, assim... de acordo com sua realidade na escola, entendeu? Ele não precisa de ter vergonha daquilo porque ele está entre irmãos, irmãos de histórias, irmãos de realidade né? Então, isso pra nós é positivo.*

*A nossa escola pra nós, assim... ela veio de baixo de muita luta, precisou alguém ser picado por uma cobra indo 4h30 da manhã estudar em Itapiúna pra poder o Estado e o governo se mobilizarem com a pressão do povo quilombola pra construir essa escola.*

*Aí, construindo essa escola, acho que... como disse no começo, os tempos mudaram, então os alunos, hoje em dia, os nossos alunos estão um pouco, assim... é... desacreditando, assim, das coisas, meio sem fé, achando que não vão conseguir, não são capazes. Na verdade, eu acho que eles são. Todos são capazes.*

Ivonete Alves Pupo (Zica). Conversa realizada em 09 de janeiro de 2013 no Quilombo Ivaporunduva.

Eu continuava ouvindo...

*Às vezes alguns profissionais acabam rotulando a nossa escola, de que aqui tudo é mais fraco, aqui tudo é pior, aqui tudo é diferente, aqui acontece tudo...*

*Só que o que a gente vê na TV... tem escola aí pra fora que estão explodindo bomba, tão batendo em diretor, em professor, tão matando né? E na nossa escola, graças a Deus, isso nunca aconteceu. Só que as nossas crianças, eles não gostam de ser tratadas feito pessoas estranhas, que fala: "Ah... vocês são assim... vocês, quilombolas...". Aí, quando chega a época da consciência negra, ou 13 de maio, querem fazer bonito para apresentar pra Secretaria da Educação... Aí 15 dias antes começam a inventar um monte de moda né? Professorada começa a correr atrás pra saber: como que é a cultura de vocês? O que os seus pais falam? O que os seus avós contam? Aí começam a querer saber... Só que a gente sabe que escola que está dentro de uma comunidade quilombola... quem faz parte da escola, os alunos, os profissionais, professores, diretores, os pais, a família, todos fazem parte da escola.*

*Então, se a escola está dentro de uma comunidade, por que os professores não conhecem a comunidade? Por que os profissionais não conhecem a comunidade, a realidade dos alunos, pra trabalhar de maneira coletiva né? Comunidade, pais, professores e alunos... pra ter resultados melhores... Se eles acham que a escola é tão ruim, tão negativa, por que eles tacham assim né? Por que eles dão rótulos? "A escola de vocês é isso, aquilo...". Infelizmente, ainda tem pessoas assim... Tem muitos professores que são profissionais que estão ali para ensinar os alunos, que querem aproveitar o potencial deles, que querem fazer eles crescerem, melhorar aquilo que eles sabem, que eles conhecem, fazer desenvolverem... Mas tem outros que vêm pra ganhar o dinheiro, o salário deles, e criticar.*

*Eu não vou ficar [fazendo] confronto com os colegas – porque eu sou eventual lá. Mas eu acho que [esse tipo de coisa] não deveria ser dito por professores, porque são educadores que deveriam [estar] ali para unir, pra entender, pra conhecer a diversidade, pra participar dessas variações que existem no Brasil, no mundo. E aproveitar para trabalhar essa diversidade porque sempre tem um resultado positivo. Só que a gente vê eles aproveitando a fala de um aluno, que, de repente, na hora de escrever pode escrever certo, mas na conversa pode falar da maneira que ele conversa com os colegas, com sua família em casa, pra ser o motivo de sarro, de chacota na verdade... Então, eu acho que isso é negativo, porque eu acho que a gente tem uma escola boa, que com certeza... com o tempo vai melhorar bastante; eu acredito que o governo e o Estado vão dar uma assistência boa para melhorar o prédio escolar, os materiais escolares, equipamento, tudo de boa qualidade para os alunos e para os professores trabalharem... Mas como é um processo, nada acontece do dia para a noite, com o tempo... porque tem a nossa escola, muitos professores falam que faltam muitas coisas, mas tem escolas que nem aquilo não tem, não é verdade?*

*Mas, principalmente, a pessoa, seja o aluno, seja o pai, seja o professor, o ser humano, a pessoa - ser humano, ser humano todos nós somos, mas ser humano... mas ser mais é... como posso dizer? Compreensivo, um pouquinho mais educado, também faz bem também, ser educado... Por que não ser um pouquinho mais educado né? Solidário com as pessoas para entender a realidade... Porque eu não vou apontar o dedo, não vou julgar, não vou dizer que o índice é isso, o índice é aquilo, o Ideb está baixo, que os alunos são ruins... Mas como que eu estou fazendo? Como eu estou ensinando? Qual*

*que é o meu método pra ensinar? Os alunos são sem educação... será que eles são sem educação? E a culpa é deles, é culpa minha, é culpa dos pais, vamos entender por que... por que... Por que será que é só aqui que está assim? Outros lugares não têm situação mais complexa... Se deparam com aluno que faz bagunça, que não para, que é hiperativo, esse aluno não quer nada com nada, esse aluno não quer aprender, só que de repente vai com esse aluno numa caminhada ao ar livre, fazer uma visita num determinado local, faz uma aula de História, se confronta um aluno de cidade com o aluno do campo... “Ah, esse aí [feijão] dá embaixo da terra... Ah, eu vejo sempre no saquinho no mercado, pois é, dá assim...”. O professor de Química consegue fazer ele entender a partir dali [os alunos do campo têm o conhecimento da agricultura através da prática adquirida com a família por meio do trabalho no território]. Só que a gente que é professor, penso assim... Espero um dia estar com qualidade, assim... Pensar é uma coisa, agora, pôr em prática é outra coisa... Dele conseguir ensinar ao aluno do jeito que ele tem facilidade para aprender. Chegar a metodologia de ensinamento mas se aproximando daquilo que ele tem facilidade de aprender; não pegar o livro, passar na lousa, método tradicional que a gente já conheceu antigamente. Vamos conhecer, qual é sua facilidade de aprender? Ah, é assim, é cantando? Falando das aves, dos pássaros? Vamos ensinar dessa maneira. Tudo é uma questão da gente se esforçar e entender isso.*

Ivonete Alves Pupo (Zica). Conversa realizada em 09 de janeiro de 2013 no Quilombo Ivaporunduva.

Eu acompanhava, ouvindo atentamente e lembrei-me de que já havia ouvido depoimentos de que as crianças quilombolas recebem o rótulo de “fracas” e “atrasadas”. Disse isso à Zica.

*Na cidade não acontece isso, só aqui que não aprende. Eu acho que aí existe uma falha, assim... a nível de município, de estado e de governo [federal], no sentido de que também... as escolas... agora as crianças... nos quilombos não tem creches, diz que é direito pra todo mundo, mas não tem né? Não tem... porque que aqui não tem, é direito, mas o que está acontecendo que aqui não [tem]? É direito, é lei, mas só funcionam em alguns lugares né? Por que que não funciona aqui? As salas são multisseriadas, mistura duas, três séries juntas... como um professor vai conseguir explicar? Como que um professor vai conseguir ensinar? Com criança de sete anos com crianças de 10 tudo junto... enquanto você está explicando pra um, o outro está bagunçando lá atrás, então, como? Como fazer isso né? Como prender a atenção desses alunos? Existe uma perda na qualidade de ensino das crianças nas salas multisseriadas...*

*Sem falar que a gente ouve muito falar no município que os professores que vêm pra zona rural nos quilombos são aqueles piores, que a cidade não quer... Eu ainda vou comparar isso agora esse ano, que o meu filho vai pra escola; vou pegar o caderno das crianças da cidade e vou ver qual é a diferença, será que existe mesmo? Vou ter essa confirmação. Mas a gente ouve muito, que vêm os professores pra cá, os professores que na cidade ninguém... Não conseguem vagas, que já tem um certo... é... que na cidade as pessoas já conhecem... Eles falam que não são bons profissionais. E*

*também tem a questão da remuneração, os professores falam que aqueles que são bons, eles não gostam de vir pra cá, que são muito mal remunerados. É desgastante, é cansativo, é longe, tem que atravessar rio, tem que pagar condução, tem uma série de coisas e tudo isso desgasta o profissional e ele não desenvolve um bom trabalho. Mas acho que tudo isso tem solução... comunidade, governo, Estado, prefeitura, município... e ver o que de fato tem pra educação nos quilombos, o que tem para eles aprenderem, ver o que de fato eles estão aprendendo. Vamos trabalhar junto, vamos passar para os pais... Quem são os interessados pra educação das crianças quilombolas? Os pais. Vamos passar para eles acompanharem, pra eles fiscalizarem os professores, pra ver se isso está acontecendo. Vamos trazer os pais para próximo da escola. Como disse lá atrás, os meus pais sempre queriam que a gente aprendesse a função deles, que eles tinham, mas se pudéssemos conhecer outras formas, pudéssemos saber, aproveitar e tirar mais e mais aquilo que tinha sido colocado pra ele né?... Então, eu acho que o governo, o Estado tem esse papel né? De trazer pra comunidade, trazer para os pais, assim... é... o que a escola está ensinando para os seus filhos? É isso mesmo? Fiscalizem, vejam, só que se a gente não sabe o que é, a gente nunca vai poder fiscalizar, certo? Porque a gente vê que os professores vêm no começo do ano, trazem lá o material: “Ó, é isso aqui; eles têm que atingir isso aqui até o segundo bimestre... Esse é até o terceiro e esse é até o quinto ano, tem que estar alfabetizado, tem que estar escrevendo e tem que estar lendo”, mas é só isso? Não sei... Porque às vezes a criança, com quatro, cinco, seis anos, ela está com uma vontade tão grande de aprender, de desenvolver, de entender, de especular, de perguntar as coisas, que ali, eu acho que o momento é aquele, se naquele momento ele for bloqueado, ele pode até desenvolver, mas não vai ser com a mesma força, com uma vontade, de quando ele era criança... Então eu acho que essas coisas faltam, deixam a desejar. Mas a gente está aqui, pronto sempre... Que venha um secretário de educação, ou qualquer outra coisa, assim, pública, que a gente tenha que reclamar, tenha que dizer o que está acontecendo, que está faltando... Entender qual é o nosso dever nisso também como cidadão, então estar sempre disposto a ouvir e a falar e participar.*

Ivonete Alves Pupo (Zica). Conversa realizada em 09 de janeiro de 2013 no Quilombo Ivaporunduva.

Falei das Diretrizes Nacionais da Educação Quilombola, que estão em processo de implementação nas escolas quilombolas.

*Olha, até o ano que passou... discussão da história negra, história da África, cultura quilombola... só em datas comemorativas. No mais, não se vê, nem na escola Chules, que é do estado, e nem nas municipais, que estão dentro das comunidades quilombolas. Houve um tempo – não sei dizer pra você que ano exato, se foi 2002 ou 2003 – que até o governo federal deu um curso de capacitação de formação dessa questão de quilombos, da história da África, aí, alguns professores das escolas quilombolas. Estavam chamando algumas lideranças pra contar um pouco da história da comunidade, da resistência, da política, da cultura, como que eles estavam ali até hoje e como era a vida antigamente... Porque mudou muita coisa... Por que nós moramos na casa de pau-a-pique... os porquês que as pessoas que vêm de fora e esperam que a*

*gente esteja 500 anos atrasados em termos de desenvolvimento e a gente tem que sempre estar explicando por que... Porque nossos direitos são os mesmos que vocês né? E as crianças têm que entender desde novo, que não é porque ele é filho de negro, porque ele é quilombola, porque é descendente de escravo, [que] ele tem que estar lá sem energia elétrica, sem água encanada, sem casa confortável, sem direito à tecnologia... Ele é ser humano como qualquer outro. Ele é, sim, filho de negro, trazido da África à força, certo? Lá, que disse pra você... lá na África eles não tinham esse conforto? Quem disse pra você que lá na África eles não tinham uma civilização organizada, conhecimento, tecnologia, conforto? Quem que falou isso? Onde que está registrado? Aqui no Brasil, sim, foi tirado tudo, arrancado tudo, jogado eles como se fossem bichos né? Tiveram que reconquistar e refazer tudo de novo do zero e ainda estão fazendo até hoje na verdade.*

*Mas só que não quer dizer que eles não têm direito... Quando uma pessoa vem e pergunta isso pra uma criança, "Ah... Pensei que vocês eram assim..."... Vamos trocar de lugar, fica aí numa casa de pau-a-pique sem água, sem energia, cozinhando na teipa, cozinhando na lenha, que eu vou pra sua casa acessar sua internet, sentar no seu sofazão lá, ver sua televisão lá, aí você vai ver o que está errado, o que está certo? Num tem um modelo, nós temos direito como vocês, não é porque nós somos negros, que temos que ficar no fundão do mato lá, vivendo como na pré-história, entendeu? Então, essas coisas têm que ser passadas pras crianças, porque existe muito essa pergunta: "Achei que vocês ainda eram daquele tempo igual antigamente, por que vocês não são mais assim? Achei que vocês ficavam cantando, batendo tambor quando chegava alguém, por que vocês não fazem isso hoje em dia?". Se a gente ficar tocando tambor, a sociedade vem e passa por cima igual trator, não é verdade? A gente tem... infelizmente, a vida, a forma com que a sociedade vê e coloca a população negra... a gente tem que deixar um pouco de lado o tambor e ir para o lado político, conhecer o direito, as leis, tentar formar pessoas que possam nos ajudar nesse sentido, tentar de alguma maneira ter algum conhecimento, ter alguma porta que a gente possa chegar até lá e falar: "Nós somos assim e temos direitos. O artigo 68 existe, quando vocês vão colocar pra nós pra isso funcionar de fato? Pra todos os negros, pra todos os quilombolas; não só para mim, não só para os quilombolas, pra todos"... Então, essas histórias, as crianças têm que conhecer desde cedo pra se sentir valorizados, sentir parte da sociedade.*

*Acho que tudo é meio que um fiozinho, uma coisa está ligada na outra... a gente falou, lá no começo, das criancinhas, da educação, da creche, do fundamental, do ensino médio, acho que tudo está meio interligado. Quando uma criança estuda numa escola e os professores vêm, assim... meio taxado que não são os melhores pra ensinar os alunos... porque a cidade não quer, manda para o sítio porque a cidade não quer... Aí acontece a mistura, aquele monte de criança junto para estudar, como que vai aprender aquele que está com vontade, se o professor não consegue explicar porque tem muita criança junto, como que vai aprender?*

*Todo o processo de ensino dele, até o ensino médio, é sempre pela metade, nunca é completo. Como passar no vestibular uma criança que sempre aprendeu pela metade, sempre foi bloqueada, sempre foi taxada de bagunceira, sem educação, de ruim? "Vocês, aí, que são quilombola... vocês,*

*aí, desse povo aí"... entendeu? Nós somos cidadãos. Então, como uma criança dessa, um adolescente desse, vai passar no vestibular da USP, da Unesp, da Unicamp, das universidades federais que são públicas?... que o pobre, o negro, o índio têm que estudar na escola pública né? Aí, quando ele vai para o processo de profissionalização, ou ele paga ou ele não estuda, porque a [universidade] pública está cheia de gente lá que tem condições de pagar uma particular, como é essa regra? Como que funciona? Quem que dita isso? Quem que manda nisso? Quem que fala que tem que ser assim? Por que que tem que ser assim? Por que que o público não vai para a pública e a privada vai para a privada?... dizer, assim, sem ofensa é claro! Se eu tenho condições, eu não vou tirar a vaga de quem não tem. Se eu sou uma pessoa que tenho condições de pagar um colégio particular pro meu filho, uma escola, um curso particular do que ele quiser, eu, logicamente, por justiça, por humanidade, eu vou pagar universidade particular, vou procurar... já que eu quero a melhor, vou procurar a melhor particular, porque eu sei que tem gente que não tem dinheiro, que não tem condição. Não é porque não quer, porque o sistema sempre oprimindo. Então, eu acho que isso aí está dentro da cabeça do cidadão também, porque não adianta eu falar isso, falo isso aqui, é bonito, as pessoas veem e aplaudem, só que eu não estou fazendo meu papel, entendeu? As pessoas veem, ouvem e aplaudem, aí vêm muitos turistas, muitas pessoas visitar, aí, ouve palestras, aí perguntam, e falam uma conversa dessa né? Se eu tenho condições eu não vou tirar a vaga daquele que não tem, eu vou colocar o meu filho numa particular, seja aqui, seja em qualquer lugar, porque eu tenho condições de pagar. Aí eles ouvem e aplaudem, que lindo, só que os filhos deles estão todos na USP, lá na Unicamp, então, é tudo demagogia né? É tudo papo furado. Isso revolta a gente de certa maneira, porque onde está o Estado nisso? Tá aí a cota, o Enem, o Sisu, só que, quem que está entrando? Muito pouco da população de fato que precisa estar entrando ainda... Graças a Deus já é um avanço, já é alguma coisa, mas se for ver quem que está pagando a particular, são os alunos que não estão conseguindo passar na pública porque estudaram a vida inteira na escola pública; o vestibular da universidade pública é super difícil, só que o conhecimento dado pra ele na escola pública não consegue, não tem como passar na universidade pública entendeu? É um em um milhão, pode se dizer assim... muito poucos conseguem, principalmente as pessoas carentes que estudam de manhã e trabalham à tarde ou à noite, ou que ajudam a mãe e o pai a cuidar dos filhos para que os pais possam trabalhar. Isso aí, é coisa que é fato, então, que educação é essa? Qual a educação que nós temos e qual a educação que nós queremos? O que temos é essa, infelizmente é essa. A pública, fica aí, no meio... jogado depois que sai da pública, jogado, perdido no mundo, sofrendo, sendo pisado, espremido... e o privado vai tomar o espaço do público. Deveria continuar indo não para o privado, tomando o espaço do pública, indo para a pública. Sendo que deveria continuar indo para a privada.*

Ivonete Alves Pupo (Zica). Conversa realizada em 09 de janeiro de 2013 no Quilombo Ivaporunduva.

Quando eu pergunto qual educação ela queria para seu filho, escuto:

*Eu quero uma educação justa. Ele vai para a escola pública? Vai. Vai entrar, ele vai fazer toda a educação na escola pública? Vai. Eu quero que ele tenha*

*a vaga dele na USP, na Unicamp, na Unesp... se ele quiser, eu quero. Eu não tive, eu paguei para estudar, paguei e fiquei devendo até o fio do cabelo, porque universitário pobre é isso, ele quer estudar, ele quer aprender, ele deve o fio do cabelo, penhora o fio do cabelo, pra quê? Pra não ser engolido pelo sistema, pra não ser pisado, “Ah, você, professora?!”... Chega aqui no quilombo, “Tem professora? Você é professora?”... “Sou”, espanto... Por que esse espanto, por que eu não posso ser? Por que eu não posso conhecer? Sempre gostei muito de Português, de Literatura, adorava ler... gostava muito da professora de Português, então, amava ler. Por que eu não podia aprender e entender como se dava essa Literatura e leitura, por que o espanto das pessoas? Porque a gente parece um ratinho de laboratório quando eles veem a gente e falam “É? Você é?!”... Mas pra mim eu sou, não é para eu me mostrar pra ninguém, pra eu ficar me exibindo, sou, porque eu gosto do que eu quero fazer, não estou a fim de ficar rica, ganhar um montão de dinheiro. Eu quero conhecer, eu quero aprender alguma coisa que eu gosto, eu quero ensinar o meu filho, ensinar quem queira, compartilhar daquilo que eu sei.*

*Eu quero para o meu filho isso, eu quero que ele aprenda, eu quero que ele goste do que ensinam pra ele, eu vou pressionar, eu vou ficar colado, porque eu acho que é meu direito de mãe, cidadã... se o governo está pagando, vou cobrar deles que são funcionários do governo, então são nossos funcionários, quem paga os impostos somos nós, então eu vou cobrar, e eu quero... não sei se ele vai conseguir, talvez daqui a 15 anos – ele está com quatro anos – daqui a 15 anos eu vejo isso... “Puxa vida, ele não conseguiu, estou tendo que pagar uma particular para ele...”. Mas eu deixei registrado o meu descontentamento em relação a isso, porque eu acho que, enquanto a gente se calar, tudo continua do mesmo jeito. Uma hora alguém vai ouvir, seja o meu filho, seja para o meu bisneto, uma hora alguém vai ouvir. Por que que a pessoa que estuda na escola particular a vida, aí chega, quando termina o terceiro colegial, ele vai para uma universidade pública? Por que que quando ele fica doente ele não vai para um hospital público? Por quê? Vai para o hospital público também né? Igual o cidadão que convive com isso... Já que ele quer público, vai pra tudo o que é público! Vai para o hospital público, o SUS está aí pra atender a gente também... quer conhecer a vida, quer entrar no espaço daquele que precisa, vai no hospital público também né? Vai ver uma cirurgia de câncer para ver se sobrevive na fila. Entendeu? O que que é isso...*

*Essa educação que está posta não é pra todos, não é. Infelizmente, não é, fala-se que é pra todos, mas não é. Porque vai ver quem está na faculdade de Medicina, quantos negros tem lá? Quantos indígenas, quantas pessoas pobres, carentes tem lá? Quantas? Na federal, na pública, fazendo Medicina, fazendo Engenharia? Quantos tem? Agora vai lá na Pedagogia, Geografia, História, professor que é o que ensina desde o bandido ao juiz... o papa tem curso pra ele... Os pobres estão lá, os pobres têm valor pra fazer curso de professor, e por que que não tem vaga para essas pessoas fazerem a Medicina, fazer uma Advocacia? Por que não tem um espaço mais aberto? O professor é tão importante que todos passam pela mão dele, e é desvalorizado.*

Ivonete Alves Pupo (Zica). Conversa realizada em 09 de janeiro de 2013 no Quilombo Ivaporunduva.

Eu sabia que Zica havia cursado o ensino superior e pedi que me contasse o que mudou com ela, após ter cursado Letras e Pedagogia.

*Eu, enquanto pessoa quilombola, mulher quilombola, sou a mesma pessoa. Mas a maneira de ver e de enxergar as coisas, ela aumentou bastante, ela clareou muitas coisas na minha cabeça... eu tive mais compreensão de coisas que eu não entendia na verdade... Como a gente não tem espaço para aprender, a gente acaba ficando de fora daquilo que está acontecendo, de entender, de participar. Eu acho que o conhecimento, o ensino, a faculdade pra mim trouxe isso, trouxe aprendizado, dentro da minha área, dentro da cidadania, dentro das questões políticas do aluno, da pessoa se formar um ser crítico, ter essa autocrítica, saber o que é pra ele, o que pode e o que não pode... o que eu posso e o que não tão deixando eu fazer. Porque às vezes as pessoas podem, mas alguma coisa meio vedada, assim, que não é mostrada, acaba não deixando as pessoas fazerem né? Então a gente tem que... se todo mundo... se puder, se quiser tem que ir estudar, fazer alguma coisa que goste, seja técnico, seja universitário, porque cada conhecimento além daquilo que a gente tem aqui... a comunidade da gente também é rica de conhecimento... Se você não sair com essa base daqui, você é engolida também pelo sistema, porque a universidade também discrimina as pessoas, ela também deixa do lado aquele que é negro, aquele que é pobre, então você tem que se impor, você tem que mostrar que tem valor, quer você é capaz. Como você mostra isso na universidade? Tentando tirar nove ou dez, é maneira de dizer que eu sou capaz.*

Ivonete Alves Pupo (Zica). Conversa realizada em 09 de janeiro de 2013 no Quilombo Ivaporunduva.

Preocupada com a Lei 10639/2003<sup>111</sup>, eu quis saber se, no curso de Letras, Zica teve alguma disciplina especial sobre esta lei, uma vez que se tratava de licenciatura. E ela me conta que não teve.

*Tive um semestre sobre política, mas essa questão da lei afrodescendente não tive... sabe, algumas discussões muito rápidas, que acabavam levando pra esse assunto... de cidadania... Porque a gente se via em certas situações, e... “Poxa, essa explicação, essa discussão é parecida com a nossa, é só mudar esse protagonista para os quilombolas”, entendeu? Mas, especificamente, não. Discutíamos a lei de Libras, das pessoas que têm*

---

<sup>111</sup> Após 15 anos da promulgação da Constituição de 1988, por ações reivindicatórias do Movimento Negro, o governo federal sancionou, em 09 de janeiro de 2003, a Lei 10.639/2003, que visava regulamentar o artigo inscrito na Constituição Federal - Art. 242: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferenças culturais e etnias para a formação do povo brasileiro”. A Lei nº 10.639/2003 altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996). Estabelece as Diretrizes Curriculares para implementação das questões etnicorraciais. Mais adiante, em 10 de março de 2008, a Lei 11.645/2008 altera aquela, resgatando historicamente a contribuição da população negra na construção e formação da sociedade brasileira e institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Lei 10.639/2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 15 jan.2015.

deficiência, auditivo, visual... Aí a Língua Brasileira de Sinais... a gente acabava vendo essas coisas e falava: "As pessoas estão ali, mas ninguém está vendo, ninguém está ensinando, a lei existe e a escola não está ensinando eles"... Os professores têm que se virar e não tem nada ali do governo, pelo menos aqui na nossa região... E assim, a gente... acaba que são pessoas, assim, em situações diferentes, como a deficiência, tudo mais... são leis, estão postas pra ser cumpridas e não acontece.

Eu vejo como avanço, um avanço muito grande, na questão dos negros, na questão quilombola, só que enquanto a lei fica no papel, a gente fica com receita, porque a gente que é negro, conhece muito a lei, só que ela tá ali na gaveta, no papel, a gente tem que brigar, tem que ir pra rua, tem que falar, juntar todos os estados, onde estiver quilombola, onde estiver negro, juntar e fazer um aglomerado de pessoas pra falar, pra ser ouvida. Porque é boa, é produtiva, está escrito, foi assinado, são mínimas a quantidade de pessoas dentro do Estado, dentro do governo que quer que ela saia do papel. Não é do interesse deles, o interesse é nosso, a gente tem que ir pra cima, a gente que tem que falar, a gente tem que gritar, a gente tem que ser ouvida, se não, não sai do papel. Já está o material aí, para 2013, pra ser colocado dentro da escola... o dialeto dos mais velhos, vamos ver como foi feito... Mandaram pra gente dar uma revisão, pra dar uma olhada, porque a história da vida, é base da criança quilombola, até acontecer tudo que está ali, vai ser uma luta pra sair do papel.

A partir do momento... eu observo, assim... Eu posso dizer em relação ao que eu presencio: os alunos, quando eles veem pessoas que eles conhecem, que eles veem no dia a dia deles, ali, como professores deles, eles respeitam totalmente... só que eles... "Nossa! Nós podemos ser eles também..."... "Como vocês fizeram pra chegar até aí? Vocês aprenderam, prestaram atenção nos professores, ouviram, passaram aquilo que vocês conheciam para os professores, para os professores entenderem como vocês são também e a partir daí trabalhar parceria". Então, acho que os alunos, vendo um irmão, um quilombola dentro do ambiente escolar, onde ele passa boa parte da vida, metade do dia, então ele vai ter um exemplo, porque todos aqueles que vieram antes, disseram assim: "Pra que estudar se a gente vai trabalhar na roça, se a gente não vai ter oportunidade de nada, vai sempre ser chamado pra bater massa e pra ser pedreiro?". "Só que você é negro, você não é incapaz, você pode tanto quanto o doutor, aquele professor, a querer ser aquele e aquele, então, se eu estou aqui, você pode também estar. E assim, eu não vou te discriminar, eu estou aqui na sala, eu sei como você é, eu conheço sua casa, eu conheço sua mãe, se você não entendeu, chegue e pergunte, eu não vou te bloquear em nada... não é só porque o seu pé está só lama..."... quantas vezes eu vim pra escola com o pé que estava só lama. Eu acho que a gente pode melhorar junto, aprender junto e desenvolver junto.

Eu acho que eles [alunos] têm aquela reação de uma felicidade e ao mesmo tempo uma surpresa, porque: "Você é professora?! Mas você mora lá naquela casinha, você é minha vizinha, não tem dinheiro...". Não tem dinheiro mesmo, fia, nem eu não tenho e nem você, a gente é trabalhador, dinheiro ninguém tem. Já que o público, a gente não consegue por ele, vamos pela privada mesmo, porém, vamos limitar, vamos fazer esforço, vamos trabalhar, arregaçar as mangas, economizar o máximo que se puder, pra você fazer

*aquilo que você quer, entendeu? Porque você é capaz, você pode, como você pode? Aproveite esse momento, aproveite isso aqui que é único... Porque o professor chega aqui e fala: “Se quiser aprender, aprenda, o meu [salário] eu tô ganhando”. “Você pode aprender, não perca essa oportunidade, não perca... Eu estou aqui porque eu não perdi minha oportunidade. Eu tive dificuldade, sofri racismo na escola, mas não me intimidei com isso. Porque eu aprendi dentro de casa, com meu pai e com minha mãe... porque eles sofreram para me educar... sofriam para eles darem cinco centavos para comprar uma folha de papel almaço para fazer prova... Hoje em dia, o governo dá tudo de graça, porque naquela época cinco centavos faziam falta. Então eu via o sacrifício deles pra que a gente pudesse estar aqui, pra que a gente pudesse terminar, pra dar o diploma pra eles, que era orgulho deles... então não percam essa oportunidade. Como eu estou aqui, vocês também podem estar...”. Eles nos vendo ali, eles ficam mais animados com o futuro que a vida pode dar pra eles, e a gente tem que dar uma injeção de autoestima, de ânimo. E falar: “Ó, gente, não tenha vergonha, você é filho de lavrador, você é filho de canoeiro, você é filho disso, você mora em casa de sapê, você não toma banho de manhã cedo... eu também não tomava – eu não ia levantar quatro horas da manhã no mês de maio e enfiar embaixo da torneira – não tô doida, não tô louco, eu tenho frio... Não estou preocupada se você tomou banho quatro horas da manhã, estou preocupada se você quer aprender; você quer? O que eu souber, eu quero ensinar... aquilo que você quiser que eu ensine e eu não souber – eu vou aprender para ensinar”.*

*A maioria dos alunos chega bastante defasada com essa tal de progressão continuada, judia muito. Infelizmente, tem um número bastante defasado na questão da escrita, da Matemática. Como chega na quinta série sem saber uma tabuada? E a gente vê muita criança na quinta e sexta série e às vezes no colegial [ensino médio] sem saber a tabuada. Essas coisas dificultam, você vai dar uma matéria, você tem que voltar lá atrás para ensinar a base, se não eles ficam perdidos.*

Ivonete Alves Pupo (Zica). Conversa realizada em 09 de janeiro de 2013 no Quilombo Ivaporunduva.

No contexto nacional, estávamos em um momento de efervescência em relação às discussões e ações voltadas para a implementação das leis das diretrizes nacionais para a educação escolar quilombola. Perguntei: O que será preciso para isso acontecer?

*Nem eu pensei nisso direito. Como não tem tantos professores quilombolas, tem que ter um trabalho de conscientização muito forte, de humanização dos professores. Porque trabalhar com ser humano, tem que ser humano. Então tem que ser solidário. Trabalhar com ser humano que tem uma história de vida... bastante opressão, exclusão... então, o professor tem que ter um diferencial. Tem que amar a profissão. Não tão ali para olhar, pra: “Vou dar aula porque você é branco, você é negro ou porque você é índio”, eu estou dando aula porque eu gosto de ser professor, porque eu quero ensinar, eu acho que isso ajuda bastante. O professor que vai estar lá, ele não vai estar pensando no salário, ele vai estar pensando que essas crianças são capazes, elas vão aprender, e eu vou ver esses alunos que eu estou ensinando, seja*

*branco ou seja negro, daqui a 25 anos, chegar até a mim e dizer: “Professora, eu me formei...”. Acho que tem uma série de coisas que eu não parei pra pensar... A pessoa que está disposta a ensinar, aquele que está ali vai gostar de aprender e ele vai aprender de verdade, ele não vai brincar de aprender.*

Ivonete Alves Pupo (Zica). Conversa realizada em 09 de janeiro de 2013 no Quilombo Ivaporunduva.

Zica e outras professoras quilombolas identificaram a defasagem educacional que os alunos quilombolas apresentam no processo de alfabetização no ensino fundamental I. Essa defasagem é percebida quando ocorre a mudança dos alunos que frequentam a escola do quilombo para o ensino fundamental II na Escola Princesa Chules. Zica considera que “Todo o processo de ensino dele [do aluno quilombola], até o ensino médio, é sempre pela metade, nunca é completo”. A defasagem educacional dos alunos pode ser analisada a partir de uma lente multifocal, ou seja, por vários focos e campos.

Também da Alexandra e do Elson, Laudessandro, Ana Maria, ouvi sobre o processo de escolarização; de quando foram alunos e do momento atual, enquanto professores. Afirmam que ocorreu melhoria no acesso escolar para as comunidades nas últimas duas décadas. Anunciam várias questões que têm gerado dificuldade de aprendizagem dos alunos quilombolas.

Na década de 1970, a institucionalização da escola no quilombo com profissionais especializados passou a ser valorizada na mesma proporção que o trabalho na agricultura. Conta-nos Zica que seus pais falavam sobre a importância do conhecimento da agricultura, mas que também dão indícios de que os conhecimentos sistematizados apreendidos na escola poderiam se constituir como possibilidade de desenvolvimento individual e coletivo.

A moradia em casa de pau-a-pique, a produção das esteiras para dormir, a taipa para cozinhar, a caça, a pesca, agricultura familiar, entre outros elementos tradicionais, demandam conhecimento técnico e o seu ensino e transmissão às gerações seguintes se constituíram como uma ferramenta fundamental de base da existência das famílias quilombolas. Os ensinamentos dos conhecimentos tradicionais se dão em todos os espaços da comunidade. As técnicas tradicionais estão intrinsicamente ligadas à condição da manutenção da vida como meios de sobrevivência dependendo exclusivamente do que encontraram na natureza e transformaram. Porém, a forma com que a comunidade se organiza está

fundamentada numa filosofia para a produção da vida na prática da solidariedade entre o grupo.

A escola foi recebida por essa geração como possibilidade de outras aprendizagens, concernentes ao saber escolar. As famílias quilombolas entendem que o ensino das habilidades de leitura e de escrita chega na comunidade imbuído de seu papel de transmissão dos conhecimentos sistematizados, se configura como suficiente para conceber o conhecimento por meio da ciência que está ligada às demandas sociais, à vida, à atividade de cada homem

Existe ainda um forte componente: o território. A escola de que fala Zica está num território de maioria negra, de relações e construções históricas. Segundo Cunha Júnior, “a terra é uma sede simbólica de maternidade da população. O território, a cultura e a identidade são produtos dessa terra, desta localidade em um determinado tempo histórico” (2007, p. 71).

A identidade territorial se constrói na comunidade quando estão “entre irmãos, irmãos de histórias, irmãos de realidade”. Conforme apresenta o pensador Milton Santos:

O conceito de territorialidade não pode ser visto como uma superposição do construído pelo “homem” sobre o “natural”. O território é o chão, mais a população que nele habita. Aí os homens constroem o sentimento de pertencimento. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. (SANTOS, 2007, p. 96).

O autor se refere ainda ao “território usado”, utilizado por uma população e, como tal, é um campo de batalha, uma arena de luta entre interesses; mas, diz ele, também é o *lócus* de possibilidades de solidariedade (SANTOS, 2007, p. 96 apud AMÉRICO, 2010, p. 103).

## **7.2 A travessia**

Entre 1970 e 2005, após as crianças concluírem a quarta série do ensino fundamental I, passavam a estudar o ensino fundamental II e médio na Escola de Itapiúna, considerada uma área mais urbana, que fica a aproximadamente 45 quilômetros da área de concentração e de terras de quilombos. O ônibus buscava as crianças e adolescentes na rodovia de Eldorado e Iporonga. Da realidade escolar das crianças do/no quilombo à realidade escolar em outra localidade, os alunos quilombolas enfrentaram vários conflitos.

Caminhei com Zica, que nos pegou pela mão e emprestou-nos os seus olhos para que eu visse e, além de ver, olhasse e reparasse – como propõe Saramago em Ensaio sobre a Cegueira (1995) – nas situações cotidianas. Apresenta-nos às várias formas que conduzem à reprodução das desigualdades sociais e raciais, nos dá um panorama temporal mais abrangente. Sair do quilombo para estudar na cidade representava enfrentar a realidade social diferente, mais valorizada, fazendo sobressair as faltas de seu modo de vida, como não ter televisão em casa, usar fogão a lenha, não ter roupas novas, da moda. Ir à escola implicava deparar com padrões de vida não conhecidos e estigmatizadores dos seus.

As lembranças das mulheres e homens quilombolas sobre a sua infância e experiência de seu período de escolarização na zona urbana revelam que a travessia física do rio – do rural para o urbano – era também uma travessia simbólica: ir para a escola na zona urbana significava deixar o território de maioria negra, com a vida coletiva mais segura e protegida pelas famílias.

Existia o desejo de aprender, esse desejo de aprender colocava as crianças e adolescentes diante da realidade da sociedade capitalista de consumo, universal e padronizada, da qual essa população estava historicamente excluída. Entretanto, a travessia do rio e o acesso à escolarização não significavam que as crianças estivessem usufruindo das mesmas oportunidades. Os alunos quilombolas, ao adentrar no espaço escolar fora do seu território, se deparavam com conflitos étnicos sustentados pela sociedade.

Ouvi também Ana Maria José da Silva, que tem 36 anos, nascida no Quilombo São Pedro, a seis quilômetros de Ivaporunduva, onde mora há 16 anos, desde que se casou com um membro dessa comunidade (Figura 77) . É funcionária pública, exerce a função de merendeira desde 2003, no Quilombo Galvão. Ana Maria conta que os adolescentes, para dar continuidade aos estudos (no ensino fundamental e médio), devem ir à escola de Itapiúna. As famílias se organizaram da seguinte forma:

*Não tinha condução em São Pedro... Para continuar a estudar, ou mudava para outro lugar ou não estudava mais. Aí, de tanto brigar, o prefeito alugou uma casinha perto da balsa para os alunos de quinta [série] a terceiro colegial para morar nessa casinha*

Ana Maria José da Silva. Conversa realizada em 09 de janeiro de 2013, no Quilombo Ivaporunduva.

Os adolescentes de São Pedro – de que fala Ana Maria – dormiam em uma casa alugada pela prefeitura ao lado da “balsa” que dá travessia ao Rio Ribeira de Iguape<sup>112</sup>. O cuidado dos adolescentes e jovens era realizado por uma das mães, que ficava cinco dias da semana junto com os estudantes. A prefeitura enviava alimentação para os alunos.

*[...] lembro que ele mandava aqueles enlatados pras crianças, a gente tinha muito verme, comia aqueles enlatados, quando entrava no ônibus, vomitava tudo, chegava em Itapiúna passando mal, não conseguia fazer nada.*

Ana Maria José da Silva. Conversa realizada em 09 de janeiro de 2013 no Quilombo Ivaporunduva.

Algo não tão diferente do que nos conta Zica sobre o peso das diferentes realidades e das desigualdades pode ser evidenciado na fala de Ana Maria:

*[...] chegava lá, as crianças discriminava a gente, tinham nojo da gente, a gente cheirava fumaça... Nossa! Era muito horrível... Depois de muito tempo foi que [a prefeitura disponibilizou] ônibus pra conduzir as crianças. Isso é coisa de seis a sete anos.*

Ana Maria José da Silva. Conversa realizada em 09 de janeiro de 2013 no Quilombo Ivaporunduva.

---

<sup>112</sup> Isso ainda se dava em 2013, no Quilombo Praia Grande, no município de Iporanga, próximo de Ivaporunduva. A escola do quilombo foi desativada; as crianças, adolescentes e jovens frequentavam a escola da zona urbana do município. Os adolescentes que estudavam no ensino médio no período noturno, por falta de transporte, dormiam em um barracão alugado pela prefeitura ao lado do porto de Iporanga. Retornavam para casa às 6h da manhã, quando o barco ia buscar os alunos que estudavam de manhã. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação, havia dificuldade de encontrar professores que aceitassem ficar na região do quilombo para lecionar. A distância foi considerada pequena (6 Km). Além disso, o órgão identificou atraso na aprendizagem nos alunos dessas localidades. Entretanto, sabe-se que o professor que fosse trabalhar neste local também enfrentaria esse mesmo problema da distância, não sendo capaz de ir e voltar para casa diariamente pela falta de transporte (AMÉRICO, 2013, p. 132).

**Figura 77 – Conversa com Ana Maria – Quilombo Ivaporunduva**



Fonte: Arquivo pessoal, 2003

No quilombo, a alimentação é farta porque se come à vontade daquilo que tem em cada época – o quilombo é o lugar da fartura. Os alimentos disponibilizados pela prefeitura eram enlatados e embutidos, de rápido preparo e que, se matam a fome, estão longe de ser saudáveis.

Cavalleiro (2003), em sua pesquisa de mestrado *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*, aborda o silenciamento do espaço escolar com relação às práticas de preconceito e discriminação, embora essa não se inicie na instituição escolar e carregue a cristalização de preconceito e de discriminação étnicos construídos historicamente na sociedade. A escola, sendo fruto das relações sociais, “confere à criança negra a incerteza de ser aceita por parte dos professores” (2003, p, 98). Os quilombolas, “além de darem conta das diferenças étnicas, percebem também o tratamento diferenciado destinado a elas pelos adultos à sua volta” (CAVALLEIRO, 2003, p, 98).

O senso das famílias quilombolas de identidade territorial e de grupo é construído historicamente com o sentimento de pertença, tendo como base o trabalho, as trocas materiais e imateriais, os interesses e a resistência para existir, fundamentados na solidariedade coletiva e nos movimentos sociais contra as desigualdades sociais. O quilombo, entretanto, é sistematicamente estigmatizado como o espaço de inferioridade – do não lugar.

Cavalleiro (2003) aponta como a escola reproduz esse estigma:

No espaço escolar há toda uma linguagem não-verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições – formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz e outras –, que transmitem valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios comprometendo, assim, o conhecimento a respeito do grupo negro. Como ao negro estão reservados, na sociedade, papel e lugar inferior, pode-se afirmar que a linguagem os condiciona ao fracasso, à submissão, ao medo, visto que parte das experiências vividas na escola é marcada por humilhações (CAVALLEIRO, 2003, p. 98-99).

Muitos alunos quilombolas – mesmo com a vontade de aprender e empreendendo esforço para superar cotidianamente o estigma de inferioridade imposto, o desrespeito e mesmo o desprezo que condiciona a socialização entre os seres humanos – desistiram de realizar a travessia. Zica explicita: “teve muita gente que desistiu”.

A reprodução das desigualdades sociais na instituição escolar faz parte da estrutura social construída pelos homens, identificada nos estudos empíricos de Carlos Hasenbalg (1979) e Nelson do Valle Silva (1988, 1999), com dados sobre educação, trabalho, renda entre outras, que apontaram a discriminação racial como um dos fatores fundamentais de geração de desigualdades sociais.

O professor Cunha Junior (2007) também explica que as desigualdades sociais – que atravessam a história da população negra brasileira – podem ser compreendidas pelo racismo estruturante imbricado sistematicamente em todas as esferas da sociedade a partir do processo de dominação colonial e com nova reconfiguração no sistema capitalista.

A partir do século XV, quando a Europa intensificou seu contato com as Américas e com a expansão do colonialismo europeu sobre os povos não europeus, foi atribuída hierarquização dos grupos humanos em função das suas características físicas e culturais, em forma de escalas de valores entre as chamadas raças. A partir dessa classificação das raças foi conferida também uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. A classificação da humanidade em raças hierarquizadas foi utilizada para justificar e legitimar os sistemas de dominação entre europeus e não europeus junto às práticas das relações sociais (MUNANGA, 2004, p.21-22).

Sobre a hierarquização e relação entre raças, Fonseca explica que o conceito de racismo:

[...] Aprofunda-se na relação entre “raças”, entendidas com base nas características fenotípicas dos indivíduos e, portanto nas marcas que carregamos no conjunto cor-corpo. O racismo tem uma conformação mais ampla e mais plástica, desenvolvendo-se diferentemente em cada contexto social em cada tempo e espaço nas relações de contato entre os homens. O racismo manifesta-se de maneira distinta na sociedade brasileira, nos Estados Unidos, na África do Sul, na França e em outras sociedades do universo cultural europeu-ocidental (FONSECA, 2008, p. 39)<sup>113</sup>.

A legitimação da superioridade ocidental e da inferioridade dos outros povos determinou certo modo de distribuição da população mundial e ocupação dos lugares e papéis na estrutura da nova sociedade. Mesmo antes do conceito de *raça* se legitimar no campo da ciência, a ideia de raça foi utilizada enquanto estratégia de poder colonial. “Esta noção foi se tornando, paulatinamente, um instrumento de poder econômico, político, cultural, epistemológico e até pedagógico.” (GOMES, 2012, p. 730).

O conceito *raça* empregado ainda nos dias de hoje não é biológico, mas sim, um conceito ideológico que esconde a relação de poder e dominação que tem se imposto nas Américas e no mundo operando sistematicamente na divisão do trabalho. “Raça e divisão do trabalho foram estruturalmente associados e reforçados mutuamente, apesar de que nenhum dos dois era necessariamente dependente do outro para existir ou para transformar-se” (QUIJANO, 2005, p. 231 apud GOMES, 2012, p. 730).

A herança histórica do passado escravagista, das relações sociais, culturais, políticas, econômicas e raciais impingiu à população negra brasileira todas as formas de violência e desigualdades sociais e raciais no Brasil, sendo definida como

---

<sup>113</sup> Fonseca (2008, p.40) explica que o racismo em outros países pode não estar associado à cor da pele e traços fenotípicos. Pode estar associado ao conceito de xenofobia (horror ao estranho e estrangeiro). A manifestação do racismo na Europa, especificamente na Alemanha esteve fundamentada na crença da superioridade da etnia-raça-ariana contra os turcos, judeus, armênios e eslavos. Jean-Paul Sartre (1965) retrata no seu livro Reflexão sobre o racismo a condição judaica e a negra pautada no racismo ocidental. Diz que: “Um judeu, branco entre os brancos, pode negar que seja judeu, declarar-se homem entre os homens. O negro não pode negar que seja negro ou reclamar para si esta abstrata humanidade incolor: ele é preto. Está pois encurralado na autenticidade: insultado, avassalado, reergue-se, apanha a palavra preto que lhe atiram qual uma pedra; reivindicar-se como negro, perante o branco, na altivez. A unidade final, que aproximará todos os oprimidos no mesmo combate, deve ser percebida nas colônias por isso que eu chamaria momento da separação ou da negatividade: este racismo anti-racismo é o único caminho capaz de levar à abolição das diferenças de raça” (SARTRE, 1965, p.98).

estrutural e estruturante dos direitos e justiça sociais em todas as áreas: educação, trabalho, saúde, moradia, segurança, renda etc.

O racismo estrutural se configura como uma categoria específica de dominação nas relações de poder da sociedade brasileira, utilizado como estratégia de dominação aos descendentes de africanos. Algumas categorias regem a sociedade: cultural, política, social, econômica e racial – esta última está intrinsicamente ligada à relação de poder (CUNHA, 2007, p. 75). Assim, o racismo é determinante para a manutenção e reprodução das desigualdades econômicas e de poder social. O racismo deixa de ser um problema apenas conjuntural “episódio das relações interpessoais” – e passa a ser um problema estrutural. Dessa forma, políticas públicas de ações afirmativas podem interferir diretamente nas relações de poder, a qual abre possibilidades de interferir no processo de dominação e poder pelo racismo (Idem, p. 73).

### 7.2.1 ***“A nossa escola veio de baixo de muita luta”***

Em 2005, com a inauguração da Escola Estadual Maria Antônia Chules Princesa, localizada no Quilombo André Lopes, os alunos de Ivaporunduva e das comunidades irmãs deixaram de estudar em Itapiúna. Como vimos, essa escola estadual foi construída a partir da reivindicação das comunidades quilombolas. Como explica Zica: “A nossa escola pra nós, assim... ela veio de baixo de muita luta”.

As famílias quilombolas e as lideranças das comunidades irmãs se organizaram, fizeram um levantamento e quantificaram 350 estudantes nessas comunidades. Acrescentaram outras questões, como a péssima qualidade do transporte e da merenda escolar e a discriminação que os alunos quilombolas sofriam por parte dos colegas de sala e de professores na escola de Itapiúna e Eldorado, o que contribuía para a sua desmotivação e para a evasão escolar. Em 2003, ocorreram várias reuniões entre as comunidades e encaminharam a solicitação ao Ministério da Educação, reivindicando a construção da escola no território quilombola para atendimento dessas comunidades. A escolha pelo Quilombo André Lopes foi acordada entre as lideranças e famílias por estar localizado em torno das cinco comunidades, o que facilita o deslocamento da

população dos outros quilombos. A construção de uma escola chamada de “nossa” em território quilombola significou mudanças.

No dia 30 de dezembro de 2012, sentei com um grupo de adolescentes quilombolas entre 12 a 17 de idade que estão estudando na Escola Estadual Princesa Antônia Chules, perguntei se eles gostavam de estudar e sobre a escola.

*Aluna 1: Estudar é bom! Gosto de aprender, de ler, escrever, gosto de brincar, fazer amizade...*

*Aluno 2: Gosto da comida, do agito, dos professores que são legais, gosto da aula que Zica dá para nós, respeito muito ela [...]. Adoro, principalmente a Profa. Ligia [diretora], ela é bem legal.*

Conversas com adolescentes, estudantes da Escola Estadual Princesa Antônia Chules em 30 de dezembro de 2012, no Quilombo Ivaporunduva.

Também perguntei o que eles gostariam de aprender na escola:

*Aluno 3: Bom, eu gostaria de aprender teatro, sabe? Tipo assim, prosseguir, tentar entender o que os professores dizem, mais e mais...*

*Aluno 4: Adoro Química, tem alguns equipamentos no laboratório, mas só professor que pode tocar, a gente tem que ficar longe, não pode ficar perto, nós não podemos tocar e eu gostaria...*

Conversas com adolescentes, estudantes da Escola Estadual Princesa Antônia Chules em 30 de dezembro de 2012, no Quilombo Ivaporunduva.

Porém, a distância do ensino escolar de qualidade é mais uma questão anunciada e denunciada por Zica e a ser enfrentada pelas famílias quilombolas, especialmente quando denuncia que os alunos chegam na quinta série e no ensino médio sem saber tabuada e com problemas de escrita.

Ana Maria apresenta uma questão que tem sido discutida:

*Tanto aqui [Escola do Ivaporunduva] como lá [Escola Estadual Chules no Quilombo André Lopes], a gente vê – na Chules é mesma coisa – nossos filhos nunca aprendem nada, as crianças do quilombo nunca aprendem nada. Você vai a Eldorado e conversa com professor lá, agora... que na semana passada eu fiquei mais triste, eu conversando com uma professora, aí eu falei: “Nossa, você dá aula há tanto tempo e você nunca foi dar aula lá para os nossos filhos?”. Ela respondeu: “Porque lá pra vocês só vai professor que é refugio”. Aí eu falei: “Mas por que vai professor refugio?”. “Porque lá, pra vocês, ninguém gosta de dar aula pra aluno de quilombo, aluno de quilombo não aprende nada”. Mas por que nossas crianças não aprendem nada? Onde será que está o problema que eles não aprendem nada? Eles não aprendem por conta da forma com que passam para eles... aí eu falei com o diretor.*

Ana Maria José da Silva. Conversa realizada em 09 de janeiro de 2013 no Quilombo Ivaporunduva.

Observa-se que, mesmo com a caminhada das famílias quilombolas junto aos movimentos populares, que têm sido uma construção coletiva de reivindicação contra as desigualdades sociais, Zica continua questionando e anunciando o sistema que reproduz a desigualdade: “Eu acho que aí existe uma falha, assim... a nível de município, de estado e de governo [federal]”.

Zica aponta que “Todo o processo de ensino dele [dos alunos], até o ensino médio, é sempre pela metade, nunca é completo”. As narrativas denunciam que o sistema multisseriado e a progressão continuada disponibilizados às crianças quilombolas no ensino fundamental (Ciclo I) têm levado as crianças a terem desvantagem no processo de ensino e aprendizagem.

Alexandra Marinho, 39 anos, é filha de Dona Cacilda e neta de Vó Acília. Nasceu no Quilombo Ivaporunduva e lá viveu até se casar. Mora no Quilombo Piriri, que fica a 7 km de Ivaporunduva. Graduiu-se em Pedagogia e é professora e vice-diretora da Escola Estadual Maria Princesa Chules, no Quilombo Ivaporunduva (Figura 78). Conta-nos que as escolas nessas localidades são multisseriadas e há uma rotatividade de professores. Lembra do passado recente e compara com o presente, quando repete:

*Então, estudei com vários professores na terceira e na quarta série, não foi só um professor. Às vezes o professor ficava só um mês, depois vinha outro, como acontece agora...*

Alexandra Marinho. Conversa realizada em 04 de janeiro de 2013 no Quilombo Piriri.

Os estudos sobre as escolas multisseriadas realizados por Cardoso (2010), Alves (2005) revelou que, além de haver um volume de pesquisas limitado sobre as escolas multisseriadas no Brasil, as encontradas apenas citam a sua existência, sem descrevê-las e analisá-las. Para Cardoso (2010, p. 2), “as escolas multisseriadas são, historicamente, consideradas como de segunda categoria e, o que é pior, sem alternativa de melhoria”. Surgem para atender tanto a população periférica quanto a rural. Mesmo com as políticas de substituição promulgadas desde a década de 1980, as escolas multisseriadas adentraram o século XXI predominantemente nas áreas rurais.

Já a autora Maria Antônia de Souza, em Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais (2012), analisa a educação do campo em desenvolvimento no Brasil a partir de 1990, com a proposta de identificar aspectos dessa prática e a

concepção educacional que valoriza a formação humana dos povos do campo. Afirma que os conflitos da propriedade da terra durante 300 anos pelo regime sesmaria geraram o Brasil latifundiário que difundiu a ideologia de que os povos indígena e negro são inferiores.

A concentração da propriedade privada tem gerado conflitos políticos e jurídicos articulados à ideologia que subalterniza o trabalho do agricultor, do pescador, dos assentados, dos ribeirinhos, dos indígenas, das comunidades quilombolas, dos povos das florestas que têm a produção da vida pautada na agricultura de subsistência (SOUZA, 2012, p. 750).

Em *O espaço do cidadão*, Milton Santos (2007), ao explicar a migração no Brasil, constata que a cada dia aumenta o número de pessoas que vivem fora do lugar em que nasceram. A mobilidade das pessoas é um direito e não se deve condenar. Entretanto, “são verdadeiras migrações forçadas, provocadas pelo fato de que o jogo do mercado não encontra qualquer contrapeso nos direitos dos cidadãos. São, frequentemente, também migrações ligadas ao consumo e à inacessibilidade a bens e serviços essenciais” (p. 59).

Souza (2012) analisa o cenário brasileiro a partir da concentração de terra e da migração dos povos rurais para as cidades em busca de trabalho. Vale considerar os constantes confrontos sociais enfrentados pelos povos tradicionais contra a expropriação de suas terras. No estado de São Paulo, no Vale do Ribeira, a disputa pelas terras de quilombos, ribeirinhos, caiçaras, pequenos agricultores, ao longo da história, tem envolvido vários grupos de interesses, desde grileiros, posseiros, fazendeiros, instituições públicas governamentais e empresas privadas<sup>114</sup>. Atualmente, o confronto político e judicial tem sido com o poder público e com o Grupo Votorantim (Companhia Brasileira do Alumínio), contra os empreendimentos de hidrelétricas e suas respectivas barragens do Tijuco Alto, Funil, Batatal e Itaoca, todas ao longo do Rio Ribeira do Iguape.

---

<sup>114</sup> Na década de 1960, a especulação imobiliária se intensificou na região do Vale do Ribeira, pois estava associada à desarticulação da policultura e à introdução da monocultura de banana; paralelamente aos confrontos com as instituições governamentais e não governamentais quando da implementação de leis ambientais que deixavam de considerar os povos tradicionais que há séculos viviam dentro da Mata Atlântica.

Em 1980, ocorreu o fechamento das escolas públicas, sob alegação da redução do número de alunos e da dificuldade para a manutenção da infraestrutura e dos recursos humanos. O MST (2011) identificou que, desde o ano de 2002, 24 mil escolas foram fechadas no meio rural e lançou a Campanha contra o fechamento de escolas. Em 2009, o Censo Escolar indicou 24.396 escolas fechadas, das quais 22.179 eram municipais (SOUZA, 2012, p. 751). A campanha do MST evidencia a existência de dois projetos para o Brasil, um para beneficiar o agronegócio e outro para atender a classe trabalhadora. “O fechamento das escolas atenderia à ideologia de que o campo está ‘esvaziado’ e de que as pessoas que trabalham a terra não necessitam de estudos” (p. 751). O Movimento Nacional da Educação no Campo, que está em construção, está intimamente articulado com os confrontos “pelo reconhecimento de existência dos povos do campo em sua diversidade e pela efetivação dos direitos sociais, bem como pela superação da ideia de que o campo é o lugar do atraso” (SOUZA, 2012, p. 751).

Souza (2012) aponta que os dados educacionais apresentados no Panorama da Educação do Campo (2007) denunciam as desigualdades: a população com 15 anos de idade ou mais, na região sul do Brasil, tem em média cinco anos de estudos, enquanto no nordeste a média é de 3,1 anos. Identifica que, nas escolas rurais, 50% das salas são multisseriadas e geralmente os professores acumulam funções de coordenador pedagógico e gestor. O acúmulo de função, a distância, a falta de infraestrutura e de transporte e o baixo salário inviabilizam a participação do professor em grupos de estudos e de formação continuada – o que pode contribuir para a desigualdades do ensino. Souza, citando Wanderley (2000, p. 102), reforça que as desigualdades no campo são “gritantes” e abarcam várias categorias:

Sem sombra de dúvida, a realidade no campo continua sendo uma questão historicamente recorrente, predominando aí uma situação das mais injustas e desiguais. Ela recobre necessariamente as três realidades – indígenas, negra, feminina – já que entre os segmentos sociais rurais são encontradas as parcelas populacionais proporcionalmente mais oprimidas, exploradas e excluídas. (WANDERLEY, 2000 apud SOUZA, 2012, p. 753).

A despeito da análise de Souza (2012), as narrativas das professoras quilombolas de Ivaporunduva anunciam que um menor fechamento de escola que compreende as políticas sociais dos diferentes governos brasileiros durante esse período (1995-2002 governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso e 2003-

2010 – governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva) – não significa melhoria de qualidade de ensino.

Alexandra relata sua experiência e preocupações com os alunos que não estavam alfabetizados e frequentavam a sala de aula de reforço:

*Eu tenho uma sala de reforço na Chules, desde 2007. Foi uma lei que teve em 2007 e eu entrei nessa lei - categoria F - cumpria 12 horas, e nas minhas 12 horas eu ficava com alunos com defasagem, e conseguia alfabetizar. São alunos que agora estão na oitava série. São alunos com quem eu me preocupo muito, são muitos alunos com nível baixo, né? Que não era pra acontecer.*

Alexandra Marinho. Conversa realizada em 04 de janeiro de 2013 no Quilombo Piriri.

Alexandra conta que, com três meses de aulas diárias, eles aprenderam:

*Eles escreviam textos, saíram lendo e escrevendo texto. [...] Se eu deixasse como os outros professores deixaram, eles não iam sair da quinta série. Agora eles passaram pra sétima série. Eu tenho esse cuidado com os alunos dos quilombos.*

Alexandra Marinho. Conversa realizada em 04 de janeiro de 2013 no Quilombo Piriri.

Ao falar sobre os professores da escola onde trabalha, dá pistas de que sabe que é preciso ensinar – escola é lugar de alunos que aprendem porque têm professores que ensinam. Quando foi contar sobre as possibilidades de alunos quilombolas cursarem o Ensino Superior, Alexandra narra um caso para que possamos entender o que acontece:

*No ano passado [2012], teve um professor de Matemática que dizia para nossos meninos: “Vocês são quilombolas, vocês têm que aprender, vocês vão entrar numa universidade e vão ser iguais. Vão ter outros, vários alunos, então vocês têm que aprender”.*

Alexandra Marinho. Conversa realizada em 04 de janeiro de 2013 no Quilombo Piriri.

A pedagoga conclui:

*E aprende, né? Então eu acho que é isso, tem que ter compromisso de avaliar, só porque são quilombolas não pode deixar largado, mas, sim, fazer com que eles aprendam do mesmo jeito que os outros aprendem.*

Alexandra Marinho. Conversa realizada em 04 de janeiro de 2013 no Quilombo Piriri.

**Figura 78 – Professora Alexandra Marinho – Quilombo Piririca**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013.

O fracasso no ensino da escrita, da leitura, da Matemática e de conteúdos que devem estar presentes na escola tem impedido que uma importante parcela de nossa população faça parte do grupo dos letrados – dos que utilizam a leitura e a escrita como parte da vida em sociedade. Convivemos com um alto índice de analfabetismo funcional. István Mézaros (2008, p, 25), citando Marx, afirma que o produto não se separa dos modos de produção, aqui fica claro que os resultados do ensino não se separam das formas como se processou, portanto, as formas, os processos e os métodos são fundamentais para que os alunos se apropriem dos conhecimentos. Quanto mais se aprendem os saberes organizados na escola, mais se desenvolvem novos modos de olhar para os conhecimentos cotidianos e esse é o caminho da emancipação e da transformação da vida dos alunos.

O desencadeamento do processo de universalização da educação básica nos últimos anos, o qual possibilitou o acesso dos mais diversos grupos sociais considerados excluídos do processo de escolarização, não significa mudanças diretas na organização da instituição. Historicamente a população negra tem menos acesso a serviços e ações governamentais, indicando a necessária realização de políticas direcionadas a esse grupo social (AMÉRICO, 2013, p 133-134).

Em Educação para todos: As muitas faces da inclusão escolar, as autoras Padilha e Oliveira (2013) afirmam que:

A exclusão é parte do modelo capitalista de produção: a acumulação de capital, fim último desse modo de produção, implica o alijamento de uma grande parcela da população dos bens materiais e simbólicos produzidos coletivamente, inclusive a educação escolar de qualidade. Ao olhar a educação escolar por esse prisma, somos instigados a questionar e situar nos contextos histórico e político mais amplos discursos que circulam no âmbito da família e da escola sobre a educação dos chamados “excluídos”, que há algum tempo têm adentrado a escola, no momento de universalização da educação básica e da inclusão escolar. Essa tarefa constitui um grande desafio porque nos coloca diante das condições por vezes aviltantes a que famílias, alunos, professores e gestores da instituição escolar têm sido submetidos. Aponta-nos os anseios frustrados das famílias e a impotência de crianças e jovens diante de uma escola, que, muitas vezes, não os reconhece como sujeitos, com pleno direito de acesso aos conhecimentos sistematizados, os quais é dever dela transmitir e a todos, indistintamente (PADILHA; OLIVEIRA, 2013, p. 11).

### 7.3 Infraestrutura e recursos humanos

Até 2003, na Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental (EMEIF) do Quilombo Ivaporunduva, a única funcionária era a professora. Conforme conta Ana Maria:

*A escola de Ivaporunduva nunca tinha tido funcionária antes de mim. Eu fui a primeira merendeira do Ivaporunduva [em 2003]. Observava que chegava a comida, mas não tinha quem fizesse a comida para as crianças. Aí eu levava meu filho na escola, as crianças estavam todas sem comer. Eu olhava, tinha aquele monte de comida, mas não tinha quem fizesse. Aí, quando ia algumas pessoas pra fazer, sem ter orientação, fazia qualquer coisa, fazia pouco ou fazia muito. A professora pedia muito pra eu ficar aqui fazendo, às vezes eu ficava dois, três dias e fazia, mas às vezes eu tinha compromisso. Aí eu falei: “Mas isso não é legal, como que pode?”. Um dia aconteceu de uma aluna que veio pra escola e passou mal... não teve comida e ela passou mal... Eu não aguentei, eu nem tinha ligação com o departamento da educação, “Mas eu vou ter que achar esse departamento de educação”... Aí eu fui lá e falei pra eles assim: “Olha, aconteceu um negócio lá ontem muito sério, uma criança passou mal por falta de merenda”. “Mas como falta de merenda se tem merenda?” [teria respondido uma funcionária da prefeitura]. “Lá tem merenda, mas não tem quem faça e as mães têm ocupação delas e não pode todo dia estar na escola fazendo merenda, vocês não acham? Eu vou falar pra vocês uma coisa, a próxima criança que passar mal lá na escola, eu vou tomar a frente da mãe e não vou deixar no médico, vou trazer aqui no departamento e chamar a polícia”. “Não se preocupe que vamos abrir o concurso para merendeira”. Eu entrei no primeiro concurso. As crianças faltavam muito da escola. Com a merenda, as crianças passaram a frequentar mais a escola...*

*por conta da merenda. A professora que estava nessa época aqui também foi na Secretaria da Educação e disse: “Se vocês não colocarem funcionário na escola, eu não vou ficar mais em Ivaporunduva, não tem condição de ver criança passando fome...”. Foi uma reivindicação, sim, para ter os funcionários... Tinha comida, mas não tinha quem fizesse...*

Ana Maria José da Silva. Conversa realizada em 08 de janeiro de 2013 no Quilombo Ivaporunduva

Assim como a educação, a realidade da saúde pública para a comunidade quilombola necessita de resoluções emergenciais. Ana Maria continua:

*A questão da saúde deixa muito a desejar, né? Muitas coisas não são acessíveis à comunidade... não marcam exame, por exemplo: o exame preventivo. O direito de fazer, pelo menos uma vez por ano... às vezes você demora pra conseguir, porque eles tiram o médico daqui, ficamos sem médico pra pedir... e aí agora diz que do ano passado pra cá, pelo menos esse, o Papanicolau, se está conseguindo fazer com mais frequência, mas o exame de mama [mamografia] e Ultrassom, por exemplo, demora dois anos depois que o médico pede pra conseguir realizar esse exame. Então, é bem devagar na saúde. E de uma forma geral, porque numa comunidade que não se trata a água que a gente bebe... deveria tratar a água, deveria tratar nossa água, pra nós podermos começar tendo saúde pela água; não tem uma rede de esgoto, você vê o esgoto da escola cair quase no terreiro das criancinhas que moram próximo. Na escola a água é a mesma da comunidade, sem tratamento algum.*

Ana Maria José da Silva. Conversa realizada em 08 de janeiro de 2013 no Quilombo Ivaporunduva

Já com relação ao quadro de professores do município, a rotatividade na zona rural onde as comunidades quilombolas estão localizadas é uma questão a ser resolvida ainda nos dias atuais. Zica explica que a rotatividade de professores ocorre por várias questões: a eventualidade da vaga dos professores que vão ao quilombo (sendo a maioria não concursados); a baixa remuneração; a grande distância entre a área urbana e rural e o alto custo do valor da condução<sup>115</sup>.

Zica, ao mesmo tempo em que questiona a qualidade de ensino das crianças quilombolas, também sugere uma avaliação da qualidade de ensino: “o que de fato eles estão aprendendo”. As vagas de docentes nas escolas em territórios quilombolas são as últimas a serem preenchidas e são atribuições, não escolhas.

---

<sup>115</sup> O valor da tarifa cobrado por pessoa para utilização do transporte público no município de Eldorado é aproximadamente 35% acima do valor do transporte público da cidade de São Paulo (capital).

Tania Aparecida Américo, pedagoga, aponta para outra questão: nos quilombos não tem biblioteca nem videoteca. Os livros que há no Quilombo Ivaporunduva foram doações de turistas. A sala de aula mantém os livros que são doados e colocados à disposição dos alunos e professores sem qualquer organização de prioridades e/ou necessidades para que os conhecimentos científicos e artísticos sejam divulgados e apropriados. A quadra de esporte é o próprio terreno da comunidade. Não há bolas, redes, nem banheiro. Em alguns segmentos sociais urbanos, a tecnologia avança a passos largos e rápidos; no quilombo, não tem biblioteca, nem sala de informática, nem brinquedoteca.

As narrativas anunciam e denunciam também as condições de trabalho desiguais a que as minhas narradoras, que também são professoras das comunidades quilombolas, são submetidas. Relatam sobre o sistema de ensino com classe multisseriada, a falta de funcionários e professores, estrutura física, o baixo salário, falta de transporte e distância

Com que clareza os narradores denunciam as desigualdades! Escola não é de qualidade para todos. Faltam condições materiais para a permanência na escola. Não há condições estruturais básicas de saúde pública. O transporte precário é impedimento de inclusão social e escolar.

Milton Santos (2007, p. 59) ensina que, pelo jogo do mercado, o “espaço vivido consagra desigualdades e injustiças”. Alerta que, quando se observa o mapa de nosso país, ficam evidentes áreas vazias “de hospitais, postos de saúde, escolas secundárias e primárias, informação geral e especializada, enfim, áreas desprovidas de serviços essenciais à vida social e à vida individual”.

Falar de escolarização não é só falar da escola. É, no mínimo, ingenuidade separar a formação escolar das crianças da economia, do trabalho, da infraestrutura, dos modos de vida das familiares, da função do Estado. Os quilombolas com quem conversei falam de preconceito, de discriminação, de alimentação, de transporte, de saúde, da defasagem educacional, da não escolarização de crianças de zero a três anos e da falta de estrutura física e de professores concursados.

#### **7.4 Educação infantil**

Com a promulgação da Lei nº 9.394/96, a educação infantil foi instituída como a primeira etapa da educação básica, devendo atender às crianças de zero a cinco

anos. A partir de então, muitas ações têm sido desenvolvidas pelo Ministério da Educação de forma a propiciar a organização e o funcionamento desse nível de ensino, que está, majoritariamente, sob a responsabilidade dos municípios. Embora seja direito das crianças, ainda não é realidade para as que moram nas comunidades quilombolas.

O Censo Demográfico de 2010 do município de Eldorado (SP) divulgou que a população é composta por 14.641 pessoas. Destas, 9,8% (1.444 crianças) estavam na faixa de zero a cinco anos de idade; 11,2% (832 crianças) estavam na área rural e 8,5% (612 crianças), na área urbana. Das crianças de zero a cinco anos de idade, apenas 98 crianças frequentavam a creche pública e 358 (de quatro e cinco anos de idade), a educação infantil pública do município. É possível identificar por esses dados que mais de 70% das crianças de zero a três anos estavam fora da escola. Pelo que se observa, essa situação não mudou muito nos dias atuais.

A respeito da questão que Zica coloca sobre a existência de uma falha no sistema público em fazer valer o direito de todas as crianças à creche, inclusive em sua comunidade, a pesquisadora Fúlvia Rosemberg (2011), no seu texto *A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais*, identifica que, nas últimas décadas do século XX, a concepção de criança pequena foi sendo incorporada lentamente à educação. As ciências humanas e sociais têm se debruçado para contribuir com novos estudos científicos da sociabilidade infantil.

A educação brasileira integrou legalmente ao sistema de ensino desde 1996, com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a primeira etapa da educação básica para criança de zero a três anos de idade e a pré-escola para criança de quatro e cinco anos<sup>116</sup>, tendo ocorrido um avanço na institucionalização e na formalização da pré-escola como obrigatoriedade do processo integrado e continuidade do ensino fundamental. No entanto, existe uma relutância em integrar creches ao sistema educacional, atendendo às crianças de zero a três anos. A

---

<sup>116</sup> Duas mudanças importantes foram introduzidas na educação infantil brasileira: em 2006, a idade prevista para o término da pré-escola foi alterada de seis anos para cinco e, em 2009, foi determinada a obrigatoriedade de matrícula e frequência na pré-escola de crianças de cinco anos. Cf. em Rosemberg, 2011.

educação infantil de zero a três, embora integrada legalmente enquanto direito da criança, não se configura como uma etapa obrigatória (ROSEMBERG, 2011, p. 12).

Existe uma cisão nas políticas públicas de educação infantil de zero a seis anos: por um lado, temos o avanço da formalização da pré-escola e, de outro, a manutenção e a valorização periódica de políticas familiaristas para bebês, tendo como exemplo: creches domiciliares e programas de educação de mães, visando a substituição da responsabilidade do Estado e não a complementação de investimento para a ampliação das creches (ROSEMBERG, 2011, p. 12)<sup>117</sup>.

Observa-se que, mais no final do século XX, ocorre a expansão da educação em contexto institucional, mesmo antes da institucionalização da escolaridade para todos os segmentos da sociedade. A escola será incorporada pela sociedade como um bem, uma conquista e um direito da criança. A creche tradicional foi tida como uma instituição destinada a bebês de mães trabalhadoras empobrecidas. “Ultimamente tem-se defendido que a creche, enquanto instituição educativa, seja um direito da criança além de o ser para a mulher, e que, neste sentido, seja potencialmente direito destinado a todas as crianças.” (ROSEMBERG, 2011, p. 13).

O ensino infantil, no decorrer da história, foi exercido principalmente por mulheres, diferentemente de outros níveis educacionais, que eram ocupados por homens e, com o tempo, foi se feminizando. No século XIX, as atividades de trabalho do jardim de infância e de assistência social voltadas ao atendimento da infância empobrecida vão ser intrinsecamente ligadas à concepção maternalista – facilitando a inserção no mercado de trabalho e profissionalização de mulheres. Ocorre a ascensão social de mulheres de origem econômica inferior, para as quais educar crianças pequenas significou uma forma de manter a sobrevivência. Essas profissionais foram contratadas sem ter sido necessária formação técnico-profissional específica, desvalorizando o salário e desprestigiando essa profissão.

No Brasil, os dados apontaram que a profissão de ensino na educação infantil é exercida por 93,9% de mulheres – 48% negras e 42% com escolaridade não superior ao ensino médio – e que parte dos profissionais tem rendimento de até dois salários mínimos (PNAD, 2009 apud ROSENBERG 2011).

---

<sup>117</sup> Em 2008, a taxa de frequência à creche de crianças de zero a três anos era 18,1% e de frequência à escola de crianças de quatro a seis anos, 79,8% (ROSEMBERG, 2011, p. 12).

A riqueza material e simbólica produzida na sociedade brasileira é distribuída de forma desigual nos diferentes segmentos sociais e geográficos, prevalecendo condições indignas entre os que vivem no norte e no nordeste; os que vivem em zona rural; os que são pretos, pardos e indígenas e entre as crianças. Embora os índices mostrem a queda das desigualdades, o quadro ainda é insatisfatório. Os movimentos populares sociais têm levado o atendimento escolar na educação básica e em nível superior à discussão no âmbito de leis e de políticas públicas, porém não conseguiram colocar em pauta as creches para os bebês de zero a três anos, uma etapa da educação importante para o desenvolvimento do ser humano (ROSEMBERG, 2011, p. 19).

Paralelamente, como causa e efeito, vem ocorrendo uma diminuição importante da taxa de fecundidade total (2,3 filhos por mulher em idade fértil. PNAD 2005). Os filhos, as crianças pequenas vão se tornando um bem raro. Mais atenção é possível dispensar-lhes. Mais que isso: a sociedade passa a reconhecer a criança pequena como sujeito de direitos, ator social, produtora de cultura, indivíduo. A sociedade reconhece que esta fase da vida é riquíssima, riqueza que se expande se boas condições educacionais lhe forem oferecidas. Rosemberg, citando Loris Malagucci fala das cem linguagens da criança, metáfora para a amplitude de suas potencialidades. Economistas destacam o desperdício no capital econômico e humano ao não se investir em políticas para a infância. A neurociência enfatiza a importância da infância no desenvolvimento posterior do cérebro e das funções neurológicas (ROSEMBERG, 2007, p. 2).

Para Saviani (2008), o saber que diretamente interessaria à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. O saber que deveria ser estabelecido à educação seria aquele decorrente da aprendizagem do conhecimento produzido historicamente, convertendo-se o saber objetivo em saber escolar. “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão” (SAVIANI, 2008, p. 15). Dessa forma, as primeiras exigências do saber elaborado incluem: ler e escrever, contar, conhecer os rudimentos das ciências da natureza e sociais.

A educação supõe a constituição dos conhecimentos, das “ideias, atitudes, conceitos, valores, hábitos e símbolos sob aspectos de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular e intencionalmente, através das relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens” (SAVIANI, 2008, p. 22). A partir dessa concepção, vale questionar: quais conhecimentos estão sendo produzidos para a população marginalizada se consideramos que vivemos em uma sociedade de cultura letrada e de que forma contribuirão para combater a dominação e a alienação imposta sistematicamente à população quilombola?

Os indicadores sociais municipais de 2010 anunciam as diferenças de rendimento médio mensal entre os grupos de cor ou raça: entre os grupos brancos, o rendimento médio mensal (R\$ 1.538) é muito semelhante ao dos amarelos (R\$ 1.574). Esses valores chegam próximo ao dobro do relativo ao grupo de pretos (R\$ 834), pardos (R\$ 845) ou indígenas (R\$ 735) (IBGE, 2011).

Sobre a situação do analfabetismo da população brasileira, houve uma redução das taxas no país em todos os grupos. As diferenças vão ser identificadas entre as regiões e por porte populacional de município. Os dados apontam que os pretos (14,4%) e pardos (13%) apresentam um porcentual de analfabetos quase três vezes maior que os brancos (5%) (IBGE, 2011, p. 6). As taxas de analfabetismo se apresentam mais altas em zona rural.

As autoras Anna M. L. Padilha e Ivone M. de Oliveira (2013) analisam o Relatório das desigualdades na escolarização no Brasil do Ipea de 2010:

Convém lembrar o que afirma o relatório do IPEA, publicado em 2010, apontando que houve importantes avanços no que se refere ao acesso de todos à educação em suas diferentes modalidades educacionais, o que nos faz chegar perto da universalização do acesso ao ensino fundamental, ou seja, da “escola para todos”. O mesmo relatório destaca, no entanto, a baixa escolaridade média da população e a desigualdade reinante como graves problemas a serem enfrentados. Por exemplo, o analfabetismo entre os mais pobres é nove vezes superior à taxa verificada entre os mais ricos; o analfabetismo é bem mais acentuado na população negra; as regiões desenvolvidas, os municípios de pequeno porte e a zona rural apresentam piores índices; analfabetismo está fortemente concentrado na população de baixa renda; o porcentual e a quantidade de analfabetos são maiores nas faixas etárias mais altas; e, apesar de o índice ser menor, existem ainda analfabetos jovens, o que significa que o sistema educacional continua produzindo analfabetos [...]. (PADILHA, OLIVEIRA, 2013, p. 37).

Gomes (2012) analisa a desigualdade racial na escolarização de jovens (entre 15 e 29 anos) utilizando os indicadores socioeconômicos do levantamento do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada de 2009 e com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2008 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Observa-se, mesmo com os avanços oriundos das políticas públicas e apesar da redução da distância entre os grupos sociais, que, “do ponto de vista das políticas, das práticas, das condições de vida, do emprego, da saúde, do acesso e da permanência na educação escolar, a situação ainda é de desigualdade, preconceito e discriminação” Gomes (2012, p.19).

Gomes (2012, p. 19) afirma ainda que o racismo e a discriminação são causas que fundamentam a desigualdade racial no Brasil, porém, não são as únicas; acompanham o alto nível de desigualdade regional (as regiões mais ricas do Brasil Meridional têm apresentado a maior porcentagem de pessoas brancas que as regiões do Brasil Setentrional). “Portanto, as políticas específicas para a população negra precisam caminhar junto com as políticas que visem corrigir também as profundas desigualdades regionais do País” (p. 20).

No final da nossa conversa, Zica fala que está registrando o seu descontentamento em relação às desigualdades sociais e continua dizendo que “enquanto a gente se calar, tudo continua do mesmo jeito”. Minhas narradoras buscam entender as desigualdades sociais acumuladas no processo de produção de vida de sua comunidade, como podemos acompanhar em suas narrativas. Zica pergunta: “Como passar no vestibular uma criança que sempre aprendeu pela metade, sempre foi bloqueada, sempre foi taxada de bagunceira, sem educação, de ruim?”.

Pergunto a Neire Alves e Jardete Furquim que escola elas desejam para seus filhos. Elas respondem:

*Eu quero uma escola onde a história do negro seja valorizada, que os meus filhos possam ter estudo, que não sejam diferente dos outros, mas que essa história não tem que ser diferente, ela tem que ser incluída na história do Brasil porque é uma história do Brasil então tem que... todo mundo tem que conhecer a história. E também que eles possam competir de igual para igual, independente do lugar que eles estejam que não tenha essa desigualdade assim. Se eles prestarem o vestibular que eles tenham condições de competir de igual para igual, se eles forem prestar concurso que eles possam competir, se estiverem na comunidade que eles possam trabalhar de acordo com o estudo que eles têm, se tiver isso está bom demais.*

Neire Alves – Graduada em Gestão Ambiental. Conversa realizada em 30 de dezembro de 2012 no Quilombo Ivaporunduva

Jardete Furquim também responde:

*Eu quero uma escola melhor. Que os professores ensinem mais; que os professores não fiquem passando os alunos sem saber nada.*

Jardete Furquim dos Santos. Conversa realizada em 30 de dezembro de 2012 no Quilombo Ivaporunduva

**Figura 79 – Neire Alves da Silva Pedroso – Quilombo Ivaporunduva**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

**Figura 80 – Jardete dos Santos Furquim – Quilombo Ivaporunduva**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

A cada questão apontada sobre a escolarização das crianças quilombolas estão relacionadas várias demandas de investimento para a efetivação da qualidade de ensino, do acesso à saúde, do saneamento básico, de moradia, de trabalho e de renda nas comunidades quilombolas. Ao mesmo tempo em que o quilombo é lugar da fartura, se configura como o espaço da marginalização. Todas essas questões anunciadas e denunciadas pelas narradoras remetem-me a pensar na continuidade da construção coletiva dos movimentos sociais para o desenvolvimento das famílias quilombolas.

Zica, ao falar do processo de escolarização, diz do presente sem deixar de apresentar perspectivas para o futuro. Qual o modo de condição de vida que Zica nos apresenta? O que ela diz nos remete ao caminho de retorno à História construída pelos homens: as relações etnicorraciais, as intervenções dos movimentos sociais nas transformações da condição subalterna vivenciada pela população negra. Trazem as múltiplas identidades que foram construídas na situação da diáspora africana ao Brasil, cavam a (re)identificação com o continente africano. Fazem questionar sobre a função do Estado brasileiro. Atravessam a história do seu povo, que está interligada à macro-história.

A forma de reconstruir e ressignificar a história da sua comunidade a partir da memória coletiva implica em não dissociar todo esse contexto das africanidades.

Dialogando com a inquietação da narradora quanto ao papel do Estado (“[...] é direito, mas o que está acontecendo que aqui não [tem creche]? É direito, é lei, mas só funcionam em alguns lugares né? Por que que não funciona aqui?”), vale considerar que, na política neoliberal “regida pelas leis naturais do mercado”, o Estado está a serviço dos setores privados da sociedade e não se opõe à hegemonia de mercado que está preconizada no governo mundial. Como exemplos: Fundo Monetário Internacional/FMI e Banco Mundial, as Universidades (que Milton Santos qualifica de “mundiais”), organizações internacionais, fundações. O neoliberalismo tem como características centrais: quebra de barreira aos investimentos estrangeiros; direito absoluto à propriedade; privatização das empresas estatais; corte de investimento pelo setor público e Estado mínimo. Dentro dessa lógica, “O Estado empobrece e perde a capacidade para criar serviços sociais ou para ajudar na criação de atividades descentralizadas ou descentralizadoras” (SANTOS, 2008, p. 47).

Zica levanta a questão do papel do Estado – “Então, é tudo demagogia né? Isso revolta a gente de certa maneira, porque onde está o Estado nisso?”. Na política neoliberal, o Estado deve ser mínimo em relação aos direitos e máximo em relação à manutenção dos interesses do capital (usando o poder de polícia para reprimir movimentos sociais em defesa dos grandes proprietários de terras e flexibilizando leis trabalhistas, por exemplo); cabendo a ele a manutenção de serviços mínimos de educação, saúde, infraestrutura, segurança. Porém, o efeito é perverso, a população em geral – que deveria ter os direitos garantidos nas áreas sociais pelo Estado – será inserida na relação de clientelismo, na qual se torna consumidora de atividades sociais (da educação, saúde, entre outros serviços) das empresas privadas que estão na hegemonia do mercado e do capital internacional.

Os direitos sociais, que deveriam ter uma abrangência a toda população, ficam restritos ao segmento privado da sociedade – a elite dominante. Aqui se encontra o efeito perverso da globalização. Milton Santos (2009) diz que:

O discurso que ouvimos todos os dias para fazer crer que deve haver menos Estado vale-se [de] porosidade, mas sua base essencial é o fato de que os condutores da globalização necessitam de um Estado flexível a seus interesses. As privatizações são amostras de que o

capital se tornou devorante, guloso ao extremo, exigindo sempre mais, querendo tudo. Além disso, a instalação desses capitais globalizados supõe que o território se adapte às suas necessidades de fluidez, investindo pesadamente para alterar as geografias das regiões escolhidas. De tal forma o Estado acaba por ter menos recursos para tudo que é social, sobretudo nas privatizações caricatas, como no modelo brasileiro que financia as empresas estrangeiras candidatas à compra do capital social nacional. Não é que o Estado se ausente ou se torne menor. Ele apenas se omite quanto ao interesse das populações e se torna mais forte, mais ágil, mais presente ao serviço da economia dominante (SANTOS, 2009, p.66).

Como vimos, a expansão capitalista deu-se por meio da exploração ocidental dos recursos humanos e naturais da África, América e da Ásia. O racismo institucionalizado estabelecido pelos setores governamentais (definindo a organização social e territorial das terras invadidas, hierarquizando os povos “civilizados e selvagens”, instituindo leis de forma a determinar a dominação, opressão e poder) foi preponderante na expansão capitalista na África e na sua diáspora às Américas e traz como consequência a hierarquização das desigualdades sociais.

Tanto Seo Daniel Josias Macunde quanto Seo Gonçalo Mazungane, em nossa conversa, falam sobre a hierarquização, dominação e exploração (psíquica, política, social e econômica) às quais Moçambique esteve sujeito no período de dominação portuguesa colonial. A exploração e a hierarquização dos seres humanos aparecem em suas falas. Seo Daniel fala da exploração a que foi submetido por meio do trabalho forçado, aponta o processo de assimilação no qual foi inserido pelos padres na escola, denuncia as agressões físicas do chibalo, a palmatória, a perda da vivência em sua terra e com sua família ao ser transportado para outros locais a trabalho, além do pagamento de impostos das palhotas. Fala da violência que podemos chamar de psicológica: ele foi marcado pelos colonizadores como selvagem, incivilizado, preto, indígena. Tais marcas foram institucionalizadas, ou seja, passam a ser a sua identificação para os colonizadores.

O racismo esteve vinculado de forma determinante à relação de poder e dominação no conjunto de ações no processo de colonização ocidental na exploração dos recursos naturais e humanos na África e na diáspora nas Américas.

O conceito de diáspora africana às Américas foi definido pelo sociólogo jamaicano Stuart Hall (2013) como um movimento flutuante, dinâmico e

impermanente. Trata-se de um fenômeno que se manifesta pelo sentimento de pertencimento, de recriações identitárias, tangenciado pelo desenraizamento e encontro, pela africanidade manifestada. Suas características imanentes devem ser sempre esse desenraizamento transatlântico historicamente observado pela transformação que os indivíduos, em seus grupos de pertencimento, vivenciaram. “Na situação da diáspora, as identidades se tornam múltiplas. Junto com os elos que as ligam a uma ilha específica” a especificidade da história e o reconhecimento da origem africana” (STUART, 2013, p. 29).

Zica nos mostra a consequência desse movimento e do preconceito em sua vida cotidiana:

*Ele é, sim, filho de negro, trazido da África à força, certo? Lá, que disse pra você... lá na África eles não tinham esse conforto? Quem disse pra você que lá na África eles não tinham uma civilização organizada, conhecimento, tecnologia, conforto? Quem que falou isso? Onde que está registrado? Aqui no Brasil, sim, foi tirado tudo, arrancado tudo, jogado eles como se fossem bichos né? Tiveram que reconquistar e refazer tudo de novo do zero e ainda estão fazendo até hoje na verdade.*

Ivonete Alves da Silva Pupo – conhecida como Zica. Conversa realizada em 09 de janeiro de 2013 no Quilombo Ivaporunduva

A comunidade Ivaporunduva reivindica sua pertença africana. A identidade dos fatores históricos, linguísticos, político-ideológicos, psicológicos e raciais que os une aos africanos em África e na sua diáspora forçada está fundamentalmente ligada a um passado comum, sendo esse o passado cultural africano ou em condição de escravizado (MUNANGA, 2012, p. 16). Zica, ao reivindicar a sua descendência, está reivindicando a sua participação na sociedade brasileira enquanto sujeito de direitos sociais.

Stuart Hall (2013, p. 31) afirma que o desenraizamento “carrega consigo a promessa do retorno”, mesmo ele sendo imaginário. Não é disso do que nos fala Zica? Tais indagações apresentam o desejo do retorno ao solo africano, não ao solo físico, mas ao do espaço simbólico, o solo de pertencimento, da ancestralidade, da não ausência de história, da ciência, da tecnologia, do conhecimento.

Joseph Kizerbo (2007), no livro *Para onde vai a África?*, explica que tanto as imagens quanto a abordagem televisiva da África chocam e ofendem por vezes a dignidade humana dos povos africanos. Faz-se necessário sair do concreto, para atingir a abstração. “Tomam-se os efeitos pelas causas, alguns sintomas pela doença” (KI-ZERBO, 2009, p. 4). A questão que o autor coloca é que se criaram e

ainda se criam qualificativos múltiplos e de forma pejorativa de uma África subalternizada, “avariada, esquartejada, rebentada” etc. É o conhecimento de África que sofre de todos esses males” (p. 2009, p.4). Dessa forma, dar a conhecer a África só é possível avançando-se além das aparências, chegando às raízes das crises a que estruturalmente e organicamente a África está submetida. Ki-Zerbo explica que “é preciso necessariamente voltar no tempo para reparar a fonte do rio que corre debaixo dos nossos olhos. [...] Compreender é ultrapassar a fotografia instantânea e plana, para ver o filme e explicar o processo” (2009, p. 4). Nesse movimento, o método deve estar atrelado à abordagem histórica, que tem o papel e a validade de pensar o “homem no tempo”, sendo esse tempo definido como tridimensional: passado, presente e a projeção para o futuro.

A história dos povos africanos é análoga à de outras sociedades. Mas ela apresenta diferenças de ritmo, de contexto ecológico e ideológico, que se inserem tanto nos genes como nos mitos. As particularidades aqui não são as do apartheid e nem da exclusão, mas provêm das “determinações” ou influências singulares do espaço e do tempo. A história é um motor e uma bala; ficando claro que a bala de uns pode servir de motor para outros, tanto entre povos como dentro do mesmo povo (KI-ZERBO, 2009, p. 4).

Segundo Fonseca (2009), no Brasil, a historiografia dos povos africanos e seus descendentes na diáspora, além de escassa, em uma determinada época foi negligenciada e foram adotadas práticas discriminatórias na definição desses povos, demonstrando ausência da “preocupação teórica devida, pois não os viam como parte da história oficial da nação pós-abolição da escravatura, conteúdo porque estavam fadados a desaparecer física e culturalmente”. (2009, p. 82).

Ao longo do século XX, foram identificados – nos estudos históricos e sociológicos dos povos africanos e seus descendentes, com algumas exceções – pontos frágeis e discriminatórios sobre essas populações. Fonseca (2009) aponta como exemplo os estudos de Raimundo Nina Rodrigues (1957), que trouxe a complacência com os africanos e ainda os definia como quase crianças, “um ser de consciência pré-lógica, enfim, inferior”. Já Gilberto Freyre descreve o africano a partir do exótico, da sensualidade, de natureza violenta e a ser violentada.

A partir da década de 1950, o colonialismo português se prepara para ficar nas colônias africanas, e para isso se apoiará no aumento da população branca e na abertura aos investimentos externos. Reforça os princípios da moderna colonização

portuguesa pautada na diferenciação administrativa que assumiu a assimilação cultural (os habitantes das colônias seriam transformados em portugueses civilizados). Em 1953, a Lei Orgânica do Ultramar Português transforma o império em províncias ultramarinas. Em 1961, a segregação racial foi instituída por lei por meio do Estatuto do Indigenato, que vigorou em Angola, Guiné Bissau e Moçambique, reforçando os privilégios dos imigrantes europeus.

Salazar se interessará pela teoria que fundamentou o lusotropicalismo no Brasil defendida pelo sociólogo Gilberto Freyre. O tropicalismo referia-se

[...] especificamente às relações dos portugueses com os povos de áreas tropicais; mesmo a mestiçagem é vista pelo olhar lusotropicalista essencialmente como demonstrativa da particular adaptabilidade do “ibérico” e sobretudo do “luso” aos trópicos (natureza e homens) que ele vai “fecundar”, “domesticar”, “civilizar”, enquanto se reveste da melanina protectora, “amorenando-se” (CONCEIÇÃO NETO, 1997, p. 333).

A teoria do lusotropicalismo buscou explicar somente as realidades sociais das colônias e ex-colônias portuguesas. Defendiam que “uma alegada ‘brandura’ da exploração colonial, a ‘tendência inata para a mestiçagem’, o ‘carácter não racista dos portugueses’ nas colónias, seriam paradigmas da colonização portuguesa” (CONCEIÇÃO NETO, 1997, p. 333). Em momento algum quis explicar a mestiçagem de colônias e ex-colônias africanas que não estivessem sob o domínio português, como por exemplo, a colônia do Cabo, que esteve sob a colonização britânica.

Gilberto Freire escreveu e ministrou cursos de lusotropicalismo, o qual teve continuidade por outros intelectuais. Em 1951, a convite de Salazar, Freyre viajou aos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP)<sup>118</sup>, pois sua teoria era de interesse de Portugal nas colônias portuguesas em África enquanto novos argumentos para continuidade do domínio colonial português. Salazar mudou o discurso sobre a inferioridade de raças humanas que utilizou muito na década de trinta, e, baseado na teoria de Freyre, passou a discursar sobre a sociedade plurirracial tendo como exemplo o Brasil “feito-pelos-portugueses, como completa ausência de traços racistas” e classificou Portugal como “nação compósita, euro-africana e euro-asiática” (CONCEIÇÃO NETO, 1997, p. 341).

---

<sup>118</sup> Angola, Guiné-Bissau, Moçambique, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe.

O interesse de Salazar pela teoria freyreana sobre o “lusotropicalismo brasileiro”, enquanto modelo à integração portuguesa nos trópicos, teve como pano de fundo a continuidade da política de dominação portuguesa nas colônias em África, sem correr o risco da luta armada pela independência dos povos e países africanos. Se os povos africanos assumissem a “lusitanidade e a portugalidade”, termos preferidos nas colônias portuguesas, não teria razão de ser a luta pela independência e contra a dominação e exploração portuguesa.

Por outro lado, nessa mesma época, eclodiam as organizações dos movimentos da luta nacionalista pela libertação e independência dos países africanos contestando e se afirmando de diversas formas contra a política colonial portuguesa. Em 1957, a Polícia Internacional de Defesa do Estado (Pide) se instala para desarticular os movimentos de libertação dos países africanos em Angola, Moçambique Guiné e Cabo Verde. Em 1959, ocorreram várias prisões e assassinatos de lideranças da frente nacionalista pela Pide. Em 1968, Eduardo Chivambo Mondlane, fundador da Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo), foi assassinado em Sar-es-Salam, Tanzânia, sendo vítima de uma armadilha da Pide. Amílcar Cabral, líder do Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde, também foi assassinado em 1973, havendo indícios de participação da Pide. A partir dos anos 60, as revoltas e as lutas armadas em Angola, Moçambique, Cabo Verde e Guiné pela independência da colônia portuguesa quebram a invisibilidade pública sobre a política colonial de Portugal e desmascaram a imagem de passividade dos povos africanos diante da colonização e exploração portuguesa<sup>119</sup>.

A partir de 1970, os estudos sociológicos e antropológicos vão preenchendo a lacuna e substituindo o silêncio da historiografia brasileira sobre os africanos e seus descendentes, investigando a religiosidade afro-brasileira, as questões voltadas à suposta defasagem cultural e educacional e o processo de branqueamento por meio da miscigenação no Brasil; porém, muitas das pesquisas foram embasadas nos legados preconceituosos dos autores Nina Rodrigues, Arthur Ramos e Gilberto Freyre (Fonseca, 2009, p. 82).

O desconhecimento ou informação equivocada da história das civilizações do continente africano e seus descendentes na diáspora forçada às Américas alicerçou

---

<sup>119</sup> Cf.: Neto, 1997. Cf. também sobre o Lusotropicalismo em Angola em: Kajibanga, 1999/2000/2001.

a produção de imagens e do imaginário divulgados na historiografia, nas revistas, nos filmes, nos documentários e nos livros didáticos escolares – reforçando o caráter racista, preconceituoso, alienante e restritivo, como foi denunciado por vários pensadores.

Além da divulgação de desinformação, há ausência de estudos históricos e sociais dos africanos e afro-brasileiros antes do período escravagista e pós-abolição da escravidão no Brasil (FONSECA, 2008, p.40). Tratando-se da educação escolar:

[...] os estudos

históricos e sociais não contemplam adequadamente os africanos e afro-brasileiros como sujeitos antes do período escravista, nem após abolição da escravatura no Brasil.

A África mantém-se como um continente desconhecido para a maioria da população brasileira, incluindo os docentes. Em nossas escolas, não se aborda o passado nem o presente africano, muito embora esse passado esteja tão presente no cotidiano nacional, por meio das palavras faladas, da cultura, das religiões, das instituições, da economia etc.

São imensos o desconhecimento e o silêncio sobre o passado dos diversos países africanos nos cursos superiores das diferentes áreas do saber. Esse desconhecimento e esse silêncio têm sido opções arbitrárias e políticas dos nossos educadores, docentes e lideranças culturais, políticas e econômicas (FONSECA, 2008, p. 40).

As representações imaginárias dos que desconhecem a realidade dos sujeitos quilombolas são mantidas de forma folclorizada até os dias atuais.

Quando Zica fala da folclorização da população quilombola no Brasil e sobre o desconhecimento geral da sociedade a respeito de suas lutas históricas por espaço e liberdade (“Achei que vocês ficavam cantando, batendo tambor quando chegava alguém, por que vocês não fazem isso hoje em dia?”), lembrei-me de quando estive com Seo Chilungo. Ele discorreu sobre o processo de colonização e escolarização implementada nas colônias em Moçambique, sobre a luta da independência do país, falando sobre alguns personagens como Amílcar Cabral (Guiné Bissau), Agostinho Neto (Angola), Eduardo Chivanmbo Mondlane (Moçambique), que foram fundamentais nas lutas pela libertação e independência das colônias portuguesas em África. Seo Chilungo localiza a instalação da polícia política (PIDE) na década de 1950, a qual desencadeou a prisão e morte de muitos nacionalistas africanos que lutavam pela liberdade de seu país. Eduardo Mondlane e Amilcar Cabral foram executados.

A memória recente da população moçambicana está integrada com a luta pela independência do país da qual homens e mulheres fizeram parte. As mulheres moçambicanas tiveram um papel fundamental na luta armada, mesmo sendo menos lembradas. No processo revolucionário contra o colonialismo, formaram o exército feminino durante a Luta Armada.

[...] Josina Machel não foi a única mulher a combater durante a guerra de libertação nacional e nem foi esta a forma exclusiva de contribuição das mulheres, quer durante a luta armada, quer após a independência. (SANTANA, 2006, p.31).

Nos relatos das mulheres da zona urbana e rural de Inhambane, vemos que elas são protagonistas centrais pela efetivação dos seus direitos e manutenção da existência: no trabalho, na família, em suas comunidades, nas organizações, associações e cooperativas, nos órgãos governamentais.

Zica aponta que se eles, “os quilombolas”, estivessem tocando tambor, a sociedade “passaria por cima deles que nem um trator”. Rosa também afirma: “*Se nós ficarmos assim [faz gesto de quem dorme], não trabalharmos, não temos nada mesmo*”. Rosa continua:

[...] *Eu trabalho para manter a vida e os filhos. [...] Eu controlo a produção, vendo os produtos para as pessoas. Trabalho junto com as mulheres e tenho minha machamba. [...] Coordeno a Associação junto com o presidente, vice-presidente, tesoureiro, sem a minha correspondência eles não podem fazer nada. Eu faço as cobranças, vendo as coisas [...]*

Rosa Arão, Associação Zama-Zama. Em 05 de novembro de 2013 em Macuanda

Ao conversar com Isabel Vasco, membro da Associação de Venguela, ouço sobre a importância da organização do trabalho para manter a sobrevivência, sobre como é fundamental para que os filhos possam ter acesso à escolarização. Retomo um trecho da conversa:

*Somos em 20 mulheres da mesma comunidade [que compõe a Associação de Venguela]. A comunidade chama Inhanguda e somos vizinhos, as nossas casas está em volta da machamba. A primeira coisa é a alimentação pra casa, a segunda, é vender ao mercado, e o dinheiro é para dar a criança ir à escola. [A escola é paga?] Pagamos a matrícula, uniforme escolar e instrução. A nossa escola do governo é diferente, na escola privada a situação era prior. A nossa escola do governo há diferença. Essa minha irmã foi estudar em uma escola privada, a situação era prior. Essa que eu falei está na escola do governo, mas paga. 250 [meticais] de matrícula, 250 [meticais] de uniforme, dinheiro de guardo - é tudo, é a média de 600 e tal meticais. Há crianças que não estudam devido à falta de condições.*

Isabel Vasco. Conversa em 29 de outubro de 2013, em Zavala, Inhambane - Moçambique.

Já Emília Pereira, da Organização da Mulher Moçambicana, fala sobre os desafios na luta pela emancipação das mulheres em Moçambique:

*[...] Para a OMM o nosso desafio é continuar ver a mulher a se desenvolver, a mulher tem que conquistar por si o lugar primeiro, portanto na direção, ter possibilidade de estar na liderança por meio mérito próprio, formando-se e conquistando o que é dela por direito, esse é o nosso grande desafio. Já temos ministras, deputadas na assembleia da república. A nossa assembleia aqui na província [Inhambane], nós somos metade metade [homem e mulher], esta é a nossa grande preocupação. Nós queremos estar em todos os níveis, mas isso nós temos que conquistar, temos que conquistar por meio do próprio estudos com a nossa a formação e isso está a acontecer. Temos administradoras, temos governadoras, temos vice-ministras.*

Emília Pereira - Secretária Provincial da OMM e Diretora do Centro de Mulheres de Inhambane. Conversa realizada em 02 de nov. de 2013 na sede da OMM na Cidade de Inhambane na Província de Inhambane

As nossas narradoras moçambicanas nasceram e viveram a tensão exaustiva no processo da luta armada pela independência de Moçambique da colonização portuguesa, e, nesse momento, estão ainda enfrentando o desafio da reconstrução do país.

Do lado de cá, a nossa narradora Zica, de Ivaporunduva, bem como a sua geração, nasceu e cresceu num momento de efervescência política protagonizada pelos movimentos sociais. Zica nasceu no ombro da luta da população negra e quilombola brasileira pelo direito de existir em sua terra e com dignidade a partir da década de 1980. O processo de participação nas discussões políticas que ainda hoje está em construção se dá junto à comunidade nos movimentos sociais. Zica traduz as famílias quilombolas seguramente como “irmãos, irmãos de histórias, irmãos de realidade”.

O processo de formação política da comunidade quilombola Ivaporunduva ocorreu a partir da década de 1970, por influência dos setores da Igreja Católica. Duas irmãs: Maria Sueli Berlanga e Ângela Biagioni, ligadas à Congregação das

Irmãs de Jesus Bom Pastor – Pastorinhas<sup>120</sup>, chegaram à região do Vale do Ribeira, onde se encontram até o momento, para cumprir a missão pastoral, dedicando-se exclusivamente à Pastoral Social, ligada à Teologia da Libertação, a qual se caracteriza pela crítica radical ao desenvolvimento moderno urbano-industrial e ao progresso enquanto modelo de desenvolvimento econômico, que irá contemplar um grupo minoritário da burguesia às custas da exclusão social e da exploração e do empobrecimento do povo. Suas ações práticas não se limitam à caridade, mas configuram-se como confronto necessário por direito social e visam a democratização da terra e de bens naturais e pela igualdade de condições e acesso aos bens produzidos, caracterizando como intervenção dos movimentos sociais pela realização de direitos humanos e de desenvolvimento humano para todos os povos. Os setores da Igreja Católica ligados à Teologia da Libertação, às Comunidades Eclesiais (CEB) e à Comissão Pastoral da Terra (CPT) foram fundamentais para a formação da primeira geração de militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (PERRUSO, 2011).

As irmãs pastorinhas se depararam com centenas de comunidades existentes nos municípios de Eldorado, Iporanga e Apiaí e com uma quantidade significativa de comunidades e pessoas negras na região cuja mão de obra foi escravizada e enfrentavam o desafio de manter a sobrevivência dentro do território em virtude do limitado acesso aos bens culturais. Muitas comunidades negras rurais estavam em lugares afastados e localizadas em pontos de difícil acesso ocupadas por elas há centenas de anos (BARBOZA, 1992).

Na história de Ivaporunduva, as mulheres quilombolas foram as primeiras a serem iniciadas na formação bíblica e política, por meio da inserção das pastorinhas

---

<sup>120</sup> A Congregação das Irmãs de Jesus Bom Pastor – Pastorinhas foi fundada em 07 de outubro de 1938 em Genzano, na Itália, pelo Padre Tiago Alberione. Atualmente estão inseridos em 18 países e em cinco continentes. Em 1946, a Congregação é fundada no Brasil, onde estão presentes nos estados: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Goiás, Tocantins, Distrito Federal, Pará, Alagoas, Pernambuco e Espírito Santo. As Irmãs de Jesus Bom Pastor se dedicam ao Ministério Pastoral junto a igrejas, paróquias e dioceses com o povo na formação de liderança leigas. Procuram viver com simplicidade e disponibilidade da partilha comum dos bens materiais e espirituais em pequenas localidades mais necessitadas. Atuam em várias frentes: no anúncio da palavra de Deus; na formação bíblica; na formação de catequistas; na liturgia; na pastoral da juventude, da família; na formação de agentes pastorais; nos movimentos populares; nas Comunidades Eclesiais de Base (CEB); nos projetos sociais etc.

na comunidade e, mais tarde, os homens passaram a se integrar nesses estudos<sup>121</sup>. As irmãs pastorinhas estavam num terreno fértil e atentas aos anúncios e denúncias das famílias sobre os conflitos de terra que se davam por meio de ameaças pelos fazendeiros e por pessoas qualificadas por eles como grileiros<sup>122</sup>, porém, os conflitos se intensificaram principalmente para as comunidades negras rurais que estavam localizadas próximo do Rio Ribeira de Iguape, sendo essas ameaçadas de expropriação de suas terras pelo projeto de construção de quatro barragens hidrelétricas em Tijuco Alto, Funil, Batatal e Itaóca, no Vale do Ribeira, proposta pelo Grupo Votorantim (Companhia Brasileira de Alumínio). As famílias de Ivaporunduva e as comunidades irmãs iniciaram um movimento que culminou em ações sociais e políticas para mudança na dinâmica das comunidades com o apoio dos órgãos governamentais (Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo e Itesp órgãos esses vinculados à Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania)<sup>123</sup>.

Entre as décadas de 1980 e 1990, as famílias e lideranças quilombolas foram transitando e se inserindo em várias frentes de trabalho político e social da Via Campesina no Brasil<sup>124</sup>, principalmente o MST e o MAB, que tiveram como base a

---

<sup>121</sup> Cf.: PAZ (2001, p. 69-91).

<sup>122</sup> O Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) traz a seguinte definição: “Toda terra ilegal visando terra pública para bens de terceiros constitui grilagem ou grilo”. A história da grilagem no território brasileiro tem raízes no período colonial. A partir do ato da independência do Brasil, em 1822, foi extinta a concessão de sesmarias e em decorrência disso os posseiros que cultivavam a terra foram beneficiados; nesse evento a importância social dos posseiros é reconhecida. Após a independência do Brasil, os agricultores rurais – conhecidos como posseiros –vão permanecer nas terras de onde tiram o sustento. Nesse período, surgem os grileiros – tidos como pessoas de má-fé que falsificam títulos da terra e expulsavam os posseiros de suas terras, formando imensas propriedades – conhecidas como latifúndios. Cf. em: Ministério da Política Fundiária e do Desenvolvimento Agrário / Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **O livro branco da grilagem de terra no Brasil**. 2000.

<sup>123</sup> Cf.: Andrade (1997).

<sup>124</sup> A Via Campesina Brasil faz parte da Via Campesina em nível internacional, fundada em 1993, no contexto da consolidação do desenvolvimento da globalização em curso que se intensificou desde o término da Segunda Guerra Mundial. A Via Campesina vai se configurar como um ator nas lutas populares internacionais. Protesta contra o neoliberalismo, se opõe às agências intergovernamentais, ao controle corporativo sobre os recursos naturais e à tecnologia, e em defesa da soberania alimentar. As organizações brasileiras que participam da Via Campesina são: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (que emergiu em 1984), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) (1991), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC). A Comissão Pastoral da Terra (CPT) e a Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (Feab) são organizações que se articulam com a Via Campesina Brasil, porém, como não são organizações de base camponesa, não fazem parte da Via Campesina em nível internacional. Cf. em: Vieira (2008).

matriz marxista e as concepções e metodologias pedagógicas de Paulo Freire (educação popular) (PERUSSO, 2011).

Desde 1990, as comunidades se organizam contra as desapropriações de suas terras e a aprovação do projeto da construção das barragens das hidrelétricas visando a produção de energia para gerar riqueza às indústrias, e várias manifestações ocorreram em diferentes lugares públicos e privados<sup>125</sup>. A ocupação dos prédios do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama), órgão do governo, foi fundamental para dar visibilidade à intervenção, pois esse órgão é responsável pela aprovação do projeto das hidrelétricas. Essas manifestações foram protagonizadas por comunidades ameaçadas pelas barragens (caiçaras, indígenas, quilombolas e ribeirinhos) e organizações que apoiam o movimento social, sendo eles: Partido dos Trabalhadores (PT), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento Social Quilombola, Equipe de Articulação das Comunidades Negras (Eacone), Movimento dos Ameaçados por Barragens do Vale do Ribeira (MOAB), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Instituto Socioambiental (ISA) e ambientalistas.

Como estratégia de fortalecimento de intervenção efetiva para transformação entre os movimentos sociais que abarcam a questão política e jurídica, as lideranças quilombolas compõem o Movimento Negro de São Paulo, que fez parte de um processo intenso de discussão, formação e politização das lideranças negras rurais e urbanas em busca de direitos sociais. O Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo e a Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo (Itesp) vinculada à Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania foi fundamental na colaboração do processo de reconhecimento dos direitos das comunidades quilombolas, com a participação de seus membros e equipe de trabalho (ANDRADE, 1997). Em 1986, em Brasília, foi realizada a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, promovido pelo Movimento Negro Unificado em conjunto com várias entidades negras de todo país.

---

<sup>125</sup> As manifestações ocorreram e ainda ocorrem em diferentes lugares desde 1990. As mais recentes foram no Ministério Público de São Paulo (27 de julho de 2007); no Ginásio Poli Esportivo Municipal Félix Balois Pupo – Eldorado (SP) (09 de julho de 2007); na Rodovia Régis Bittencourt-BR-116 (18 de agosto de 2009).

Os participantes discutiram uma série de proposições, as quais foram inscritas e aprovadas nos artigos da Constituição Federal de 1988, assegurando o reconhecimento público da pluralidade étnico-racial da sociedade brasileira. A comunidade, com base na formação política e apoiada por vários movimentos sociais e ambientais, se organiza para reivindicar o direito a existir na terra. Nossa narradora Zica nasceu e cresceu nesse movimento histórico onde as famílias quilombolas eram sujeitos concretos e históricos no processo de transformação social.

Ser “irmãos de história, irmãos de realidade” é um valor civilizatório inscrito na comunidade quilombola fundamentado na oralidade, na palavra, na reciprocidade, e todos esses elementos remetem-se à solidariedade. Nas narrativas apresentadas emergem evidências das relações estabelecidas no território, a aprendizagem que ocorre nessas relações entre as crianças, jovens e mais velhos e dentro dos movimentos sociais. Cabe destacar que os mais velhos têm lugares de destaque na vida da comunidade quilombola por terem vivido mais e terem acumulado experiência, conhecimento, técnica. Eles ensinam nas diferentes situações e atividades do cotidiano.

Todos esses elementos foram fundamentais para a construção coletiva da vida das famílias por meio da terra e do trabalho. As narrativas trazidas de sujeitos individuais se inscrevem na narrativa e memória coletiva da comunidade por meio dos valores civilizatórios dos descendentes de africanos: da técnica, do trabalho, da organização social e territorial coletiva que é histórica e, não sem conflitos, passada de geração a geração. As narrativas apresentam o inconformismo e a resistência às práticas da eliminação do outro, sustentadas pela lógica do mercado centralizado.

O impedimento à apropriação do conhecimento escolarizado e oficial aparece nas narrativas dos mais velhos e dos mais jovens das comunidades estudadas enquanto ferramenta de exclusão dos povos não ocidentais e de seus conhecimentos próprios por uma sociedade de cultura letrada, capitalista, global e eurocêntrica. Essas questões têm sido pensadas pelos quilombolas a fim de esclarecerem qual desenvolvimento e que escolas as comunidades querem construir.



## **8 ÚLTIMAS PALAVRAS: RETOMANDO O CAMINHO PERCORRIDO DA PESQUISA COMO POSSIBILIDADE DE NOVAS REFLEXÕES**

Esta investigação, de cunho etnográfico, orientada pelas narrativas dos sujeitos participantes, encontra a sua razão de ser: participei da vida da comunidade do Quilombo Ivaporunduva e realizei uma interação social prolongada durante os sete anos que estive com os moradores, ouvindo-os atenta e quase silenciosamente. Em uma estadia em Macuanda – Moçambique, ouvi narradores de lá. Estudos assim possibilitam o que Lévi-Strauss (1991) aponta como crucial para a educação do pesquisador, porque, antes de uma experiência como essa, “ele poderá possuir conhecimentos descontínuos que jamais formarão um todo, e após a qual somente estes conhecimentos se ‘prenderão’ num conjunto orgânico e adquirirão um sentido que lhe faltava anteriormente”. (LÉVI-STRAUSS, 1991, p. 415-416).

A Etnografia prevê – e exige – a interação prolongada entre o pesquisador e as pessoas e os modos de vida que ele investiga. O etnógrafo vive no universo que não é dele mas com o qual se envolve de modo criterioso e detalhado. Precisa, para isso, da confiança: sentimento mútuo imprescindível. Na busca por compreender os significados atribuídos pelos sujeitos ao seu contexto, o risco fica minimizado na pesquisa etnográfica, quando se ouve atentamente o que os sujeitos narram e, ao escrever sobre as narrativas, tenta-se ser fiel a elas.

De acordo com Magnani: “[...] o que se propõe é um olhar de perto e de dentro”, respeitando os arranjos dos próprios sujeitos, o que supõe compreender, “de um lado o grupo e a prática que estão sendo estudados e, de outro, a paisagem em que essa prática se desenvolve, entendida não como mero cenário, mas parte constitutiva do recorte de análise” (MAGNANI, 2002, p. 18).

Podemos entender, de acordo com Geertz (1989), que o fazer do pesquisador – perto e dentro da comunidade – é semelhante a “construir uma leitura de um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado” (GEERTZ, 1989, p. 7). O texto final é certamente interpretação “de segunda e terceira mão”. Somente os próprios narradores é que são capazes de interpretar o que vivem, de “primeira mão”.

No percurso deste trabalho de pesquisa de cunho etnográfico, estudando e vivenciando a técnica da observação participante como um método da antropologia nas comunidades Ivaporunduva (Brasil) e Macuanda (Moçambique), tive como proposta contribuir para reconhecer as possibilidades e limitações dessa vertente na dinâmica do trabalho de campo e na produção de conhecimento.

Os “antropólogos possuem trajetórias diferenciadas, inserção acadêmica distinta e percepções particulares sobre o que é ser antropólogo” (SILVA, 2001, p.18), sendo assim, não tenho pretensão de produzir conhecimento de mesmo peso intelectual que pesquisadores da Antropologia, mas sim utilizar as ferramentas no campo na Etnografia por eles já desenvolvidas.

As autoras Ezpeleta e Rockwell (1989) explicam que, na pesquisa etnográfica, articulam-se método e teoria, mas não se esgotam os problemas nem de método nem de teoria. Trata-se de acumular conhecimentos sobre realidades sociais e culturais peculiares, delimitadas no tempo e no espaço (p.33).

A percepção da centralidade da pesquisa etnográfica neste trabalho explicitou-se ao observar, analisar e refletir sobre o tempo de convivência no campo junto à comunidade quilombola de Ivaporunduva e os dados que dela advieram, como participante dos movimentos populares sociais que abarcam as questões da população negra num primeiro momento e como pesquisadora da área das Ciências Humanas no campo da Educação num segundo momento.

A sequência da pesquisa – iniciada no mestrado e com continuidade no curso de doutorado –, baseada na minha convivência como pesquisadora com a comunidade de Ivaporunduva, constituiu um período de sete anos, o qual me permitiu transitar por espaços distintos ocupados pelos diferentes troncos familiares dos membros da comunidade e visualizar a hierarquia social também instituída.

Dessa forma, eu não era uma estranha à comunidade e matinha com ela relação próxima por meio da participação de suas várias atividades, tanto por motivação acadêmica quanto pessoal. Nessa convivência, observei e estive atenta para absorver os sentimentos e valores dos indivíduos e das relações sociais, principalmente por meio das conversas.

Segui o mesmo percurso no processo de pesquisa na comunidade rural de Macuanda, em Moçambique. O tempo de convivência foi cuidadosamente planejado para que se adequasse ao período determinado para realizar a pesquisa no exterior

e propiciasse a ponte para minha inserção e convivência na comunidade. Mesmo em comunidades com histórias de vida, sociais, políticas e econômicas distintas, a metodologia utilizada na pesquisa em Macuanda e em Ivaporunduva sustentou-se nas mesmas bases teóricas e metodológicas – a convivência, que propiciou a aproximação – em diferentes níveis – para a construção dos dados: as narrativas, que tiveram como tema disparador “a escola”, o que fez emergir outras questões que denotam a multiplicidade da realidade das relações sociais.

A captação dos dados sobre a realidade social das comunidades se constitui na convivência junto às famílias; existe um tempo de “ser aceita”. Em Macuanda, “ser aceita” pelas famílias envolveu várias questões e esbarrou em algumas limitações: tempo de permanência no local – com transição livre entre as distintas famílias; custo financeiro para a permanência; dependência do tradutor da língua local. Foi possível a produção de conhecimento, porém, não da mesma forma que se observa na pesquisa realizada com as famílias de Ivaporunduva. O tempo é fundamental para conhecer as relações sociais estabelecidas no campo de pesquisa – e em oito dias em Macuanda – Moçambique, não foi possível conhecer e analisar essas relações se não superficialmente. Os meus narradores na comunidade de Macuanda foram indicados pelas lideranças da comunidade. Os meus interlocutores geralmente foram lideranças masculinas – as mulheres foram entrevistadas durante o trabalho que realizávamos juntas na produção da farinha de mandioca durante o dia ou no cair da tarde, quando íamos buscar água para o banho, na preparação da alimentação ou no quarto, antes de dormir. Observei vários episódios de conflito durante o trabalho, porém, nesses momentos, as mulheres e homens deixavam de falar o português e falavam em chope. A pessoa que me acompanhava e fazia a tradução deixava de traduzir o que considerava que não era para ser interpretado. Os gestos, o olhar, a expressão facial e corporal, a entonação de voz me davam sinais do que se passava, mas eu não acompanhava os diálogos.

Durante o tempo de pesquisa em Ivaporunduva, por transitar entre eles e ouvi-los, por transitar pela praça, nos botecos, na igreja, nas casas dos troncos familiares distintos da comunidade, por compartilhar da mesma língua, foi possível entender o contexto social, as relações de poder entre as famílias, os conflitos, as interações. Ouvir me possibilitava compreender e analisar – como não quilombola, com uma aproximação distanciada.

O método adotado está em consonância com o que afirma Wagner Gonçalves Silva (2000):

O texto etnográfico como representação do campo e das relações que nele se dão, pode ser, portanto, menos resultado “final” de uma pesquisa e mais um meio para a melhor compreensão dos valores do outro, considerando o fato de que estes valores são interpretados por alguém que também não se despe de seus próprios valores e subjetividade, e fala para terceiros, desconhecidos, de modo generalizante, ainda que “cuidadosamente”. Quem escreve, sobre o quê, e pra quem, são os principais elementos de uma etnografia que considere os aspectos visíveis e invisíveis do trabalho antropológico e seu papel de crítica cultural. (SILVA, 2000, p.183).

A narrativa de Zica é um exemplo vivo da memória coletiva dos quilombolas sobre sua história – que está interligada à constituição dos sujeitos – suas identidades – ao seu trabalho, aos seus confrontos, às resistências. Suas críticas contra o Estado denunciam e anunciam quem ela é. Para Hampaté-Bâ,

O que se encontra por detrás do testemunho, portanto, é o próprio valor do homem que faz o testemunho, o valor da cadeia de transmissão da qual ele faz parte, a fidedignidade das memórias individual e coletiva e o valor atribuído à verdade em uma determinada sociedade. Em suma: a ligação entre o homem e a palavra. (2010, p. 182).

As narrativas ajudam a compreender os modos de vida dos membros da comunidade e trazem para nossa reflexão o movimento histórico, um conjunto de relações sociais.

Jan Vansina (2010) explica que “a oralidade é uma atitude diante da realidade”, o que “requer um retorno contínuo à fonte” (p. 140). Explica que o texto oral não apenas deve ser atentamente ouvido mas também digerido para ser interpretado, o que possibilita a emersão das multiplicidades de significados inscritos nele. Embrenhar-se nele é necessário para apreender a representação coletiva, uma vez que “o *corpus* da tradição é a memória coletiva de uma sociedade que explica a si mesma” (VANSINA, 2010, p. 140). Jan Vansina, pautado nos pensamentos de Hampaté-Ba e Boubou Hama, explica que, para a compreensão da oralidade, é fundamental “iniciar-se, primeiramente, nos modos de pensar da sociedade oral, antes de interpretar suas tradições” (Ibidem).

À medida que entrei em contato com as narrativas de Dona Cacilda e Zica, Ana Maria, Neire, Jardete, Sonia, Nha Jarda, Nativi, Donaide, Zilda... tantas

mulheres quilombolas, os ouvidos estavam atentos às falas, à entonação de voz, à forma de dizer e os olhos observavam a expressão do corpo, o franzir do rosto. Todos os sinais mostravam que não há passividade na aceitação da realidade imposta por um sistema que reproduz a pobreza e a marginalização. Ao estar entre as mulheres da comunidade, observei que não há conformismo com a realidade que elas me mostravam. Seus relatos permitiram-me enxergar a resistência e a busca por transformações sociais que foram realizadas na participação e com a composição dos membros das comunidades nos movimentos sociais – o inconformismo se transforma em ações por mudanças.

O caminho da pesquisa teve a convivência junto à comunidade fundamentada na escuta paciente e no silêncio durante os anos, o que propiciou reconhecer as questões que emergiam nas narrativas dos quilombolas. Mas foi também necessário mergulhar no campo teórico para poder interpretá-las e compreender a realidade.

Com a escuta atenta e paciente, segui o caminho de compreender as histórias de vida dos quilombolas, buscando apoio nas pesquisas dos intelectuais e teóricos que analisam as questões que perpassam pela realidade da população negra e as desigualdades sociais. Minhas narradoras explicitam seu inconformismo diante da negação dos direitos sociais. Identifico-me com seu inconformismo e utilizo a ferramenta teórica e metodológica apreendida na academia como a maneira que encontrei de trazer esse inconformismo para o texto e para o mundo.

Não fui ao quilombo nem em Macuanda apenas para falar e ouvir da escola. Esse tema possibilitou trazer para o texto a história que o sujeito vive no cotidiano, ou seja, a outra dimensão da história, que não é linear.

A contribuição desta pesquisa pode ser compreendida pela não negação das práticas educativas das comunidades quilombolas e das famílias de Macuanda que permeiam o cotidiano, conhecimentos e modos de vida intimamente ligadas às ações de intervenção para transformações na sociedade.

A proposta metodológica da pesquisa foi conduzida e construída:

[...] sem que neguem as práticas educativas de diversas entidades negras que constituíram e conduziram com esforços uma teoria-metodológica calcada na práxis do saber-fazer, do ver-ouvir-agir e do falar enquanto instrumentos pedagógicos de transmissão de conhecimento vivenciados no cotidiano. Essa proposta teórico-pedagógica pauta-se pela experiência, pela memória, pela história silenciada de homens e mulheres e por documentos que embasam o

nosso conhecimento e nos fazem cientes e conscientes da vida em sociedade. (FONSECA, 2008, p. 27).

A centralidade da tese é seu cunho etnográfico de investigação, que possibilitou conhecer a vida das pessoas das comunidades, o processo de escolarização, a organização do trabalho e seus modos de sociabilidade. As possibilidades e limitações no trabalho de campo com as famílias de Macuanda e Ivaporunduva foram reveladas pela memória, pela oralidade, pela língua e pela proximidade e convivência que a Etnografia prevê.

A oralidade, aqui e lá, é herança de conhecimento, no dizer de Hampaté-Bâ (2010), herança conhecida pela língua. O conhecimento da vida de uma comunidade - tanto lá como aqui – tem a língua como fundamental. Não há, porém, como dizer de um equilíbrio em relação às aproximações.

Em Ivaporunduva, pude contar com a facilidade de comunicação na mesma língua; o tempo e a intensidade da convivência; a confiança estabelecida; a participação – de vários anos - na vida do grupo em diferentes momentos e espaços: festas, cultos religiosos, refeições, passeatas, reuniões com os militantes, o convite para entrar nas casas, as histórias narradas sem olhar para o relógio, sem tempo para terminar, com detalhes, com idas e vindas como é próprio da oralidade.

Em Macuanda fui (sou) iniciante. O pré-estabelecimento da comunidade a ser visitada e o que eu poderia realizar nela; a intermediação dos técnicos e diretores da Associação Rural de Ajuda Mútua (Oram) e da Associação Zama Zama influenciaram o tipo de pesquisa etnográfica a que me propus. Nesse tempo, fiz a opção de estar entre as mulheres sempre que possível. Elas acordavam às quatro horas da manhã e eu também. Elas iam para o terreiro capinar as machambas. Eu também. Eu não capinava, mas ajudava Mamã Cacilda e Rosa no preparo do café e da refeição.

Em todos os lugares eu era visitante. Alguém me levava e alguém me trazia de volta. O cuidado que tinham comigo os membros da Associação era perceptível. Eu estava sempre acompanhada. Eu não sabia falar a língua deles. Como estranha, gerei curiosidade e noções pré-construídas em relação a quem eu era e o que eu queria.

Quando eu adentrei pela primeira vez o Quilombo Ivaporunduva, anos atrás, as indicações foram para que eu conversasse com a liderança – com quem saberia

o que me dizer na perspectiva que tinham em relação aos estranhos. Mas a mobilidade que fui conquistando dentro do quilombo com a passagem do tempo e a constância da minha presença fez com que eu conseguisse informações em diferentes espaços dentro da comunidade. Para eu trazer as vozes das mulheres do quilombo eu não poderia me ater aos líderes. Eu teria informações reduzidas e limitadas se assim fosse. Fui construindo modos de aproximação às mulheres em outros espaços fora das suas casas.

Em Macuanda, durante as conversas que realizei com as representantes das organizações não governamentais, elas compartilharam comigo o foco de seu trabalho voltado às ações políticas, econômicas e sociais que visam os direitos das mulheres. Nas falas apareceram: a tradição (costumes e modos de viver), religião, terra, escola, família, leis governamentais e o trabalho. O trabalho e a importância da escolarização dos filhos para as mulheres de Macuanda, de Venguela e de Ivaporunduva aparecem nas falas como essenciais na organização social e manutenção da vida. Eugênio Francisco Chirrime afirma que “Se por um lado, a educação em si não pode resolver os problemas do desenvolvimento, por outro lado, como afirmam vários pensadores, há uma grande dúvida se o desenvolvimento pode ocorrer sem educação” (CHIRRIME apud NGUNGA, 2010, p. 9).

Muitas questões que apareceram nas falas das mulheres de Macuanda não foram possíveis de serem bem conhecidas e aprofundadas. Eu necessitaria de uma vivência prolongada e de confiança conquistada. A apropriação da língua materna se configura um dos elementos fundamentais para compreender os modos de vida das mulheres que lá estão, para a abordagem que adoto. Interrogações investigativas ficaram, ainda, sem análises mais profundas: Quais são a tradição e os costumes locais e como as mulheres os significam? Qual a relação delas com a religiosidade que perpassa a organização familiar? Qual a perspectiva que elas têm em relação ao futuro – delas e de seus filhos? Como compreendem a desigualdade social e a distribuição desigual da riqueza? O que pensam sobre o processo de modernização no qual as famílias rurais em sua grande maioria não estão inseridas? Como as pessoas das comunidades - crianças, jovens, adultos e mais velhos - pensam sobre a necessidade da apropriação da língua portuguesa para estarem inseridos socialmente e terem acesso à mobilidade social? A língua materna

mantida no país pode se configurar uma forma de resistência em contraposição à imposição da língua colonial?

A língua materna da geração descendente da diáspora africana no Brasil, no decorrer dos séculos e no processo brutal da colonização portuguesa, se perdeu. Em Moçambique, a língua portuguesa é oficial, usufruindo status de superioridade em relação às línguas maternas, principalmente por manter a exclusão da maioria da população moçambicana da possibilidade de mobilidade social.

Os estudos das línguas maternas do país têm se configurado uma preocupação para muitos intelectuais de Moçambique e profissionais da educação para a qualidade de ensino e aprendizagem dos conhecimentos sistematizados. Leis governamentais foram instituídas e o desafio está na implementação da educação bilíngue, que está ocorrendo em algumas escolas do país de forma experimental. O intuito é reduzir o abismo socioeconômico existente entre a população rural e urbana e a dependência de profissionais e técnicos de outros países por falta de pessoas qualificadas. Cabe apontar que os exames dos vestibulares das universidades de Moçambique são realizados na língua portuguesa.

A tradição oral como modo de transmissão do saber de geração a geração, enquanto reguladora das relações sociais, é fundamental para manter as relações políticas e econômicas, as práticas culturais, os modos de vida, a manutenção e fortalecimento do grupo.

A intervenção do Estado é mínima na esfera do desenvolvimento humano nos dois casos. Em Ivaporunduva, para que os direitos sociais sejam minimamente garantidos, têm sido necessárias organização e reivindicações dos movimentos sociais. Em Macuanda, a organização tem início no interior das famílias, pelo direito à escola e pela garantia do direito de utilização da terra.

Os mais velhos em Macuanda e Ivaporunduva, principalmente aqueles que se tornaram referência por seus feitos pela comunidade, são respeitados. Nas tomadas de decisões e estabilização dos conflitos sociais e territoriais eles são consultados. A eles são conferidos a transmissão do conhecimento de uma geração a outra para garantir a história. Aqui não podemos esquecer que existe a memória mítica que está na figura de um antepassado comum, fundador do grupo social e familiar.

A memória é vital nas duas comunidades. Os documentos históricos e estudos realizados sobre a diáspora forçada da população moçambicana ao Brasil,

lá em Moçambique e cá no Brasil, são escassos. Não existe um mapeamento conciso sobre a população moçambicana que foi transplantada ao Brasil: nem seu local de origem de Moçambique, nem onde foram inseridos no Brasil.

Os narradores falam das consequências do processo de colonização para seus povos: a destruição física, psicológica, social e econômica. Tanto os moradores do quilombo como os de Macuanda falam sobre a condição de terem sido colonizados e escravizados.

A forma como as famílias conseguiram manter a existência lá e cá é anunciada e denunciada pela palavra – criaram e recriaram a existência por meio das tecnologias aprendidas e passadas de geração a geração, inscritas na construção das casas, na produção dos alimentos, na crença em seus ancestrais, na música, na dança, no corpo – a língua, a fala e a palavra, a memória é reguladora da existência desses povos. A memória marca cronologicamente a história de vida das famílias de Macuanda e de Ivaporunduva.

Nesse processo podemos entender que existe um conhecimento que é transmitido oralmente, que se dá de forma didática e pedagógica às gerações, que promove o ensino e a aprendizagem por meio da poesia, contos, provérbios, histórias, dança, canto, o fazer junto entre os mais velhos, adultos, jovens e crianças, que estão em todos os espaços.

O apoio governamental em todas as áreas ainda é limitado nas duas comunidades. Em relação à escola, em Ivaporunduva, como na maioria dos estados brasileiros, a qualidade de ensino e as condições humanas e materiais de acesso ao conhecimento são precários. Em Macuanda pude identificar que a escola foi construída e é mantida pelas famílias locais. Em um primeiro momento, os professores contratados eram mantidos com dinheiro das famílias dos alunos. Em um segundo momento, os salários dos diretores e professores passam a ser de responsabilidade do Estado, porém não há saneamento básico, água encanada, energia elétrica, computador, vídeo ou aparelho de televisão.

Muitas das histórias das vidas das mulheres quilombolas e de Macuanda que ouvi e registrei não foram analisadas, mas foram apontadas como possibilidade de novo campo de pesquisa. Eu trago as mulheres como protagonistas centrais da produção da existência de suas vidas. Porém, ao registrar, transcrever e trazer para os textos o que eu ouvi das mulheres e homens nas comunidades de Ivaporunduva

e de Macuanda, meu esforço foi cumprir o papel de pesquisadora, sendo fiel nas transcrições às narrativas que eu ouvi, consciente das dificuldades próprias das transcrições da oralidade.

O caminho trilhado por meio da Etnografia, do tempo da pesquisa, da escuta e do silêncio e do contato com a narrativa oral revelou que as questões que se apresentaram nas histórias das vidas das pessoas possibilitam novos campos de pesquisa em áreas distintas. A metodologia mostra-se válida para a Academia e para os movimentos sociais voltados à intervenção por mudanças sociais, junto às comunidades historicamente colocadas à margem.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Alcinda de Abreu; SALOMÃO, Angélica. A mulher no caminho da democracia. In: MAZULA, Brazão. **Moçambique: eleições, democracia e desenvolvimento**. Maputo, Moçambique: Inter-Africa Group, 1995. p. 529-557.
- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O Trato dos viventes: Formação do Brasil no Atlântico Sul**. 8ª ed. São Paulo, Companhia de Letras, 2000.
- ALTUNA, Raul Ruiz de Asúa. **Cultura tradicional Banto**. Secretariado Arquidiocesano de Pastora, Luanda, 1985.
- ALVES, G. L. **O trabalho didático na Escola Moderna: formas históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- AMÉRICO, Márcia C. **Quilombo Ivaporunduva: evolução histórica e organização social e territorial**, 2010. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMPE, Piracicaba, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Práticas coletivas na constituição da vida quilombola: história da comunidade tradicional de Ivaporunduva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.
- \_\_\_\_\_. Os sentidos das inclusões social e escolar para os quilombolas. In: PADILHA, Anna L.; OLIVEIRA, Ivone M. de. **Inclusão Escolar, Diversidade e Desigualdade Sociais**. In PADILHA, Anna L.; OLIVEIRA, Ivone M. de. (Orgs.). **Educação para todos: As muitas faces da inclusão escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.
- \_\_\_\_\_; LUIZ, Viviane. Uma discussão sobre a opção metodológica em pesquisa de cunho etnográfico: a proximidade entre pesquisadores e contexto pesquisado. In: PADILHA, Anna Lunardi Padilha; OMETTO, Claudia Beatriz de C. N. [Orgs]. **Trabalho em educação: processos, olhares, práticas, pesquisas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 107-120.
- ANDRADE, Tania (Org.). **Quilombos em São Paulo: Tradições, direitos e lutas**. São Paulo: IMESP, 1997.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo (pesq.). **Quilombolas: tradições e cultura da resistência**. São Paulo: AORI Comunicação, 2006.
- APPIAH, Kwame Athony. **Na casa de meu pai: A África na filosofia e cultura**. Tradução Vera Ribeiro; revisão de tradução Fernando Rosa Ribeiro. Rio de Janeiro: Contratempo, 1997.
- ARANHA, Maria Lúcia de A. **Maquiavel, a lógica da força**. São Paulo, Moderna, 1993.

BÂ HAMPATÉ, A. Tradição Viva. In: KI-ZERBO, J. **História Geral da África I**; metodologia e pré-história da África. 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010. p. 167-212.

\_\_\_\_\_. **Amkoullel, o menino fula**. Trad. Xina Smith Vasconcellos. São Paulo: Casa das Áfricas/Palas Athena, 2003.

BARBOZA, Guilherme dos Santos. **Relatório Etnográfico Técnico-Científico**. Equipe de Articulação e Assessoria das Comunidades Negras do Vale do Ribeira (EACONE); Comissão Pastoral da Terra (CPT) e Movimento dos Ameaçados por Barragens (MOAB). Financiador: Mitra Diocesana de Registro. 1992.

BENJAMIN, W. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In: **Textos de Walter Benjamin**. Tradução pública com licença da Editora Civilização Brasileira, 1. ed. Rio de Janeiro, 1975. Disponível em: <[http://cei1011.files.wordpress.com/2010/08/benjamin\\_a-obra-de-arte-na-epoca.pdf](http://cei1011.files.wordpress.com/2010/08/benjamin_a-obra-de-arte-na-epoca.pdf)>. Acesso em: 22 jan.2013.

\_\_\_\_\_. O Narrador. In: BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.; HABERMAS, Jurgen. **Os pensadores**. Traduções de José Lino Grunnewald et al. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

BENTO, Maria A. S. Raça e gênero no mercado de trabalho. In: ROCHA, I. B. (Org.) **Trabalho e gênero: mudanças, permanências e desafios**. Campinas: ABEP, NEPO/UNICAMP, CEDEPLAR/UFMG; São Paulo: Editora 34, 2000. p. 295-307.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=13677&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13677&Itemid=>)>. Acesso em: 25 ago.2014.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso em 12 ago.2014.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012. Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa; altera as Leis nos 6.938, de 31 de agosto de 1981, 9.393, de 19 de dezembro de 1996, e 11.428, de 22 de dezembro de 2006; revoga as Leis nos 4.771, de 15 de setembro de 1965, e 7.754, de 14 de abril de 1989, e a Medida Provisória no 2.166-67, de 24 de agosto de 2001; e dá outras

providências. Publicado no DOU de 28.5.2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12651.htm#art83](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12651.htm#art83)>. Acesso em: 19 mar.2015.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 4.771, de 15 de setembro de 1965. Institui o novo Código Florestal. Publicado no DOU em 28.9.65. Revogada pela Lei n. 12.651/2012. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=311>>. Acesso em: 19 mar.2015.

CABAÇO, José Luís. A longa estrada da democracia moçambicana. In: MAZULA, Brazão. **Moçambique: eleições, democracia e desenvolvimento**. Maputo, Moçambique: Inter-Africa Group, 1995. p. 79-114.

CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário. **A linguagem escravizada: Língua, história, poder e luta de classe**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

CARDOSO, Maria Angélica. Estado da arte acerca das escolas multisseriadas. **Revista HISTEDBR On-line**. Número especial, p. 174-193, mai.2010. Campinas.

CARNEIRO, Sueli. Mulher em Movimento. **Estudos Avançados**. v. 17 no. 49. São Paulo, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142003000300008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142003000300008&script=sci_arttext)>. Acesso em: 26 fev. 2015.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres negras, violência e pobreza. In: BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Programa de prevenção, assistência e combate à violência contra a mulher. **Plano Nacional: diálogos sobre a violência doméstica e de gênero: construindo políticas para as mulheres**. Brasília. p. 11-17.

CASTIANO, José P. **Referenciais da Filosofia Africana: Em busca da intersubjectivação**. Maputo: Sociedade Editorial Ndjira, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2003.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Texto referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília, DF, 2011, p. 37. Disponível em: <[http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CC8QFjAB&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom\\_docman%26task%3Ddoc\\_download%26gid%3D8527&ei=OjzEUevTO4qg7Abnm4CIBg&usg=AFQjCNF6GvNih7NZO4ctCoX40uq0lDv84w](http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CC8QFjAB&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D8527&ei=OjzEUevTO4qg7Abnm4CIBg&usg=AFQjCNF6GvNih7NZO4ctCoX40uq0lDv84w)>. Acesso em: 22 jan. 2015.

CRUZ E SILVA, Teresa. **Igrejas protestantes e consciência política no sul de Moçambique: O caso da Missão Suíça (1930-1974)**. Moçambique. Editora Promédia, 2001.

CUNHA, Conceição Maria. Introdução - discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC. **Salto para o futuro** - Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

CUNHA JÚNIOR, Henrique A. Abolição inacabada e a educação dos afrodescendentes. **Revista Espaço Acadêmico**. n. 89 – mensal – outubro, 2008. Ano VIII. ISSN 1519.6186. Site: <<http://www.espacoacademico.com.br/089/89cunhajr.htm>>. Acesso em: 15 mai.2014.

\_\_\_\_\_. Afrodescendência e espaço urbano. In: CUNHA JUNIOR, Nome; H; RAMOS, Maria Estela R. (org.). **Espaço e afrodescendência urbano**: estudo da espacialidade negra urbana para o debate das políticas públicas. Fortaleza: Edições UFC, 2007. p. 62-87.

\_\_\_\_\_. **Tecnologia africana na formação brasileira**. Rio de Janeiro: CeaP, 2010.

DIEGUES, Antonio Carlos. **O Vale do Ribeira e Litoral de São Paulo**: meio ambiente, história e população. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/color/cenpec.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2014.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira . - Salvador : EDUFBA, 2008.

FARRÉ, Albert. **Formas de investimentos das poupanças no local de origem por parte dos emigrantes do sul de Moçambique**. O caso do distrito de Massinga (Inhambane). II Conferência IESE: Dinâmicas da pobreza e padrões de acumulação econômica em Moçambique. Conference Paper nº 23, 2009. Disponível em: <[http://www.iese.ac.mz/lib/publication/II\\_conf/CP23\\_2009\\_Farre.pdf](http://www.iese.ac.mz/lib/publication/II_conf/CP23_2009_Farre.pdf)>. Acesso em: 10 dez.2015.

FONSECA, Dagoberto José da. **A História, o africano e o afro-brasileiro**. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2006.

\_\_\_\_\_. Protagonismo Quilombola: seus sujeitos e seus saberes influenciando a Educação. **Comunicações**. Universidade Metodista de Piracicaba. Faculdade de Ciências Humanas. Programa de Pós Graduação – Piracicaba, v. 1, n. 1, jan/jun/2014.

\_\_\_\_\_. Sujeitos e saberes da educação quilombola (Unidade 4). In: MORAES, Mara Sueli Simão; MARANHE, Elisandra André (Orgs.). **Educação para populações específicas**. v. 3. São Paulo: 2009. p. 119-141. (Coleção UNESP-SECAD-UAB).

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GÓES, José Roberto; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PRIORE, M. Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002, p.177-191.

GOMES, Ana. B. S.; CUNHA JÚNIOR, H. A. (Org.). **Educação e Afrodescendência no Brasil**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

GOMES, Nilma. L. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 1. ed. Brasília: MEC / UNESCO, 2012.

GOMES, NILMA L. Movimento Negro e Educação: Ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set.2012.

GONÇALVES, Ricardo Junior de Assis Fernandes; MENDONÇA, Marcelo Rezende. O subsolo como território em disputa: as tramas nos garimpos diamantíferos em Coromandel/MG. XIII Jornada do Trabalho. **Anais**. Presidente Prudente, 2012. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/jtrab/n1/21.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: KABENGUELE MUNANAGA (Org.) **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.155 – 172.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO (GEGe). **Palavras e contrapalavras**: Glossariando conceitos, categorias e noção de Bakthin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003..

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Organização: Liv Sovik. Tradução: Adelaine La Guardia Resende et al. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG / Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2013.

HARRIS, Joseph E; ZEGHIDOUR, Slimane. A África e a diáspora negra. In: MAZRUI, Ali A; WONDJI, C. (Coords). **História Geral da África**, v. VIII – África desde 1935. Brasília: UNESCO/ MEC, 2010, pp. 849 – 871.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

\_\_\_\_\_; SILVA, Nelson do Valle (eds.). **Estrutura Social, Mobilidade e Raça**. Rio de Janeiro: Iuperj/Vértice, 1988.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1992.

HASENBALG, Carlos. Educação e diferenças raciais na mobilidade ocupacional no Brasil. In: HASENBALG, C.; SILVA, N. V.; LIMA, M. (Eds.). **Cor e estratificação social**. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999a.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. 8. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

PROVÍNCIAS DE MOÇAMBIQUE. In: **Imigrantes somos todos!** Disponível em: <<http://imigrantes.no.sapo.pt/page2mocProvincias.html>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. [S.I.]: IBGE. Cidades. São Paulo. Eldorado. **Censo Demográfico 2010**: resultados do universo – indicadores sociais municipais, 2010. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=351480&idtema=79&search=sao-paulo|eldorado|censo-demografico-2010:-resultados-do-universo-indicadores-sociais-municipais>>. Acesso em: 10 ago.2014.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; ONU Mulheres; Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM); Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). Retrato das desigualdades de gênero e raça. 4. ed. Brasília: Ipea, 2011. 39 p. il.

INSTITUTO SÓCIO AMBIENTAL; SANTOS, Kátia M. Pacheco dos; TATTO, Nilto (eds.). **Agenda socioambiental de comunidades quilombolas do Vale do Ribeira**. Instituto Socioambiental, 2008.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Terras de quilombos e unidades de conservação no Vale do Ribeira. **Mapas**. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org/pt-br/mapas>>. Acesso em: 14 set. 2014.

ISSA, Amina; COSSA, Márcia; MACHAUL, Dinis; MAGAIA, Benigna. **Análise crítica do quadro legal e político para a promoção e projecção da rapariga contra todas as formas de violência em Moçambique**. AMMOZ & MEPT, 2012.

KAJIBANGA, Victor. Crise da racionalidade lusotropicalista e do Paradigma da 'Criolidade': O caso da Antropossologia de Angola. **Africa**. Revista do Centro de Estudos Africanos USP, São Paulo, 22-23:141-156, 1999/2000/2001.

KI-ZERBO, Joseph. Para onde vai a África?. **CODESRIA Boletim**, n. 3 e 4, 2007. Disponível em:

<[http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CDMQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.codesria.org%2FIMG%2Fpdf%2FCODBUL3\\_4\\_07\\_Portu\\_sommaire&ei=ZztJVZjUI4SwsATf4YCgDw&usg=AFQjCNGk3n9o7iUpVaumeqsQKQIROnHO5g&sig2=EXVKCLj0MeqRCVhNBPauAw](http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CDMQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.codesria.org%2FIMG%2Fpdf%2FCODBUL3_4_07_Portu_sommaire&ei=ZztJVZjUI4SwsATf4YCgDw&usg=AFQjCNGk3n9o7iUpVaumeqsQKQIROnHO5g&sig2=EXVKCLj0MeqRCVhNBPauAw)>. Acesso em: 22 jan. 2015.

KLEIMAN, Ângela. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 267–281, jul./dez. 2001.

LATOUCHE, Serge. A África pode contribuir para resolver a crise do Ocidente?. Tradução Acácio Sidenei Almeida Santos. **Espaço Plural**. Ano XVI. n. 28. 1º Semestre 2012, p. 175-197. ISSN 1518-4196.

LEÃO, Michele de. **Lei Saraiva (1881):** o analfabetismo é um problema nacional. IX ANPED SUL: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 29 de julho a 1º de agosto de 2012. Universidade De Caxias Do Sul, Caxias do Sul – RS.

LEITE, Ilka Boaventura. **Os quilombos no Brasil:** questões conceituais e normativas. *Etnográfica*, v.IV, n. 2, 2000, p. 333-354.

LESSA, Sergio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

LOPES, José de Sousa Miguel. **Cultura acústica e letramento em Moçambique:** em busca de fundamentos antropológicos para uma educação intercultural. São Paulo: Editora EDUC, 2004.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

LUIZ, Viviane. **O Quilombo Ivaporunduvaa partir do enunciado de suas crianças:** participação infantil no cotidiano da vida em comunidade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP, Piracicaba, 2012.

LUIZ, Viviane. **O Quilombo Ivaporunduvaa partir do enunciado das gerações**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

M'BOW, Amadou Mahtar. Prefácio. In: KI-ZERBO, Joseph. **História da África - I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

MACAMO, Elísio. **Planícies sem fim**. 2. ed. Maputo: Editora Ndjira, 2008.

MAGNANI, José. G.C. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49, p. 11-29, 2002.

MALAVOTA, Claudia Mortari. **Os Africanos de uma vila portuária do Sul do Brasil**: criando vínculos parentais e reinventando identidades. Desterro, 1788/1850. Tese (Doutorado em História) - Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MANJATE, Tereza. Literatura Oral: rupturas e continuidades. **Revista de Ciências Sociais e Humanas**. CEA-UEM, v. 22. n. 1, Dez. 2011.

MARCONDES Mariana M.; PINHEIRO, Luana; QUEIROZ, Cristina; QUERINO, Ana C.; VALVERDE, Danielle (Org.) **Dossiê mulheres negras** – retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: IPEA, 2013

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: Atividade de Retextualização. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

MAXFIELD, Jack. Geographical Presentation of Africa. **Connexions**. October 30, 2008. Disponível em: <<http://cnx.org/content/m17881/1.3/>>. Acesso em: 05 out.2014.

MAZULA, Brazão. As eleições moçambicanas: Uma trajetória da Paz e da Democracia. In: MAZULA, Brazão (ORG). **Moçambique**: Eleições, Democracia e Desenvolvimento Maputo:Editora Copyright, 1995a (p. 25-77).

MAZULA, Brazão. **Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique**. Moçambique: Edições Afrontamento e Fundo Bibliográficos de Língua Portuguesa. 1995 b.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. 2. Ed. Boitempo: São Paulo, 2008. (Mundo do trabalho).

MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO ESTATAL. **Perfil do Distrito de Zavala Província de Inhambane**, 2005. Site do Ministério da Administração Estatal do Distrito de Zavala. Disponível em: <<http://www.portaldogoverno.gov.mz/Informacao/distritos/inhambane/Zavala.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2014.

MIRANDA, Giuliana. Cadastro do governo some com mais de 600 cavernas no país. Ambiente. **Folha de S. Paulo**, 18 mai 2014. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2014/05/1455934-cadastro-do-governo-some-com-mais-de-600-cavernas-no-pais.shtml>>. Acesso: 18 mai. 2014.

MOORE, Carlos. **Racismo & Sociedade**. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2008.

MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS (MAB). **A luta dos atingidos por barragens contra as transnacionais, pelos direitos e por soberania energética**. Secretaria Nacional do MAB, 2008. Disponível em: <[http://www.mabnacional.org.br/publicacoes/cartilha\\_soberania\\_energetica.pdf](http://www.mabnacional.org.br/publicacoes/cartilha_soberania_energetica.pdf)>. Acesso em 05 jan 2015.

MOURA, Clovis. **Rebeliões da Senzala**: Quilombos, insurreições, guerrilhas. Temas Brasileiros. 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista., 1972.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, n. 28. p. 55-63, Dezembro/Febrero 95/96.

\_\_\_\_\_. **NEGRITUDE**: Usos e sentidos.3. ed. Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2012 (Coleção Cultura Negra e Identidade).

\_\_\_\_\_. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB**. Niterói: EDUFF, n. 5, p. 15-34. 2004.

\_\_\_\_\_. **Origens Africanas do Brasil contemporâneo**: histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global, 2009.

MUNGUAMBE, Amândio Didi. **Música Chope**. Coleção Identidades. Edição: Promédia. Maputo, 2000.

NETO, Maria da Conceição. **Ideologias, contradições e mistificações da Colonização de Angola no Século XX**. Luanda, (mimeo), 1997, p. 01. (Este artigo foi publicado no número de 1997 da revista Lusotopie - Enjeux contemporains dans les espaces lusophones. Paris, Éditions Khartala, pp. 327-359).

NGOENHA, Severino E; CASTILANO José P. **Pensamento engajado**: Ensaio sobre filosofia africana, educação e cultura política. Editora Educar, Universidade Pedagógica, Maputo, 2011.

NGUNGA, Armindo; BAVO, Názia N. **Práticas Linguísticas em Moçambique**: Avaliação da vitalidade linguística em seis Distritos. Coleção: As Nossas Línguas IV. Centro de Estudos Africanos (CEA)-UEM. Maputo, 2011.

NGUNGA, Armindo; BAVO, Názia N; MOISÉS, Laurinda; LANGA, Jossias; CHIRINZE, Hermínio; MUCAVELE, João. **Educação Bilíngue na Província de Gaza**: Avaliação de um modelo de ensino. Coleção: As Nossas Línguas II. Centro de Estudos Africanos (CEA)-UEM. Maputo, 2010.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: **A defesa da educação como direito de todos**. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez. 2000.

O'DWYER, Eliane Cantarino. Quilombo e a prática social do antropólogo. In: O'DWYER (Org.). **Quilombos**: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. 268 p. (Introdução. p. 13-42).

OKIN, Susan Moller. **Gênero, o público e o privado**. Revista Estudos Feministas. V. 16, nº 2, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142003000300008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142003000300008&script=sci_arttext)>. Acesso em: 26 fev. 2015.

OLINTO, Antônio. **A Casa da Água**. 3. ed.. Rio de Janeiro: Difel; Brasília: INL, 1978.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil. In: **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**, 2. ed. Brasília: IPEA, 2008.

PADILHA, Anna L.; OLIVEIRA, Ivone M. de. Inclusão Escolar, Diversidade e Desigualdade Sociais. In: PADILHA, Anna L.; OLIVEIRA, Ivone M. de. (Orgs.). **Educação para todos: As muitas faces da inclusão escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

PAES, Gabriela Segarra Martins. **Considerações sobre o passado e o presente**. Saúde nos Quilombos. São Paulo: Instituto de Saúde – SESSP, São Paulo: GATE-SESSP, 2009, p.31-42.

PAULA JUNIOR, Antônio Felogênio de. **Educação e oralidade no oeste africano pela representação de Amadou Hampaté Bâ**. 2014. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Piracicaba, São Paulo, 2014.

PAZ, Maura. R. P. **Identidade quilombola e políticas públicas**. 2001. Dissertação (Mestrado) Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). São Paulo, 2001. p. 69-91.

PERRUSO, Marco Antônio. Pedagogia Freireana e Marxismo: a formação política na Via Campesina Brasil. In: Colóquio Nacional Marx e o Marxismo 2011: teoria e prática. Universidade Federal Fluminense – Niterói/RJ. 28 nov. 2011 a 01 dez. 2011. Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Marx e Marxismo (NIEP MARX). **Anais...** Disponível em: <<http://www.uff.br/niepmarxmarxismo/MManteriores/MM2011/TrabalhosPDF/AMC473F.pdf>>. Acesso em 16 mai. 2014.

PINHO, Osmundo. A Antropologia na África e o Lobolo no Sul de Moçambique. **Revista Afro-Ásia**, 43, 2011 – pg. 9-41. Ver em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77021122001>>. Acesso em 15 já. 2015.

PINTO, Simone Martins Rodrigues. **Justiça Transicional na África do Sul: Restaurando o passado, construindo o futuro**. Contexto Intenacional. Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, julho/dezembro, 2007. p. 393-421. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cint/v29n2/v29n2a05.pdf>>. Acesso em: 13 jan.2014.

PORTAL do Governo da Província Inhambane. Moçambique, 2005. Disponível em:<<http://www.portaldogoverno.gov.mz/Informacao/distritos/inhambane/Zavala.pdf>> . Acesso em: 15 set.2014.

PORTAL do Governo da Província de Inhambane. Moçambique, 2010. Disponível em: <<http://www.inhambane.gov.mz/>>. 2014a. Acesso em: 18 set.2014.

PORTAL do Ministério da Administração Estatal. Moçambique, 2014. Disponível em: <<http://www.mae.gov.mz/>>. 2014b. Acesso em: 20 set.2014.

PRIORE, Mary Del. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: PRIORE. Mary Del. **A história das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 84-106

PROCOLGEO. **Projeto de Trabalho Colaborativo a Distância em Geoprocessamento**. Disponível em: <<http://www.geografia.fflch.usp.br/inferior/laboratorios/lcarto/toader/redoutoradodisciplinas/mazambique-mapa.PNG>>. Acesso em 18 set. 2014.

RAMOS, Maria Estela Rocha. **Território Afrodescendente**: Leitura de cidade através do bairro da Liberdade, Salvador (Bahia). Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007, 186 f.

RAMOS, Estela R; CUNHA JUNIOR, Henrique. Taipa como Processo Construtivo: O Ensino cooperativo entre comunidades, arquitetos e engenheiros. XXXIV COBENGE 2006. Ensino de Engenharia; Empreender e Preservar. **Anais** do. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, Setembro de 2006.

REDIKER, Marcos. **O Navio Negreiro**: Uma história humana. Tradução Luciano Vieira Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

RIBEIRO, Vera Masagão; VÓVIO, Claudia Lemos; MOURA, Mayra Patrícia. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 81, p. 49-70, dez. 2002.

ROBATE, Simão Artur. **Currículo de formação de professores primários na disciplina de língua portuguesa em Moçambique**: um repensar de seus fundamentos teóricos. 111 p. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba –SP, 2006.

ROCHA, Aurélio, Contribuição para o estudo das relações entre Moçambique e o Brasil no século XIX (Tráfico de escravos e relações políticas e culturais). **Estudos Afro-Asiáticos**, n.21, dezembro de 1991, p.203.

RODRIGUES, Jaime. **O tráfico de escravos para o Brasil**. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

RODRIGUES, Taila Albuquerque; SALVADOR, Evilasio. As implicações do programa de aceleração do crescimento (PAC) nas políticas sociais. **SER Social**, Brasília, v. 13, n. 28, p. 129-156, jan/jun 2011. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/9689>>. Acesso em: 25.jan. 2015.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 19. ed. Petrópolis, 1997.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre a infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), 2011. p. 10-46.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação infantil pós-FUNDEB**: avanços e tensões. Artigo apresentado no Seminário Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais. Curitiba, agosto 2007.

SACHS, Jeffrey. **O fim da pobreza**: Como consegui-lo na nossa geração. 2. ed. São Paulo: Casa das Letras. Editorial Notícia. 2005.

SANTANA, Jacimara Souza. **Mulher e notícias**: os discursos sobre as mulheres de Moçambique na revista tempo (1975-1985). Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Bahia, 2006. 196p.

SANTOS, Milton. **Da Totalidade ao Lugar**. 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 18. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência Filosófica. 7. ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas. Autores Associados, 2008. (Coleção Educação contemporânea).

SCARANO, Juliana. A criança em Minas Gerais. In: PRIORE, Mary Del. **A história das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 131-135.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução Laura Teixeira Motta; revisão técnica Ricardo Doniselli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SEVÁ FILHO, A. Oswaldo; KALINOWSKI, Luciana Maria. Transposição e hidrelétricas: o desconhecido Vale do Ribeira (PR-SP). **Estud. av.** [online]. 2012, v.26, n.74, p. 269-286. ISSN 0103-4014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v26n74/a19v26n74.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2012.

SILVA, Claudia Gonçalves Thaumaturgo da. **Conceito e Preconceitos relativos às Construções em Terra Crua**. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública). Escola Nacional de Saúde Pública/ Fundação Oswaldo Cruz, 2000.

SILVA, Maria. A. M. **Mulheres Trabalhadoras Rurais: trajetórias e memórias**. V. 4. n.2. Set. 2010. Disponível em: <<http://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ruris/article/viewFile/770/595>>. Acesso em ago.2014.

SILVA, Wagner Gonçalves. **O antropólogo e sua magia**. São Paulo: Edusp, 2000.

SOARES, M. Língua escrita, sociedade e cultura. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, v. 0, p. 5-16, set./dez. 1995.

SOUZA, Bárbara Oliveira. **Aquilombar-se: Panorama histórico, identitário e político do Movimento Quilombola Brasileiro**. 2008. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília, 2008. 177 p.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educação & Sociedade: Revista de Ciências da Educação/CEDES**. Campinas. v. 33, n. 120, jul.-set. 2012. p. 745-765.

STROMQUIST, Nelly P. Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento: novos avanços. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 301-320, jul./dez. 2001.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

TAIBO, Ruben Miguel Mário. **Lobolo (s) no Moçambique Contemporâneo: mudança social, espírito e experiências de união conjugal na cidade de Maputo**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal do Paraná, 2012, 126f.

TAIMO, Jamisse Uilson. **Ensino superior em Moçambique: história, política e gestão**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2010. 229f.

TODESCO, Carolina. Presença ausente e ausência presente do estado na produção do espaço para o turismo no Vale do Ribeira paulista. Confins – **Revista Franco-brasileira de Geografia** [on line], n. 9 | 2010. Disponível em: <<http://confins.revues.org/6484?lang=pt>>.

Unicef. **Objetivos de Desenvolvimento do Milênio**. Brasília: Unicef Brasil. Quem somos. Unicef no Mundo. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/overview\\_9540.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/overview_9540.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2015.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, Joseph. **História Geral da África**, I: Metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. Capítulo 7 – p. 139-167.

VÉRAS, Roberto. Brasil em obras, peões em luta, sindicatos surpreendidos. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], n. 103, p. 11-136, mai. 2014. Disponível em: <<http://rccs.revues.org/5559>>. Acesso em 09 jan.2015. DOI: 10.4000/rccs.5559.

VIEIRA, Flávia Braga. **Dos proletários unidos à globalização da esperança**: um estudo sobre articulações internacionais de trabalhadores. Tese (Doutorado). Planejamento Urbano e Regional, IPPUR/UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

VOLOCHKO, Anna; BATISTA, Luís Eduardo (Org.). **Saúde nos quilombos**. São Paulo: Instituto de Saúde – SESSP, São Paulo: GATE-SESSP, 2009.

ZAMPARONI. Valdermir Donizete. **Entre Narros & Mulungos**: Colonialismo e paisagem social em Lorenço Marques c. 1890- c-1940. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998, 582f.

WANDERLEY, L. E. W. A questão social no contexto da globalização: o caso latino-americano e o caribenho. In: CASTEL, R.; WANDERLEY, L. E.W, BELFIORE-WANDERLEY, M. **Desigualdade e a questão social**. 2. ed. São Paulo: Educ, 2000. p. 51-161.

WIKITRAVEL. África. Disponível em: <<http://wikitravel.org/pt/%C3%81frica>>. Acesso em: 05 dez. 2014.

YADE, Juliana de Souza Mavoungou. Territórios Negros: migrações e reterritorialização do espaço urbano periférico. **Revista Comunicações** (UNIMEP), v. 21, p. 167-190, 2014.