



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

GLEIDSON FERNANDO ROCHA DOS SANTOS

**ECOS DE CARUKANGO:
A RESISTÊNCIA QUILOMBOLA DE ONTEM A SERVIÇO DO ENSINO
ANTIRRACISTA HOJE**

Niterói
2025



GLEIDSON FERNANDO ROCHA DOS SANTOS

**ECOS DE CARUKANGO:
A RESISTÊNCIA QUILOMBOLA DE ONTEM A SERVIÇO DO ENSINO
ANTIRRACISTA HOJE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) do Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História. Campo de Confluência: Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Erika Bastos Arantes.

Niterói
2025

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
Gerada com informações fornecidas pelo autor

S237e Santos, Gleidson Fernando Rocha dos
Ecos de Carukango : A resistência quilombola de ontem a
serviço do ensino antirracista hoje / Gleidson Fernando Rocha
dos Santos. - 2025.
163 f.: il.

Orientador: Érika Bastos Arantes.
Dissertação (mestrado profissional)-Universidade Federal
Fluminense, Instituto de História, Niterói, 2025.

1. Carucango. 2. Ensino de história. 3. Quilombo. 4. Macaé
(RJ). 5. Produção intelectual. I. Arantes, Érika Bastos,
orientadora. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de
História. III. Título.

CDD - XXX

GLEIDSON FERNANDO ROCHA DOS SANTOS

ECOS DE CARUKANGO: A RESISTÊNCIA QUILOMBOLA DE ONTEM A SERVIÇO DO ENSINO ANTIRRACISTA HOJE

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Erika Bastos Arantes – UFF (Orientador)

Prof.^a Dr.^a Larissa Moreira Viana – UFF (examinador interno)

Prof. Dr. Marcelo Santos de Abreu – UFOP (examinador externo)

Paula Arantes Botelho Briglia Habib – UFF (suplente)

NITERÓI- RJ

2025

AGRADECIMENTOS

O ser humano talvez seja o animal mais social que existe. Isolados de nossa comunidade, não somos nada. Por isso, quero, em primeiro lugar, agradecer aos povos originários, que resistem há séculos às tentativas de apagamento, e ao povo negro, que também persiste apesar de todos os ataques promovidos pelas práticas eurocêtricas. Agradeço a todas e todos os pensadores e educadores antirracistas que vieram antes de mim. Agradeço também aos meus alunos, com quem construí laços de profunda empatia, apesar das péssimas condições de trabalho. Eles são a maior razão de esta pesquisa existir.

Tenho profunda gratidão por minha companheira (mais que esposa), Sabrina Luz, que me apoiou quando decidi voltar à faculdade para me tornar professor de História, e garantiu o sustento de nossa casa quando fiquei desempregado durante essa transição. No decorrer do mestrado, muitas vezes ela ficou sem minha companhia em momentos de lazer e, apesar do esforço que fiz para evitar, acabou assumindo uma parcela maior do trabalho doméstico. Para além de tudo isso, agradeço à minha esposa e ao meu filho, Igor, por serem ótimos parceiros não apenas de vida, mas também de sonhos coletivos de construir outra sociedade mais fraterna e igualitária.

Quero ainda agradecer aos meus pais, Maria de Lourdes e Sebastião, ao meu irmão, Glailson, e a todos os meus ancestrais. Boa parte do que sou devo a eles. Sem dúvida, são eles que falam por minha boca.

Por fim, registro minha profunda gratidão à Professora Doutora Érika Arantes, minha orientadora, cuja presença constante e orientações rigorosas foram fundamentais para o desenvolvimento e aprimoramento desta pesquisa. Sua dedicação, competência e disponibilidade foram essenciais para a superação dos desafios enfrentados ao longo deste percurso acadêmico.

RESUMO

Esta dissertação investiga como a história do Quilombo de Carukango, em Macaé (RJ), no século XIX, pode ser mobilizada na construção de práticas pedagógicas antirracistas no Ensino Fundamental II. A pesquisa parte de uma reflexão pessoal e profissional, enraizada em minha ancestralidade indígena e africana e em minha experiência docente em escolas públicas periféricas, para formular uma proposta educativa que enfrente o apagamento étnico-racial ainda fortemente presente nas escolas e nos currículos de história. O objetivo central é desenvolver um material didático baseado na história local que contribua para a efetiva implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, oferecendo alternativas metodológicas que valorizem a resistência negra e indígena na formação dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Antirracista. Quilombo. Carukango. História Local. Macaé.

ABSTRACT

This dissertation investigates how the history of the Carukango Quilombo, in Macaé (RJ), during the nineteenth century, can be mobilized in the construction of antiracist pedagogical practices in Lower Secondary Education. The research begins with a personal and professional reflection — rooted in my Indigenous and African ancestry and in my teaching experience in peripheral public schools — to formulate an educational proposal that addresses the ethnic-racial erasure still strongly present in schools and in history curricula. Its central aim is to develop didactic materials based on local history that contribute to the effective implementation of Laws 10.639/03 and 11.645/08, offering methodological alternatives that foreground Black and Indigenous resistance in students' formation.

Keywords: Antiracist Education. Quilombo. Carukango. Local History. Macaé.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Planisfério 1511.....	32
Mapa 2 - População Escravizada da Província do Rio de Janeiro entre 1838-1840.....	66
Mapa 3 - Localização aproximada das principais nações indígenas mencionadas nos documentos entre os séculos XVI – XIX.....	70
Mapa 4 - Municípios atuais que pertenciam ao menos parcialmente ao território de Macaé em 1831.....	74
Mapa 5 - Localização de Moçambique com suas províncias atuais e principais portos do séc. XVIII.....	85
Mapa 6 - Distribuição étnica e política da África Central, 1800-1880	88
Mapa 7 - Localização aproximada do Quilombo do Carukango.....	92
Mapa 8 - Localização dos municípios de influência do Quilombo de Carukango no Rio de Janeiro e Bananal em São Paulo.....	97
Mapa 9 - Fluxo atlântico do comércio de escravizados	128
Mapa 10 - Principais portos e regiões escravistas na América (Destaque Macaé).....	129
Mapa 11 - Mapa da África (Destaque Moçambique).....	130
Mapa 12 - Povos e rotas de tráfico de escravos em Moçambique (Séc. XIX).....	131
Mapa 13 - Aldeamentos indígenas do Rio de Janeiro (Séc. XIX).....	135

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Print do Vídeo – Carukango: A luta pela liberdade.....	102
Figura 2 - Ataque à estátua de Cristóvão Colombo em Minnesota, Estados Unidos (2020).....	105
Figura 3 - Ataque à estátua de Edward Colston em Bristol, Inglaterra (2020).....	106
Figura 4 - Ataque à estátua de Leopoldo II, Antuérpia, Bélgica (2020).....	106
Figura 5 - Estátua do bandeirante Borba Gato é queimada em São Paulo (2021).....	107
Figura 6 - Estátua da manifestante Jen Reid em Bristol, Inglaterra (2020).....	107
Figura 7 - Capa do livro: O Quilombo do Carukango.....	115
Figura 8 - Busto de Carukango.....	115
Figura 9 - Representação de Maria Quilombola.....	123
Figura 10 - Transcrição paleográfica do óbito de Maria Quilombola.....	126
Figura 11 - Foto parcial do Fólio 110 reto.....	126
Figura 12 - Foto parcial do Fólio 110 verso.....	126
Figura 13 - Caboclo (índio civilizado).....	136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Escravizados Desembarcados no Brasil entre 1561-1860.....	50
Tabela 2 - População negra e escravizada em números absolutos e relativos à população Total em cada município das comarcas de Cabo Frio e Campos para o ano de 1840.....	67
Tabela 3 - População negra e escravizada em números absolutos e relativos à população Total em cada freguesia de Macaé para o ano de 1840.....	75
Tabela 4 - População indígena por município em 1840.....	138
Tabela 5 - População indígena por freguesia de Macaé em 1840.....	139
Tabela 6 - População indígena por cidade 2022.....	142

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular.

CEPAL: Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.

EJA: Educação de Jovens e Adultos.

FNB: Frente Negra Brasileira.

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

LGBTQUIA+: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais e outras identidades e orientações.

MIN: Minutos.

MNU: Movimento Negro Unificado.

MUCDR: Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial.

ONU: Organização das Nações Unidas.

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais.

PEC: Proposta de Emenda à Constituição.

S: Segundos.

SUS: Sistema Único de Saúde.

STF: Supremo Tribunal Federal.

TEN: Teatro Experimental do Negro.

UFF: Universidade Federal Fluminense

UFPA: Universidade Federal do Pará.

UFOP: Universidade Federal de Ouro Preto.

UNIRIO: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 REFLETINDO SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA	20
1.1 Currículo como um Duro Campo de Batalha Política.....	21
1.2 Educação para as Relações Étnico-Raciais.....	27
1.2.1 <i>Movimento Negro e as Conquistas para a Educação</i>	36
1.3 História Local e suas Potencialidades Didáticas.....	43
2 RESISTÊNCIA NEGRA E O QUILOMBO	49
2.1 Escravidão e Quilombos no Rio de Janeiro no início do Século XIX.....	64
2.2 A População Negra em Macaé.....	73
3 O QUILOMBO DE CARUKANGO	79
3.1 Jogo de Cartas Marcadas.....	79
3.2 O Carukango Histórico.....	82
3.3 A História de Carukango começa em Moçambique.....	84
3.4 O Ataque ao Quilombo do Carukango.....	90
4 CARUKANGO VAI À ESCOLA	99
4.1 Tema: A História do Quilombo de Carukango (aula 1)	100
4.2 Tema: Memória e Patrimônio Histórico (aulas: 2,3 e 4)	104
4.2.1 <i>Aula 2: A Batalha das Estátuas</i>	104
4.2.2 <i>Aula 3: Visita ao Busto de Carukango</i>	111
4.2.3 <i>Aula 4: Imaginando outros Futuros</i>	116
4.3 TEMA: Mulheres Quilombolas (aulas: 5 e 6).....	118
4.3.1 <i>Aula 5: O Protagonismo das Mulheres Quilombolas</i>	118
4.3.2 <i>Aula 6: Cartas para Maria Quilombola</i>	122
4.4 TEMA: Conexão África Brasil (aula 7)	127
4.5 TEMA: Resistência Indígena (aulas: 8 e 9)	132
4.6.1 <i>Aula 8: Macaé, Terra Indígena</i>	133
4.6.2 <i>Aula 9: Ainda Estamos Aqui</i>	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICE A - Transcrição parcial do fólio 109 verso do Livro 1 de óbitos da Freguesia de Nossa Senhora das Neves e Santa Rita do Sertão do Rio Macaé 1808-1847.....	160
APÊNDICE B - Transcrição parcial do fólio 110 reto do Livro 1 de óbitos da Freguesia de Nossa Senhora das Neves e Santa Rita do Sertão do Rio Macaé 1808-1847.....	161
ANEXO A - Foto do fólio 109 verso do Livro 1 de óbitos da Freguesia de Nossa Senhora das Neves e Santa Rita do Sertão do Rio Macaé 1808-1847.....	162
ANEXO B – Foto do fólio 110 reto do Livro 1 de óbitos da Freguesia de Nossa Senhora das Neves e Santa Rita do Sertão do Rio Macaé 1808-1847.....	163

INTRODUÇÃO

Esta dissertação, *Ecos de Carukango: a resistência quilombola de ontem a serviço do ensino antirracista hoje*, estabelece um diálogo com minha trajetória pessoal. Nasci no estado do Pará, na periferia da Região Metropolitana de Belém, especificamente na cidade de Ananindeua, onde grande parte da população manifesta intensa ancestralidade indígena – visível nas feições da absoluta maioria dos paraenses. Entretanto, essa história e memória sofreram, ao longo do tempo, um intenso processo de apagamento e desvalorização do passado dos povos originários em todo o Brasil. Felizmente, observa-se, na contemporaneidade, um movimento de resgate e valorização dessa ancestralidade indígena.

Os dados do Censo de 2022 revelam que, enquanto a população brasileira total cresceu apenas 6,5% desde 2010 (Cabral, 2023), a população indígena praticamente dobrou no mesmo período. Atualmente, somos 1,7 milhão de indígenas, o que representa um aumento de 89% (Alexandria; Martins, 2023). Tal crescimento constitui um forte indicativo da retomada da consciência ancestral e do pertencimento étnico, mesmo diante de uma política histórica de apagamento dessa memória.

Sou filho de uma mulher de pele branca e de um homem negro, ambos originários de Santarém, cidade situada no oeste paraense, às margens do Rio Tapajós. Toda a minha extensa família é oriunda dessa região. No âmbito da família materna, sempre houve a valorização da ascendência judaica de minha bisavó; contudo, apenas recentemente tomei conhecimento de que ela se casara com um indígena da etnia munduruku, meu bisavô, natural da região de Aveiro, município vizinho à Santarém.

Por outro lado, não cheguei a conhecer minha avó paterna e percebia que os membros da família pouco mencionavam nossa ascendência. Eventualmente, surgiam comentários jocosos referindo-se à minha avó como uma "índia braba" oriunda do Urucurituba, localidade próxima a Santarém. Em uma pesquisa realizada há três anos, ao ler o livro *Mocambos e Quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil* (Gomes, 2015), descobri que Urucurituba era uma área reconhecida oficialmente como quilombola, habitada por populações negras e indígenas mundurukus. A aliança entre indígenas, negros e brancos pobres é amplamente documentada na historiografia sobre quilombos. A descoberta de que minha avó paterna era indígena e quilombola trouxe-me grande alegria e orgulho. Entretanto, compreendo que a omissão dessa história pela família, possivelmente decorre da vergonha inculcada por uma educação racista.

Sempre me incomodou a excessiva valorização da história europeia em detrimento da ancestralidade e da trajetória dos povos negros e indígenas no Brasil, inclusive em famílias como a minha. Essa invisibilização é um produto do racismo que permeia nossa sociedade. Embora se perceba um processo de mudança em curso, ainda há muito a ser feito para a valorização da contribuição dos negros e dos povos originários na formação histórica do país.

Minha inquietação e o desejo de colaborar para a visibilidade e valorização dos povos historicamente subalternizados intensificaram-se durante minha graduação em História e fortaleceram-se no momento em que tomei conhecimento da história do Quilombo de Carukango. Este quilombo, que recebeu seu nome em homenagem a um de seus principais líderes — o moçambicano Carukango —, localizava-se em Macaé, no estado do Rio de Janeiro, e existiu nas primeiras décadas do século XIX, sendo destruído em 1831 (Vasconcellos, 1911; Lamego, 1958; Amantino, 2007; Amantino; Franco, 2020; Gomes, 2021). Apesar da distância geográfica em relação à minha terra natal, identifiquei no resgate da história de Carukango um processo simbólico de reconexão com minha própria história e a de minha família.

Durante a especialização, concluída em 2021, aprofundi meus estudos sobre a história do Quilombo de Carukango e produzi um artigo publicado na *Revista Ofícios de Clio* (Santos, G., 2021). Durante a elaboração desse trabalho, constatei que, embora Carukango estivesse consolidado como símbolo do movimento negro no norte fluminense — sendo homenageado em peças teatrais, exposições e romances —, sua existência histórica ainda era objeto de questionamentos no meio acadêmico.

Essa dúvida motivou-me a realizar pesquisas em arquivos da cidade de Macaé e de outras localidades, em busca de novas evidências que comprovassem a historicidade de Carukango — até então considerado por muitos como figura mítica. Para melhor conduzir essa investigação, participei de cursos de paleografia e estabeleci contato com o professor Marcelo Abreu Gomes, docente da educação básica em Macaé e profundo conhecedor da história local e de Carukango. O professor Marcelo foi fundamental ao indicar caminhos e fontes para minhas pesquisas. Após extensa investigação, obtive novas evidências que dissipam as antigas dúvidas sobre a existência do Quilombo de Carukango.

Assim, ao ingressar no mestrado em Ensino de História — o ProfHistória — em 2023, já possuía o objetivo claro de desenvolver uma pesquisa acadêmica que tivesse a história do Quilombo de Carukango como eixo central de análise.

Minha experiência como professor contratado constitui outro elemento relevante que me conduziu à temática desta dissertação. Concluí minha licenciatura em História em 2019,

distribuí inúmeros currículos na tentativa de iniciar minha trajetória profissional, mas, sem experiência prévia e já considerado velho para começar uma nova carreira, não obtive êxito.

Durante os anos de 2020 e 2021, a pandemia de COVID-19 tornou ainda mais difícil a concretização do sonho de ingressar na docência. Contudo, no início de 2022, fui convocado, por meio de um processo seletivo, para atuar em escolas situadas na periferia da cidade de Campos dos Goytacazes - RJ: Parque Aurora e Parque Guarus. Nessas unidades, lecionei para todas as séries do segundo segmento do ensino fundamental, além de atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No decorrer de 2023, fui chamado para outro contrato, desta vez em Macaé - RJ, cidade onde resido desde 2009. Já imerso nas atividades do mestrado, não consegui conciliar as demandas e optei por abrir mão da matrícula em Campos. Em Macaé, retomei a atuação em escolas localizadas em regiões socialmente vulneráveis, trabalhando, ao longo de aproximadamente dois anos, em três bairros distintos: Ajuda de Cima, Fronteira e Aeroporto.

Enquanto professor contratado, infelizmente, não consegui estabelecer vínculos duradouros com nenhuma escola. Em Macaé, no início de cada ano letivo, era necessário assumir turmas em novas unidades, geralmente aquelas em que os professores efetivos evitavam. Apesar da diversidade de experiências acumuladas nesses três anos e meio de docência – em cinco instituições de ensino e dois municípios diferentes – identifiquei várias similaridades entre as turmas que lecionei. Meus alunos eram, em sua maioria, negros; desconheciam a história local, reproduziam com frequência o racismo em sala de aula e possuíam poucas ou nenhuma referência positiva de figuras históricas negras ou indígenas.

Esses problemas no ambiente escolar decorrem de diversos fatores, iniciando-se pela educação de matriz eurocêntrica que os estudantes recebem, seja por meio da família, das organizações religiosas, da televisão, das redes sociais, dos amigos ou, ainda, pela própria educação formal, que reproduz as disputas ideológicas presentes na sociedade. Trata-se de um corpo social em que a extrema direita avança com suas pautas autoritárias, disseminando o ódio contra tudo o que se apresenta como diferente do padrão branco, masculino, cisgênero, burguês e cristão, enquanto a esquerda, muitas vezes, se acomoda, alia-se aos mesmos políticos tradicionais e perde credibilidade junto à população.

Nosso mundo e nossas salas de aula demandam profundas transformações. Contudo, enquanto essas mudanças estruturais não se concretizam, resta-nos lutar por melhores condições de existência, ainda que em ações pontuais e localizadas.

Ter uma visão clara de nosso horizonte de possibilidades e de responsabilidades, como professores de História da educação básica nas escolas públicas brasileiras, é indispensável

para mantermos nossa moral elevada frente às disputas que travamos cotidianamente em cada sala de aula. Apesar das inúmeras desvantagens a que estamos submetidos, seguimos diariamente empenhados em construir, junto aos filhos da classe trabalhadora, uma educação de qualidade, democrática, antirracista, anti-machista, multiétnica, inclusiva e comprometida com profundas transformações sociais.

Responder a esses desafios cotidianos, vivenciados de maneira intensa em minha prática pedagógica, se constituiu, portanto, em mais um elemento fundamental que me conduziu à formulação do problema de pesquisa que orienta esta dissertação.

Ao longo de minha vida, especialmente desde a adolescência, engajei-me em diversas causas sociais. Participei de centro acadêmico, do diretório central de estudantes e, nesse período, fui uma das lideranças da ocupação da reitoria da Universidade Federal do Pará (UFPA) em defesa dos direitos estudantis. Também atuei em sindicatos e em movimentos de luta contra as opressões. Nos últimos anos, como parte do processo de retomada de meu pertencimento indígena, venho contribuindo na construção da Kabiadip — Articulação Munduruku em Contexto Urbano.

Acredito que, diante das injustiças presentes no mundo, cada um de nós pode e deve agir para transformar a dura realidade imposta pelo capitalismo aos trabalhadores, crianças e jovens em escala global. No exercício da função de professor de História na educação pública, busco ser um agente dessa transformação, que considero imprescindível. Esse inconformismo marca profundamente quem sou e, conseqüentemente, permeia também esta pesquisa.

O objetivo inicial desta dissertação era desenvolver atividades pedagógicas antirracistas voltadas para estudantes do ensino fundamental II, tendo como ponto de partida a história do Quilombo de Carukango, utilizando como eixo principal as ações educativas em torno da visita ao Busto de Carukango, inaugurado em 2023, em Macaé. No entanto, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, optamos por diversificar as atividades pedagógicas. Produzimos, assim, um guia contendo nove propostas de aulas que abordam uma variedade de temas relacionados à educação para as relações étnico-raciais, partindo da história do quilombo, sem abandonar as atividades associadas à visita ao busto do quilombola.

Este trabalho constitui uma contribuição didática para a efetivação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da cultura e história africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas, bem como da Lei 11.645/08, que acrescenta a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas brasileiros. Além disso, resgata a trajetória de um personagem ainda pouco conhecido na comunidade escolar – Carukango – e avança nas contribuições historiográficas ao revelar novas fontes sobre a sua história. Desta forma, torna

o registro desse mocambo mais completo e complexo, ao revelar novas personagens – como Maria Quilombola – e levar essa discussão para a sala de aula.

Para superar a visão eurocêntrica de mundo, buscaremos resgatar a diversidade de passados existentes na África e nas Américas. Pretendemos gerar momentos de desestabilização nos estudantes, para que possam repensar suas próprias histórias, seus lugares no mundo e, assim, imaginarem outros futuros para si.

Nosso objetivo é que os alunos não reajam de forma indiferente à história da escravidão e das resistências negra e indígena, mas que essas narrativas lhes despertem desconforto, raiva, empatia, indignação e espanto — sentimentos que, conforme defende Gomes (2012), podem torná-los mais suscetíveis a novos saberes e a edificação de relações sociais mais igualitárias e plurais.

Ao debater a história do Quilombo de Carukango, estamos tratando de um passado que ainda reverbera no presente, tendo em vista as profundas repercussões da escravidão na sociedade brasileira contemporânea, marcada pelo racismo e pelas insuficientes medidas de reparação histórica. Para fomentar essas reflexões, o guia de atividades aqui proposto organiza práticas que incentivam o pensamento crítico sobre a escravidão e as resistências negras como fenômenos históricos conectados a contemporaneidade.

Com o intuito de captar maior atenção dos estudantes, adotaremos a abordagem da história local, aproximando o conteúdo da realidade espacial dos alunos para estimular sua curiosidade. No entanto, essa aproximação não se dará de maneira isolada: partindo do Mocambo de Carukango, estabeleceremos conexões com o contexto do mundo atlântico, abordando, por exemplo, os processos de quilombagem que ocorreram de norte a sul das Américas, bem como a origem moçambicana de Carukango, elemento que nos permitirá dialogar sobre a diversidade étnico-cultural do continente africano.

Para percorrer todos os caminhos descritos anteriormente, esta dissertação foi dividida em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, abordaremos os debates em torno do ensino de História, analisando a dura batalha política que ocorre em torno do currículo escolar. Assim como os rumos da sociedade estão em permanente disputa, a escola e o currículo também estão, pois os setores que detêm o poder hegemônico buscam manter o *status quo*. Desta forma, o que será ensinado nas escolas pode tanto contribuir para esse objetivo quanto representar um obstáculo a ele. Discutiremos ainda a educação para as relações étnico-raciais; as leis 10.639/03 e 11.645/08; a diversidade de histórias, povos e formas de existir dos continentes africano e americano; a contribuição incontornável do movimento negro para o avanço da legislação

educacional; as tensões que envolveram a criação da BNCC e, por fim, refletiremos sobre a importância da ferramenta metodológica da História Local para a nossa pesquisa. Para todos esses debates, estabeleceremos diálogos com autores como Vasconcellos (2014), Silva (2013), Pereira e Seffner (2018), Santomé (2011), Gomes (2012, 2017), Pereira e Silva (2021), Ribeiro (2012), Reznik (2008), Bittencourt (2008) e Barros (2007).

No segundo capítulo, analisamos a resistência negra, com foco especial nos quilombos. Estudamos a demografia dos escravizados nas Américas, no Brasil, e a resistência quilombola disseminada de norte a sul do continente americano; as relações estabelecidas entre negros e indígenas aquilombados, bem como a diversidade de tipos de mocambos e sua ampla distribuição pelo território nacional. Também nos dedicamos à análise de variados aspectos do maior e mais famoso quilombo brasileiro: o Quilombo dos Palmares. Em seguida, discutimos o papel dos quilombos no desgaste do sistema escravista brasileiro. Posteriormente, abordamos a escravidão e a resistência negra e indígena na capitania – e depois província – do Rio de Janeiro, especialmente nas comarcas de Campos e Cabo Frio, ao qual o atual município de Macaé fazia parte no século XIX. Concluímos com a análise da escravidão e da resistência negra em Macaé no século XIX. Neste capítulo, desenvolvemos nossas reflexões em especial conexão com as ideias de Moura (1993, 2001), Gomes (1996, 2015), Nascimento (2021a), Florentino (1997), Lira (2023), Feijó (1851) e Amantino (2007).

O terceiro capítulo trata da história do Quilombo de Carukango. Iniciamos com uma crítica ao livro *Evocações: Crimes célebres em Macaé*, principal obra responsável pela difusão da narrativa sobre o mocambo liderado pelo moçambicano Carukango. Analisamos a origem, as conexões familiares e os interesses do autor Antão de Vasconcellos, refletindo sobre os três crimes abordados na obra e a forma distinta como Vasconcellos analisa cada “criminoso” dependendo de sua origem social e racial — evidenciando, assim, um relato marcado pelo racismo ao narrar a destruição do Quilombo. Em seguida, examinamos as fontes que confirmam a existência histórica de Carukango e exploramos sua origem moçambicana, analisando o contexto daquela região da africana no início do século XIX. Por fim, nos debruçamos sobre a história do ataque ao quilombo, levantando, com base em fontes, a hipótese de que o quilombo de Carukango não teria sido totalmente destruído. Esta investigação foi realizada em diálogo com: Vasconcellos (1911), Amantino (2007), Paula (2023), Parada (1955), Amantino e Franco (2020), Lamego (1958), Gomes (2021), Magalhães (2010), Ajayi (2010), Isaacman (2010) e Nascimento (2021c, 2021e).

O quarto e último capítulo consiste em nosso guia de atividades, composto por nove aulas organizadas em cinco temas, elaborados a partir da história de Carukango. O público-

alvo deste produto didático são alunos do Ensino Fundamental II. Cada aula será indicada para uma série específica, embora algumas possam ser aplicáveis a diferentes séries. As aulas aqui propostas ainda não foram implementadas, mas foram concebidas com base em nossa experiência docente. Os temas abordados são: a história do quilombo, a visita ao busto de Carukango, a história de Maria Quilombola, a origem moçambicana de Carukango e a aliança entre quilombolas negros e indígenas — destacando a origem indígena do território hoje conhecido como Macaé e a contemporaneidade da questão indígena.

A relevância desta pesquisa reside na valorização, compreensão e difusão de uma história local pouco conhecida da comunidade escolar macaense: a história do Quilombo de Carukango. A transformação deste episódio em um guia didático destinado a apoiar outros professores da cidade (mas não só) na implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, busca contribuir para a construção de uma sociedade menos racista e desigual, e, portanto, mais justa para todos, especialmente para nossos alunos.

CAPÍTULO 1

REFLETINDO SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA

A minha alma tá armada e apontada
Para cara do sossego!
Pois paz sem voz, paz sem voz
Não é paz, é medo

Às vezes eu falo com a vida
Às vezes é ela quem diz
Qual a paz que eu não quero conservar
Pra tentar ser feliz?¹

A escola não é o único meio pelo qual as pessoas aprendem. A educação também se dá por meio dos familiares, da comunidade, das organizações religiosas, dos movimentos sociais, da TV, do cinema e mais recentemente se dá também pela internet, especialmente pelas redes sociais como Instagram, Youtube e WhatsApp. Minha prática em sala de aula me leva a acreditar que essa educação informal tem mais impacto nas concepções de mundo de meus alunos do que a educação formal que eles recebem na escola.

Com essa conclusão, não queremos diminuir a importância da escola ou das disputas curriculares, apenas calibramos as expectativas de mudanças que cabem nesta discussão, pois o poder que a escola tem de interferir na visão de mundo dos estudantes tem limites.

A escola reflete para o bem, e para o mal, o que se passa na sociedade em que está inserida: uma sociedade capitalista, desigual, onde a direita ganha cada vez mais espaço, na qual mais e mais pessoas flertam com o autoritarismo e normalizam absurdos. Por isso, não acreditamos em mudanças fáceis. Uma mudança de qualidade só virá com uma transformação global em toda a sociedade e suas instituições, mas enquanto as condições para essa mudança geral não estão colocadas, nos cabe lutar por melhores condições de existência, por menores e pontuais que sejam.

Ter uma visão clara do nosso horizonte de possibilidades e de responsabilidades, como professores de história da educação básica nas escolas públicas brasileiras, é indispensável para manter nossa moral elevada em meio às disputas que travamos dentro de cada sala de aula. Apesar das grandes desvantagens em que nos encontramos, travamos essa luta todos os dias para construir com os filhos da classe trabalhadora uma educação de qualidade, democrática, antirracista, anti-machista, multiétnica, inclusiva e comprometida com as mudanças profundas da sociedade.

¹Trecho da Música: Minha Alma (A Paz que eu não quero). Banda: O Rappa, autor Marcelo Yuka, 1999.

1.1 Currículo como um Duro Campo de Batalha Política

Professores e alunos são as pontas aparentes de nosso complexo sistema educacional, porém os que detêm maior poder de decisão e que acabam por definir os rumos da educação brasileira estão bem longe da sala de aula, em espaços de decisão política em que interesses econômicos se impõem.

Como bem nos lembra Vasconcellos, “a escola burguesa foi feita para não funcionar” (2014, p. 19). Na verdade, ela foi pensada para funcionar apenas para uma pequena parcela – a burguesia – e, para a grande maioria da população, a escola deve apenas parecer que funciona:

Seria elementar afirmar que a escola deve se organizar para garantir a aprendizagem de todos. Todavia [...] a escola está organizada para “parecer que funciona” e nem tanto para produzir a efetiva construção do conhecimento e o desenvolvimento humano de todos (Vasconcellos, 2014, p. 20).

Uma escola pública que funciona “bem” é aquela em que não tem aluno no pátio, todos estão com os professores dentro de sala, os diários estão com os conteúdos e frequências lançadas, as notas em dia, pouca reprovação, os índices do IDEB alcançados e todas as burocracias lançadas no sistema. Não se questiona a escola que não dá instrumentos para que os alunos compreendam melhor o mundo em que vivem, que não incentiva seu corpo docente e discente a serem cidadãos ativos. Se os estudantes estão passando de ano está ótimo.

Aos professores, restam os baixos salários que os obrigam a lecionar em diversas escolas, muitas vezes em municípios distantes de seu local de moradia, impondo-lhes uma jornada alienada e extenuante. Falta-nos tempo até para usufruir da companhia de nossa própria família.

Apesar de todos esses problemas, aprendemos no ProfHistória que é possível fazer parte da mudança. Cada sala de aula precisa ser tratada como uma barricada na luta pela melhoria da qualidade do ensino e por outra sociedade.

Pequenas mudanças podem ser construídas em várias frentes: na forma de se avaliar, no olhar mais solidário e compreensivo para nossos alunos, na busca por um ensino diversificado e atento às problemáticas da sala de aula, na utilização de uma linguagem mais adequada e na tentativa de conhecer em profundidade cada aluno. Enfim, buscando uma avaliação para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem, e não para punir quem quer que seja. Precisamos, sobretudo, construir uma escola que torne nossos alunos mais críticos e

reflexivos, que conheçam sua própria história e compreendam que eles próprios podem ser protagonistas da mudança coletiva e individual que precisamos.

Como disse uma colega em sala, durante uma aula da disciplina de Avaliação no primeiro bimestre do nosso mestrado: “nós precisamos agir como a água mole que pode furar a pedra dura”, não no sentido de fazer apenas um pouquinho, mas sim de que cada um se constitua como uma força de resistência e busque outros que também almejam essa mudança para organizar e potencializar nossas forças. São nessas fissuras de possibilidades que precisamos e devemos agir cotidianamente.

É com os pés firmes no chão da sala de aula, vendo a dura realidade da escola pública, mas carregando o otimismo dos que acreditam e se dedicam a construir a mudança dentro e fora das escolas, que iniciamos o debate sobre currículo.

Silva (2013) deixa nítido que a elaboração do currículo não é uma tarefa neutra, puramente acadêmica. Assim como os rumos da sociedade estão em permanente disputa, a escola e o currículo também estão, pois os setores que possuem o poder hegemônico (branco, masculino e cis) na sociedade querem manter o *status quo* e o que será ensinado nas escolas pode ajudar neste objetivo ou atrapalhar. Para o autor:

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, **necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero.** [...] O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de **conhecimentos considerados socialmente válidos** (Silva, 2013, p. 8, grifo nosso).

Não é interesse daqueles que detêm o poder que o currículo das escolas propicie o despertar dos alunos para as razões dos profundos problemas sociais que enfrentamos e estimule os estudantes a se engajarem de forma a promover mudanças efetivas. Afinal, esta elite política e econômica se beneficia do mundo como ele é e utiliza o Estado e todas as suas instituições, incluindo a escola, para se perpetuar no poder.

No campo do currículo, Santomé (2011) vai chamar atenção para como a imposição da cultura hegemônica cumpre o papel político de silenciar e paralisar os setores excluídos da sociedade.

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de

poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (Santomé, 2011, p. 157).

Os currículos fazem parte do arsenal de instrumentos de dominação social. Portanto, como destaca Silva (2013), não basta que um conhecimento seja válido para que ele seja incluído no currículo, o conhecimento precisa ser “socialmente válido”. Ou seja, precisa que parte significativa da sociedade concorde que aquele conhecimento é legítimo para ser ensinado para as futuras gerações. E aqui temos um grande obstáculo, pois apesar do setor social que impõe a cultura hegemônica ser a minoria em termos numéricos, ela se impõe ideologicamente sobre a maioria.

O racismo, o machismo, a LGBTQIA+fobia, o eurocentrismo e tantos outros preconceitos são muito presentes na sociedade. As escolas – através de seus currículos, livros didáticos, etc. – mas também as igrejas, a televisão, o meio acadêmico, etc. contribuem na reprodução e difusão desses preconceitos. Mais recentemente, as redes sociais, através de seus algoritmos, são protagonistas na difusão dessa intolerância através de discursos que podem ser bastante sedutores.

Portanto, as disputas políticas por currículos que representem as necessidades da maioria da sociedade – porém tidos como “minorias” em termos de poder – em sua pluralidade é uma batalha longa e duríssima, pois além de enfrentar o poder da elite, precisamos também enfrentar o senso comum imposto por ela e incorporado por uma ampla parcela da sociedade.

Santomé destaca como a academia costuma legitimar apenas a cultura das classes e grupos sociais que estão no poder:

A única cultura que as instituições acadêmicas costumam rotular como tal é a construída a partir das classes e grupos sociais com poder – e com sua aprovação. Dessa forma, o idioma e a norma linguística que a escola exige é a dos grupos sociais dominantes, a literatura daqueles autores e autoras que esses mesmos grupos valorizam, a geografia e a história dos vencedores, a matemática necessária para proteger suas empresas, negócios, etc (Santomé, 2011, p. 162).

Então, ao disputar os rumos daquilo que é ensinado nas escolas, estamos lutando em um campo hostil, dominado por uma pequena parcela da sociedade que busca manter seus privilégios em detrimento do conjunto da sociedade.

Mas é claro que nada ocorre sem contradições, pois há resistências e lutas dos setores subalternos (negros, indígenas, mulheres, trabalhadores, camponeses, LGBTQIA+) e, para que não haja explosões sociais perigosas que coloquem em cheque o poder hegemônico, o

Estado e os governos precisam fazer concessões e, muitas vezes, conseguimos obter conquistas.

Precisamos subverter a lógica da escola pública, buscando transformá-la em um espaço acolhedor para os filhos da classe trabalhadora. Um lugar onde os estudantes possam refletir sobre sua própria realidade, desenvolver o pensamento crítico e construir os meios pelos quais possam mudar sua realidade.

Gomes (2012) destaca o papel central do conflito para todos aqueles que buscam construir uma educação libertadora, afinal não é possível revolucionar nada e muito menos a escola e sua natureza conservadora sem desestabilizá-la. Para a autora:

[...] o conflito ocupa o centro de toda experiência pedagógica emancipatória. Ele serve antes de tudo para tornar vulnerável e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano, que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado. Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras, susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e de indignação e uma postura de inconformismo, as quais são necessárias para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes por meio dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais. Poderá emergir daí um relacionamento mais igualitário e mais justo, que nos faça apreender o mundo de forma edificante, emancipatória e multicultural (Gomes, 2012, p. 107).

A epígrafe deste capítulo dialoga com as palavras de Gomes, quando a música do Rappa diz: “Qual a paz que eu não quero conservar pra tentar ser feliz ?” (Minha [...], 1999). A paz dentro das escolas não pode ser conservada com a imposição dos modelos epistemológicos do colonizador, que contam uma história única de África e América, por exemplo, sem ligação com o presente e não questionando *status quo*. Precisamos fazer “guerra” para desestabilizar aquilo que é visto como natural, civilizado, bárbaro. Precisamos, em sala, gerar sentimentos de desconforto, de indignação, de raiva e de empatia. Precisamos destruir e depois reconstruir a escola e o conhecimento que a escola perpetua para que nossos alunos, em sua multiplicidade de existências, possam “tentar ser feliz”, no sentido de na escola terem suas histórias representadas, ouvidas e valorizadas.

A escola além de ser um espaço onde os estudantes entram em contato com o conhecimento formal, precisa ser também uma instituição em que se estimule a reflexão sobre as implicações políticas do conhecimento que ali estão sendo tratados (Santomé, 2011). Não devemos desenvolver os conteúdos de nossas aulas como se eles nada tivessem a ver com a realidade que se passa na vida de nossos alunos.

É indispensável para uma pedagogia antirracista – ou antimarginalização, como nomeia Santomé (2011) – que os estudantes conheçam como os preconceitos contra os

diversos setores sociais que são oprimidos hoje foram construídos. É preciso que eles identifiquem quais setores sociais estimulam a perpetuação desses preconceitos porque são beneficiados por eles e que conheçam os meios mais eficientes de se combater as injustiças.

A discussão durante a aula de história não pode gerar um afastamento do aluno pelo tema tratado. Ao contrário, cada criança ou jovem deve se sentir um agente histórico, que olha e questiona a história a partir dos problemas do presente, a partir das demandas da realidade de seu bairro, de sua escola, de sua identidade de gênero, de sua orientação sexual, de sua classe social, de sua raça e é instigado a ser ativo na superação dos problemas que identifica. É claro que é algo muito difícil, mas precisamos estimular, em cada aula, que nossos alunos tenham uma nova prática frente aos temas abordados e ao mundo. O trecho a seguir sintetiza as ideias de Santomé (2011, p. 171, grifo nosso) sobre estes temas:

[...] uma pedagogia antimarginalização precisa levar em consideração as dimensões éticas dos conhecimentos e das relações sociais. É preciso que as instituições escolares sejam lugares onde se aprenda, mediante a prática cotidiana, a analisar como e por que as discriminações surgem, que significado devem ter as diferenças coletivas e, é claro, individuais. **É necessário que todo o vocabulário político que faz parte da evolução democrática de uma sociedade, ou seja, palavras como poder, justiça, desigualdade, luta, direitos não se convertam num vocabulário academicista**, referido a contextos históricos e espaciais distantes, longe da vida cotidiana de nossa comunidade.

Em linha com as ideias de Santomé, consideramos igualmente relevantes as elaborações de Pereira e Seffner (2018) sobre as questões socialmente vivas e um ensino comprometido com um futuro de tolerância e de respeito aos direitos humanos. Para estes autores os temas sensíveis são aqueles que vivem um paradoxo temporal, pois passado e presente se misturam: passados que persistem e um presente permeado pelo ontem. A escravidão e a resistência quilombola, objetos desta dissertação, são exemplos destes passados presentes que não podem ser abordados nas aulas de história desconectados do racismo e do processo de colonialidade que está imersa a sociedade brasileira atual. Para os autores:

Supor um passado vivo implica pensar duas urgências que se apresentam hoje ao ensino de história: as questões sensíveis e a diferença. As questões sensíveis nos deslocam e nos colocam no lugar de alguém que aborda o presente ao mesmo tempo que pensa o passado. São questões que nos levam a discutir o pertencimento e a necessidade que os jovens têm de se reconhecer numa história determinada, de olhar para si mesmos e se autoafirmarem [...]. Quando estudamos um passado que não se relaciona com o nosso presente, de nenhum modo estamos estudando alguma coisa absolutamente apartada da vida de cada um de nós. Ao contrário, significa olhar para um passado distante do nosso presente, do ponto de vista da relação de pertencimento que temos com ele, e sentirmos um estranhamento, de tal forma que este nos permita abrimo-nos a uma experiência alheia, nova, inusitada, que nos desloca do presente e nos leva ao futuro. Esse outro elemento que não é do pertencimento, mas sim do estranhamento, também é frutífero para o ensino de

história e para a vida [...]. O passado considerado diferença nos faz dar um salto do presente para pensar novos mundos possíveis (Pereira; Seffner, 2018, p. 20-21).

Para além da questão do passado vivo, os autores nos chamam atenção para a importância do estranhamento, de aprender e se abrir a experiência do outro. Mesmo quando estudamos algo que não é diretamente ligado a nós, esse conhecimento também não é totalmente alheio e podemos aprender muito com o diferente. Este estranhamento empático ao diverso também pode ser absolutamente fértil ao ensino de história. Este aprendizado pela alteridade será indispensável para unificar, no respeito ao outro, nossas turmas que são compostas por seres distintos.

Quanto mais setores historicamente excluídos adentraram a escola e a universidade pública mais eles pressionaram para que seus conhecimentos, histórias, valores, desejos, formas de existir e se relacionar com os outros e com o mundo fizessem parte das aulas, dos livros didáticos e do currículo. Afinal, o currículo também tem relação com inclusão ou invisibilização de grupos na sociedade e na construção de identidades (Gomes, 2012).

Uma escola eurocêntrica tende a apagar a identidade dos negros e indígenas, mas também mulheres, LGBTQIA+ e outros grupos marginalizados. Na verdade, ensina que o modelo digno a ser seguido é um só: o homem branco, hétero, cis e burguês. Desta forma, promove um verdadeiro extermínio das demais culturas. Ainda hoje é comum que temas relacionados à história dos povos originários e afro-brasileiros gerem reações de medo, riso e vergonha nos alunos. Portanto, a luta por um currículo que inclua a diversidade de atores que hoje estão nas escolas públicas é também uma luta pelo direito de existir desta diversidade de raças e etnias que existem no Brasil e estão dentro das escolas. Para Gomes (2012, p. 100):

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afrobrasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade.

A importância da educação para as relações étnico-raciais e as leis 10.639/2003 e 11.645/2008² será aprofundado mais adiante, porém, antes de seguir, faremos uma última reflexão sobre o que diz Silva:

² A lei 10.639 de 2003 torna obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira em todas as escolas brasileiras de ensino fundamental e médio. A lei 11.645 de 2008 substitui a 10.639/03 ao incluir também a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas.

O currículo tal como conhecemos atualmente não foi estabelecido, de uma vez por todas, em algum ponto privilegiado do passado. Ele está em constante fluxo e transformação. De forma igualmente importante e relacionada, é preciso não interpretar o currículo como resultado de um processo evolutivo, de contínuo aperfeiçoamento em direção a formas melhores e mais adequadas. (2013, p.7)

Como vimos, a disputa política pelo currículo é uma batalha na qual participam movimentos sociais, como destaca Gomes (2012), além de alunos e nós professores. Por isso, não podemos menosprezar a vitória que foi a aprovação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Porém, como aponta Silva (2013), não há um processo evolutivo do currículo. Ele é produto dos avanços e retrocesso na sociedade e, portanto, não existe uma melhoria linear no currículo, mas “idas e vindas”.

Apesar de já se ter passado mais de 22 anos da aprovação da Lei 10.639/03, muito ainda precisa ser feito para tirá-la do papel e, para isso, estudantes, professores e movimentos sociais precisam seguir vigilantes, inclusive para que não haja retrocessos.

1.2 Educação para as Relações Étnico-Raciais

Contar a história oficial é um exercício de poder (Pereira; Silva, 2021) historicamente monopolizado pelos detentores de força político-econômica. Porém, os setores marginalizados lutam pelo resgate de suas histórias e contestam a versão pseudo-universal imposta pelo colonizador.

Pereira (2021) aponta a importância de se conhecer múltiplos passados e entender a história como produto da ação humana, para que desta forma possamos conceber e construir futuros distintos.

[...] Precisamos conhecer a pluralidade de passados, os diferentes passados em diversos tempos e espaços, para que possamos vislumbrar uma pluralidade de futuros. [...] é importante conhecer como, em diferentes culturas, as pessoas se relacionam entre si e com outros povos ou como se relacionavam com o planeta, por exemplo. Esse tipo de conhecimento nos permite, por um lado, entender como a história, e consequentemente a vida social, é sempre um processo resultado da ação humana, não é algo natural, está sempre em movimento, com mudanças e permanências possíveis através de lutas sociais e disputas políticas, e, por outro, como a ação humana é determinante para a história; se houve diferentes passados, podemos construir, com nossas ações, os diferentes futuros (Pereira, 2021, p. 49).

Ao construir uma História do Brasil eurocêntrica e sem conflitos, o presente é naturalizado e visto como o único possível, portanto o futuro também já está determinado e será uma continuidade daquilo que vivemos e desta forma mantemos o *status quo*, afinal “as coisas sempre foram assim”, então a mudança é impossível.

Vislumbrar novas perspectivas de futuro é urgente! Para isso, é necessário trazer à luz a diversidade de passados e presentes que foram silenciados por séculos. Estas realidades pretéritas precisam vir à tona não por uma chave de submissão e hierarquização de sociedades, mas por um viés positivo, demonstrando o protagonismo, as criações, os conhecimentos e toda a capacidade dos povos não brancos, como a experiência dos povos africanos que foram trazidos à força para a América. Para resistir à escravidão, construíram quilombos, muitas vezes em aliança com os povos originários do Novo Mundo. Essa união negra e indígena na luta por sobrevivência gerou formas de estar no mundo bem diferentes das formas europeias de viver.

Porém, mesmo na Europa existiram outras formas de se relacionar com o mundo que, ainda hoje, resistem. É o exemplo dos povos ciganos e os povos indígenas europeus como: os povos saami que vivem na Suécia, Noruega, Finlândia e Rússia; os inuits da Groelândia; além dos mais de 40 povos indígenas que vivem na Rússia como os enets. Esses povos da Europa possuem uma relação com a natureza e com os outros povos completamente diferentes do modelo eurocêntrico (Amiel, 2019).

Atualmente são mais de cinco mil povos indígenas ao redor do globo, cada um com sua própria forma de se relacionar com a natureza, que é vista pela maioria deles como parte indissociável do próprio ser humano e não algo externo a ser dominado. Uma gigantesca gama de conhecimentos, passados, presentes e potencialidades de futuros invisibilizados. Só no Brasil são 305 povos (Tukano, 2022). Como aponta a indígena:

Embora a maioria dos brasileiros acredite viver em um país monolíngue, o Brasil é, na verdade, multilíngue. Estima-se a existência, em nosso território, de mais de 175 línguas indígenas faladas por indivíduos pertencentes a 305 etnias diferentes. Essas línguas, corpos simbólicos complexos e sofisticados, expressam diferentes cosmovisões, diferentes formas de ser e estar no mundo, e refletem uma grande multiplicidade de ideias, valores e sistemas de conhecimento. São bens preciosos para a compreensão das relações humanas e da natureza, para a filosofia, a ciência, e para o desenvolvimento sustentável do planeta (Tukano, 2022, p. 3).

Antes da invasão europeia deste continente, estima-se que havia mais de mil povos espalhados por toda Abya Yala, termo adotado pelos povos originários da América para se referir ao continente a partir do documento “Povos indígenas nas Américas”, publicado em 2017 pela CEPAL³. Abya Yala é uma palavra do povo Kuna – originário da atual região do Panamá e da Colômbia – e significa “terra que floresce”. Em meio a essa diversidade de culturas, havia muitas formas de chamarem não exatamente o continente americano, mas o

³ A sigla CEPAL significa Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. É uma das cinco comissões regionais da Organização das Nações Unidas (ONU).

espaço que cada um destes povos conhecia e se movimentava como: Pindorama, Tawantinsuyu e Anahuac (National Geographic Brasil, 2023).

Um exemplo da genialidade dos povos originários de Abya Yala são as 17 línguas de sinais identificadas no território brasileiro ou a língua do povo ikolen (gavião), da Terra Indígena Igarapé Lourdes, em Rondônia, que possui uma versão assoviada (Costa, 2023). Acredito que estas línguas foram desenvolvidas para suprir as necessidades dos caçadores e guerreiros que não podem se comunicar com palavras sob o risco de espantar a caça ou o inimigo, sendo que a língua assoviada dos ikolen (gavião) tem a vantagem de se dar a distância.

Algo que ficou marcado em minha infância e me deixou bastante impactado, eram os conhecimentos medicinais de origem indígena de minha avó materna, Cesarina, que todos chamavam de Nini. Ela se casou muito cedo, aos 14 anos, teve nove filhos e adorava animais. A casa dela ficava a poucos metros do Rio Tapajós e o quintal era repleto de árvores frutíferas, abrigando um verdadeiro “zoológico” com galinhas, patos, coelhos, jabutis, periquitos, papagaios, araras e até garças. Vários desses animais viviam livres, mas sempre estavam por lá.

Por viver, naquela época, na região metropolitana de Belém, usufruí pouco da companhia dela e de sua forma de estar no mundo. Mas todas as férias de julho eu, minha mãe e meu irmão íamos para o interior visitá-la e a todos os demais familiares, incluindo os paternos que viviam em Santarém. Lembro com muita alegria e carinho daqueles momentos.

Minha vó Nini era uma verdadeira farmacêutica da floresta. Sabia qual folha, raiz, semente, casca ou entrecasca servia para cada problema que a família apresentava, fosse diarreia, dor de cabeça, febre, pedra nos rins, etc. Mas quando se tratava dos animais, ela ia além e se transformava em uma verdadeira veterinária, chegando a fazer cirurgias. A verdade é que minha avó não era exceção, pois todas as mulheres mais antigas da vizinhança guardavam esse conhecimento ancestral munduruku, maior nação indígena daquela região. Ser dona de casa naquela época e naquele espaço passava também por ser “curandeira”, no melhor sentido da palavra, afinal o Sistema Único de Saúde (SUS) só foi criado em 1988 e os pobres precisavam deste precioso conhecimento sobre cura.

Hoje, para as Nações Unidas, são povos indígenas aquelas comunidades com continuidade histórica com sociedades pré-coloniais, com forte ligação com os territórios e os recursos naturais. Além disso, essas sociedades precisam manter suas tradições ancestrais. Porém não há consenso nesta definição, afinal, as sociedades originárias são dinâmicas como qualquer outra, não são sociedades fossilizadas. Como aponta Amiel (2019):

Si bien no existe una definición universalmente acordada de lo que significa ser indígena, Naciones Unidas considera pueblos indígenas a aquellos que forman parte de una comunidad con continuidad históricas con las sociedades precoloniales y con un fuerte vínculo con los territorios y los recursos naturales circundantes. Además mantienen y reproducen tradiciones ancestrales.

A palavra “índio” não existia em Abya Yala, foi inventada pelos europeus como um apelido de mau gosto para tentar silenciar aquela diversidade de sociedades que aqui viviam. Assim como os invasores portugueses se percebiam diferentes e tinham rivalidades com outros povos do velho continente; os mundurucus, goytacazes, tupinambás, kaingangs, pataxós, potiguaras, cinta-largas, ticunas, yanomamis, baniwas, ashaninkas, guaranis e centenas de outros são povos distintos e não cabem em um único rótulo.

Essa concepção pejorativa de índio foi ressignificada nos anos 1970 pelos movimentos dos povos originários brasileiros. De forma positiva passaram a usar o termo “povos indígenas” para representar sua diversidade e similaridades. Desta forma, ao se unificarem, potencializaram suas lutas pela demarcação de seus territórios, pelo direito à saúde, a educação bilíngue (na sua língua originária além do português) e a incorporação da história e da cultura indígena nos currículos de todas as escolas brasileiras, que finalmente foi conquistada pela Lei 11.645/2008, entre outras demandas.

Da mesma forma que a história eurocêntrica invisibilizou os povos originários, tentou apagar a importância e a multiplicidade da história dos povos africanos e afro-brasileiros. Essa dissertação se propõe a resgatar parte dessa história: a do Quilombo do Carukango. Ao falar desse quilombo, relacionando a história da África (local de nascimento de Carukango) e a história afro-brasileira, e considerando que se tratava de um quilombo populoso em uma época e região com forte presença indígena, é possível imaginar que abrigasse também povos originários. Usarei esta história para que meus alunos possam vislumbrar a potência do passado negro para muito além da escravidão e, desta forma, tenham a possibilidade de libertar sua imaginação e ação para, quem sabe, edificarem um futuro distinto daquele que o presente eurocêntrico possa estar tentando impor a eles.

Por muito tempo a África foi retratada como um continente irrelevante, onde nada de interessante ou importante aconteceu. Arantes (2020, p. 55) traça este panorama da seguinte forma:

No século XIX, Hegel decretou em seu "Filosofia da História" que a África não era um continente histórico e que não demonstrava nem mudança, nem desenvolvimento. [...] Muitos podem argumentar que é preciso contextualizar o pensamento de Hegel e entendê-lo a partir de sua época e o seu lugar. No entanto, já em meados do século XX, em 1954, o historiador Hugh Trevor-Hopper, professor da Universidade de Oxford, proferiu semelhante sentença durante uma palestra,

onde afirmou categoricamente que a história “está a tal ponto dominado pelas ideias, técnicas e valores da Europa ocidental que, pelo menos nos cinco últimos séculos, na medida em que a história do mundo tem importância, é somente a história da Europa que conta” (Apud. FAGE, 2010, p. 9). Ele termina concluindo que: “não podemos nos permitir divertirmo-nos com o movimento sem interesse de tribos bárbaras nos confins pitorescos do mundo, mas que não exerceram nenhuma influência em outras regiões”. (idem).

Rompendo com as visões racistas, podemos constatar que a África é um continente gigantesco, quase três vezes maior do que a Europa. Naquele continente surgiu a raça humana (*Homo Sapiens Sapiens*) há cerca de 300 mil anos atrás. De lá também vieram milhões de pessoas escravizadas para as Américas pelos quase quatro séculos em que a tráfico foi legalizado. A África é extremamente diversa, com mais de 2.000 línguas faladas em todo o território. Possui ambientes e climas muito diferentes, passando por densas florestas, desertos, savanas e estepes (Santos, Y., 2021). Além disso, é o lar de mais de 1,5 bilhões de pessoas (Country Meters, 2025; World o Meters, 2025).

Apesar do desconhecimento promovido pelo racismo, a África foi palco de feitos pioneiros. Foi no continente africano que surgiu, em 859, na cidade de Fez, no Marrocos, a Al-Karaounine, primeira universidade do mundo. Assim como as primeiras universidades europeias, fundadas 200 anos depois, Al-Karaounine era ligada a uma instituição religiosa: uma madraça, dedicada a estudos islâmicos (Pereira, 2021). Também foi em uma cidade na África, Cirene (atual Líbia), que nasceu, em 276 a.C, o matemático e geógrafo Eratóstenes, que com amplos conhecimentos em história, astronomia e filosofia, se tornou o diretor da famosa Biblioteca de Alexandria (Atual Egito). Eratóstenes foi o primeiro homem a provar que a terra é esférica, no século III a.C, apesar desta ideia ser anteriormente difundida entre civilizações da idade do bronze e do Ferro no Oriente Médio, da Índia e da Grécia. O africano de Cirene também calculou com grande precisão a circunferência do planeta, usando apenas geometria básica, um feito extraordinário para sua época (Cavalcante, 2023; Parizotto, 2023).

Uma imaginação mutilada pelo colonizador fica desconcertada ao ver o mapa 1⁴, em que o continente Africano está na parte de cima e o Oriente Médio ao centro.

Mapas não são representações imparciais, mas o mapa-mundi “padrão”, que vem a nossa mente de forma “automática”, faz com que desejemos virar esse aí de ponta a cabeça, afinal a Europa deveria estar em cima, certo? Bem, o Planeta Terra flutua no espaço infinito, sem um chão de referência. Assim, para um astronauta que vê a terra do espaço, não há “em cima” e “embaixo”. O tal mapa “padrão” é produto de escolhas, expressa hierarquias de

⁴ Disponível em: <http://mapas-historicos.com/jeronimo-marini.htm>.

poder, colocando o que é mais importante em cima e o menos relevante embaixo, além de conter distorções no tamanho dos continentes.

Mapa 1 - Planisfério 1511



Fonte: Marini (1511)

Antes da consolidação do poder hegemônico europeu, porém, no ano de 1511 – quando este mapa foi feito – ele não produzia tamanho estranhamento. Pois, como todo mapa, representava a visão de mundo de quem o produziu: o veneziano Jerônimo Marini, ou provavelmente daquele que pagou pelo seu serviço. O contratante possivelmente era mulçumano, o que explicaria a cidade de Jerusalém estar no centro do mundo, enquanto a África e a Península Arábica, com a cidade de Meca, sagrada para a religião islâmica, estar ao norte. Este mapa expressa uma relação de poder totalmente diferente da atual (Pereira, 2021).

No Trecho a seguir, Ynaê Santos nos conta um pouca da diversidade existente na África:

A África, como os demais continentes, possui muitas histórias. Na realidade, é possível dizer que existiram e ainda existem muitas Áfricas. Essa multiplicidade se expressa, como já foi visto, nas diferentes línguas, nos diferentes tipos humanos encontrados e nas diversas culturas desenvolvidas no continente. Se isso não bastasse, a África está repleta de documentos históricos que fundamentam essa ideia. As pirâmides do Egito e os templos religiosos de antigas cidades como Djenê e Tombuctu (no Mali) são exemplos concretos de que os povos africanos não viveram na mesma região, não acreditavam nos mesmos deuses e também não utilizaram a mesma técnica de construção do decorrer dos anos (Santos, Y., 2021, p. 16)

Tanto em África como em Abya Yala pré-coloniais, existiram grandes e ricos impérios, complexas cidades, construções monumentais e trabalho escravo ou servil, assim como existiu na Europa. Porém, propor-se a pensar em passados e futuros diferentes não significa identificar sociedades que, em outros lugares e tempos, eram parecidas de alguma forma com as europeias. Propomos exatamente o oposto. Precisamos questionar este modelo eurocêntrico. A forma Estado, Império e grandes cidades são as melhores formas de organização social? Caso fossem, seriam melhores para quem?

Um africano que vive em uma pequena sociedade sem hierarquias sociais, pratica uma economia de subsistência, tem uma modesta casa, uma família, consegue se alimentar todos os dias e se abrigar dos elementos, vive mal? Ou vivem melhor os milhões de trabalhadores e desempregados das grandes megalópoles como: São Paulo, Bombaim, Xangai, Cidade do México ou Tóquio?

Os indígenas que viviam em Pindorama⁵ passaram a viver melhor depois que foram invadidos pelos europeus? Os tupinambás, um dos primeiros povos a ter contato com os portugueses, tinham acesso a exuberantes florestas com caça, vegetais, ervas medicinais e materiais de construção; rios limpos com muito peixe e não eram coagidos a trabalhar para nenhum invasor. Os tupinambás estavam indo muito bem antes de 1500 tanto que os primeiros relatos dos próprios europeus reconhecem este fato, como a carta de Pero Vaz de Caminha que descreve as pessoas que encontraram na atual costa da Bahia como: “mancebos e de bons corpos [...] de bons rostos e bons narizes, bem-feitos” (Caminha, 1500, p. 3).

Com estas reflexões, não queremos romantizar a África e tampouco a América. Certamente estes lugares não eram paraísos na terra – até porque paraísos não existem – e tinham suas contradições e injustiças. Porém, as sociedades que se desenvolveram nestes espaços tinham seus próprios modos de viver e, nos termos da sociedade que criaram, não necessitavam da intervenção dos europeus para que se tornassem “melhores” ou “civilizadas”. É importante que o ensino de história atente para essas estas múltiplas experiências de como

⁵ Pindorama era a designação dada por alguns povos tupis-guaranis ao território na América do Sul que conheciam e onde se deslocavam (Góis, 2023).

se relacionar com o planeta. O entendimento de que não há apenas um modelo correto e universal para todos os povos – a partir da reflexão sobre os modos de vida de povos originários, por exemplo – pode ser útil para o conjunto da humanidade quando pensamos alternativas ao modelo atual, eurocêntrico, capitalista e que já demonstra seus limites.

No entanto, os europeus têm buscado impor sua versão da história única e universal, onde eles estão no centro dos acontecimentos como forma de legitimar seu poder sobre o mundo. Este projeto, Pereira irá chamar de “modernidade europeia”:

[...] projeto de poder, baseado na ideia de raça, que chamaremos aqui de “modernidade europeia”. Essa “modernidade” tem como marco temporal a chegada e as conquistas dos europeus no continente americano a partir do final do século XV e se consolida em meados do século XIX, com o imperialismo/colonialismo europeu na África e na Ásia (Pereira, 2021, p. 50)

Essa “modernidade”, como aponta Pereira (2021), tenta esconder que o sucesso da expansão marítima e comercial europeia se apoiou em conhecimentos antigos de outros povos como: a matemática árabe, os instrumentos de navegação norte-africanos e a pólvora chinesa. Ou seja, elementos fundamentais para o posterior desenvolvimento capitalista e para a consolidação da própria ideia de “modernidade europeia” no século XIX, não são genuinamente europeus.

O saque do ouro e da prata americanas, a apropriação do refinado conhecimento ameríndio de seleção artificial de plantas que produziu, por exemplo: o milho e a batata, ajudaram a enriquecer e superar potenciais crises de fome na Europa. Essa história foi tão adulterada que o tipo de batata mais usada no Brasil é chamado de inglesa e o chocolate é visto por muitos como um produto genuinamente suíço, porém ambos são produtos nativos da América.

Esse projeto de poder eurocêntrico segue vitorioso em muitos aspectos de nossa sociedade. Quijano nos explica como ele se perpetua no processo de globalização:

A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de *raça*, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, consequentemente, um elemento de colonialidade no padrão de poder hegemônico. (Quijano, 2005, p. 107 *apud* Pereira, 2021, p. 51)

Acompanhando o raciocínio de Quijano, concluímos que apesar de não vivermos mais uma realidade na qual há uma relação formal de colonialismo entre metrópole e colônia, essa

ideia hierarquizada de poderes entre os distintos países mediados pelo mercado capitalista mundial e pela raça, sobreviveu ao fim do colonialismo. Esta forma de pensar eurocentrada manteve uma força material poderosíssima que Quijano chama de colonialidade. Ela segue moldando as relações entre as pessoas, interfere em como a riqueza mundial é distribuída e chega aos textos didáticos, à formação dos professores e às aulas de história. Porém, apesar de sua vigorosidade, Pereira nos lembra de como o “racismo moderno”, produto do colonialismo e agora da colonialidade, se consolida mais recentemente:

A ideia de Europa que temos hoje, como o centro do mundo, o lugar da civilização, do conhecimento, da beleza etc., é uma construção que se consolida apenas no século XIX, concomitantemente à consolidação do imperialismo/colonialismo europeu, da ideia de raça e do racismo. Portanto, a história do que chamamos de “racismo moderno” é resultado de uma construção política e social muito recente na história da humanidade. Contudo, é uma construção muito forte e com impactos na própria estruturação de sociedades marcadas pelo colonialismo desde o século XIX. (Pereira, 2021, p. 56)

Não foi por coincidência que os europeus conseguiram impor seu sistema de mundo racista aos outros povos no século XIX. Foi neste momento que eles conquistaram a supremacia bélica e econômica do planeta e tinham, portanto, os meios materiais e ideológicos para fazer valer a ideia de que todos os que não eram semelhantes a eles eram inferiores. Logo, quem não compartilhava de sua cor de pele, aparência, religião e cultura eram inferiores, selvagens e habitantes de tribos. O europeu se colocou como modelo a ser seguido por todas as sociedades, pois se considerava o auge da evolução humana e, por isso, tinham o direito de conduzir o destino da humanidade. As demais raças estavam no mundo para servi-los (Pereira, 2021).

A serviço do colonialismo, milhões de africanos foram trazidos à força para as Américas a partir do século XVI, um processo que se estendeu por quase quatro séculos. Diversos povos do continente africano foram escravizados para enriquecer as metrópoles europeias. É importante lembrar que os africanos tinham: culturas, línguas, religiões, organizações sociais e interesses distintos quando foram sequestrados. Alguns eram autoridades, artistas, outros pequenos agricultores, pastores, alguns viviam em sociedades hierarquizadas com exploradores e explorados, opressores e oprimidos. Portanto, o local de origem ou a cor da pele não determina uma unidade automática como o pensamento eurocêntrico tenta fazer parecer com sua definição de raça.

Sem dúvida, houve uma construção identitária na diáspora negra nas Américas e no Brasil, decorrente das experiências vividas e compartilhadas por séculos por essa população em função do racismo, da escravidão e da violência utilizada para tentar impor o controle

sobre os corpos negros. Mas, essa identidade se deu também pela resistência contra a escravidão e o racismo, que foi ampla e constante. Conhecer e apresentar aos nossos alunos essas outras histórias de (re)existência da população negra e indígena, esses outros passados desconhecidos, é determinante para uma educação das relações étnico-raciais (Pereira, 2021).

Em uma sociedade em que o senso comum é determinado pelo racismo não nos basta não ser racistas, precisamos ser, de uma forma plenamente consciente, antirracistas, em especial em nossas aulas de história. Caso contrário, é provável que, sem perceber, estejamos reproduzindo e fortalecendo o racismo impregnado em nossa sociedade.

Segundo Pereira e Silva (2021, p. 2-3):

No pós-abolição, o continente americano continuou sendo atravessado pelas lutas antirracistas, de forma que o legado das lutas das populações negras na diáspora africana atinge a todas as pessoas. Contar a história desse continente, nos últimos 500 anos, não é possível de forma completa sem incluir as histórias das populações negras. No entanto, ao examinar os currículos de História dos dois países com os maiores contingentes populacionais negros, o Brasil e os Estados Unidos, constatamos que nos currículos escolares, assim como nos monumentos e museus, ainda se reproduzem narrativas históricas calcadas no eurocentrismo e informadas pelo racismo que marginaliza e exclui as populações negras.

Apesar dos currículos no Brasil ainda serem bastante marcados pelo eurocentrismo, como destaca os autores acima, a resistência e a luta do movimento negro resultaram em diversas conquistas em muitas áreas, traduzidas em políticas públicas voltadas especificamente para a população negra. No campo da educação, essas conquistas se traduziram em políticas de ações afirmativas, como a lei de cotas raciais e a aprovação, em 2003, da Lei 10.639/03.

1.2.1 Movimento Negro e as Conquistas para a Educação

Gomes (2017) destaca a importância do movimento negro para o combate ao racismo e inúmeras conquistas na sociedade brasileira:

Ao politizar a raça, o Movimento Negro desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial (Gomes, 2017, p. 22)

O movimento negro atribui uma nova e positiva significação ao conceito de raça, promovendo a valorização da ancestralidade, o orgulho de sua cor, de suas características físicas e da cultura afro-brasileira. Ele combate a visão eurocêntrica que coloca negros como inferiores, ao mesmo tempo que contesta a visão de que o Brasil seria um “paraíso racial”,

onde o racismo não existiria, ou seria mais brando em comparação com outros países, como os Estados Unidos. O movimento negro questionou o mito da democracia racial ao denunciar o brutal racismo que sofrem os negros brasileiros.

Assim como Gomes (2017), entendemos o Movimento Negro como formado por uma grande variedade de organizações de mulheres e homens negros que lutam através de múltiplos meios para a superação do racismo e pela valorização das tradições e histórias afro-brasileiras. Aqui estão incluídos grupos musicais, acadêmicos, políticos, religiosos, artísticos e etc.

O Movimento Negro é, portanto, um ator coletivo e político, constituído por um conjunto variado de grupos e entidades políticas (e também culturais) distribuídos nas cinco regiões do país. Possui ambiguidades, vive disputas internas e também constrói consensos, tais como: o resgate de um herói negro, a saber, Zumbi dos Palmares; a fixação de uma data nacional, o dia 20 de novembro; a necessidade de criminalização do racismo, o artigo 5º, inciso XLII da Constituição Federal de 1988, e o papel da escola como instrumento de reprodução do racismo (Silva Júnior, 2007 *apud* Gomes, 2017, p. 27).

Não faremos uma cronologia exaustiva da atuação do movimento negro, nos centraremos no século XX e em movimentos que consideremos mais relevantes para a educação.

A imprensa negra paulista, em sua pluralidade de linhas editoriais, foi uma ferramenta importante para romper com as concepções racistas do pós-abolição e início do século XX. Homens e mulheres negros escrevendo, se posicionando politicamente, cobrando inclusão e direitos sociais para a população negra; combatendo o racismo científico, que afirmava que o negro seria intelectualmente inferior (Gomes, 2017). Estes jornais, que também existiam em outros estados, produziram uma série de saberes emancipatórios sobre as demandas da população negra. Neles, encontramos várias matérias que apontavam a educação como forma de ascensão social para os negros. Alguns dos jornais da imprensa negra paulistas foram: *Getulino* (1916-1923), *O Clarin d'Alvorada* (1929-1940) e *Cruzada Cultural* (1950-1966).

No ano de 1931 surgiu a Frente Negra Brasileira (FNB), em São Paulo, com o objetivo de unificar a luta contra o racismo no Brasil, além da elevação moral, social e intelectual da população negra. Em pouco tempo se expandiu para o interior paulista e se organizou em outros estados, como Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Minas e Pernambuco. A FNB foi a maior organização negra de seu tempo. Alguns estimam que alcançou a cifra de 100 a 200 mil filiados (Camazano, 2021). A organização “promovia a educação e o entretenimento de seus membros, além de criar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Visava, também, a integração dos negros na vida social, política e cultural” (Gomes, 2017, p.

29). A Frente Negra Brasileira se tornou partido político em 1936, mas foi extinta um ano após, pelo decreto de Vargas, que botou na ilegalidade todos os partidos políticos. A FNB foi uma articuladora de importantes conhecimentos emancipatórios para os negros brasileiros na década de 30.

Outra importante organização afro-brasileira foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), sobre o qual Gomes afirma:

O Teatro Experimental do Negro (TEN) (1944-1968) nasceu para contestar a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros e resgatar a herança africana na sua expressão brasileira. O TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos, e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a indagar o espaço ocupado pela população negra no contexto nacional. (Gomes, 2017, p. 30)

O TEN também publicava um jornal chamado “Quilombo”, que, em seu programa, exigia educação gratuita para todas as crianças do país, além de auxílio para ajudar os estudantes negros ingressarem no ensino secundário e universitário, onde poucos estavam devido ao funil de raça e classe. O combate ao racismo por um viés cultural e educacional, a construção positiva da imagem do negro ao longo da história do Brasil, além da luta pela inclusão dos negros e negras no cenário artístico brasileiro, eram elementos importantes pelos quais o Teatro Experimental do Negro luto e contribuiu bastante.

Fazendo uma rápida recapitulação das principais leis educacionais do país, Gomes (2017) nos mostra que, entre os anos de 1940 e 1960, o Movimento Negro se fez presente nos fóruns da política educacional brasileira, exigindo a inclusão do negro na escola pública. Por esse empenho, as questões raciais entraram de forma genérica na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei 4.024 de 1961). Porém, com a ditadura empresarial militar que se inicia em 1964 e a LDB (Lei 5.692), promulgada em 1971, o mínimo avanço conquistado no plano racial se perdeu. Apenas com a redemocratização as coisas começam a mudar. A partir de documentos como a LDB de 1996 (Lei 9.394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a questão racial começa a ser colocada em debate. Mais tarde, com a promulgação da Lei 10.639/03, ganha maior centralidade no debate educacional a questão racial.

Em 1978, uma série de organizações negras, reagindo à vários elementos racistas manifestados durante a ditadura militar, se reúnem em São Paulo para fundar uma entidade de envergadura nacional: o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR), que logo foi rebatizado de Movimento Negro Unificado (MNU) em 1979. Este movimento define a inclusão do negro no mercado de trabalho e na educação como pauta

prioritária e influencia a formação de uma geração de intelectuais negros que viraram referência nas pesquisas sobre relações étnico-raciais no país e se engajaram nesta luta político acadêmica (Gomes, 2017). Nos anos 80, o Movimento Negro, que possuía pautas mais universais em relação à educação, ao perceber que as políticas públicas avançavam excluindo a maioria dos negros, começa a lutar por ações afirmativas, debate que não era novo e surge como uma demanda radical: a política de reserva de cotas raciais.

Sobre os anos 90, Gomes (2017) destaca a grande mobilização e pressão internacional e nacional que o movimento negro conseguiu imprimir sobre os governos, em especial na América Latina, que passava por importantes mudanças após um período de intensa repressão durante as ditaduras, que recém haviam caído em diversos países:

Os anos de 1990 foram palco de efervescência social, política e econômica nacional e internacional. A América Latina passou, naquele momento, por ampla reforma constitucional. Em meio às pressões das políticas neoliberais, os movimentos sociais buscavam a reconstrução do Estado democrático de direito depois das duas décadas de autoritarismo, de meados da década de 1960 a meados da de 1980. As reformas constitucionais de alguns países, à época, trouxeram como novidade a concepção de sociedades e nações pluriétnicas e multiculturais (Guimarães, 2003 *apud* Gomes, 2017, p. 33).

Na década de 90, se sobressai a organização, em Brasília, da “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, no dia 20 de novembro de 1995, ano que completou 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares. Como parte da manifestação, o Movimento Negro entregou ao então presidente Fernando Henrique Cardoso, um programa que dentre outros pontos reivindicava ações afirmativas para o acesso as universidades e a postos de trabalho.

Pereira e Silva (2021) enfatizam como nos anos 90, em resposta à forte mobilização do Movimento Negro, várias legislações municipais e estaduais foram sancionadas com o objetivo de combater o racismo e incluir a história afro-brasileira nos currículos, como ocorreu nas cidades de Salvador, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Belo Horizonte dentre outras.

Gomes (2017) sublinha que, no início do século XXI, um fato muito importante para o avanço do Movimento Negro foi sua participação na construção da II Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, no ano de 2001, em Durban, África do Sul. O Estado brasileiro, ao assinar o plano de ação produzido nesta conferência, reconheceu o racismo institucional presente no Brasil e se propôs a construir meios para a sua superação.

Finalmente, em 2003, a demanda educacional que vinha sendo encampada pelo Movimento Negro há décadas foi contemplada com a sanção da Lei 10.639/03. Sem o

Movimento Negro e Indígena não teríamos alcançado as conquistas que culminaram com a aprovação da Lei 11.645, de 2008. Porém, como enfatizam Pereira e Silva (2021), a forma como a Lei foi implementada não correspondeu plenamente aos anseios do Movimento Negro:

O potencial transformador da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), entretanto, não significa que não tenha havido oposições à maneira como tal dispositivo foi sancionado. O fato de não se estabelecerem metas e nem indicarem um órgão responsável para garantir a implementação da lei foi alvo de muitas críticas, visto que pô-la em prática nas salas de aula acabou ficando a cargo do interesse e do engajamento de professores e professoras. Não demandar a reformulação dos programas dos cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem docentes aptos a ministrarem o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira foi considerado por muitos uma contradição que inviabilizaria o alcance dos objetivos da lei (Santos, 2005 *apud* Pereira; Silva, 2021, p. 12).

Ainda hoje, após 22 anos da promulgação da Lei 10.639/03, e 17 anos depois da sanção da Lei 11.645/08, há professores que não se sentem formados adequadamente para desenvolverem em sala um ensino antirracista que tratem os negros e povos originários com a devida importância. Apesar de reconhecermos que a formação de professores, a oferta de cursos de educação continuada e os livros didáticos melhoraram muito nos últimos anos, não restam dúvidas que, na prática, a lei precisa ainda ser aperfeiçoada para que se torne efetiva.

A seguir analisaremos de forma breve as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que orienta a implementação da lei 10.639/03, base jurídica que legitima o desenvolvimento de nosso produto didático frente a quaisquer possíveis questionamentos. Porém, não é a única legislação que nos ampara. Além dela, já citamos a lei de 11.645/2008 e há ainda todo um arcabouço jurídico mais amplo no campo da educação em direitos humanos, como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que teve sua versão definitiva concluída em 2006, além de uma série de legislações estaduais e municipais que obrigam uma educação preocupada com o respeito aos direitos humanos (Pereira; Seffner, 2018). Essa legislação nos permite debater em sala de aula questões como LGBTQIA+fobia, machismo, xenofobia, educação sexual, intolerância religiosa, racismo, etc. Todos os assuntos sensíveis e polêmicos, especialmente no contexto de avanço da extrema direita brasileira. Por isso, precisamos conhecer nossos direitos para melhor nos defendermos, pois não tenha dúvida, ao abordar tais temas, ainda que sejam legítimos e que estejamos amparados pela lei, não é improvável a possibilidade de questionamentos e até perseguições.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2004) enfatizam que a vitória

das políticas públicas que objetivam reparação, exaltação e respeito à história e cultura africana e afro-brasileira é condicionada ao esforço conjunto de movimentos sociais, escola e políticas públicas de ampla abrangência, uma vez que as mudanças que propõe não se limitam à educação formal. Também afirma que a superação do racismo é uma tarefa de todos, independente da raça, etnia, religião ou filiação política. Afinal, o artigo 5º da Constituição Federal define o racismo como crime inafiançável e isto vale para todos os indivíduos e instituições brasileiras, até mesmo a escola pública ou privada.

Relembrando os ensinamentos de Fanon (1979, *apud* Brasil, 2004) reafirmamos a importância dos brancos participarem da luta antirracista, sob pena de assumirem a culpa dos crimes cometidos pelos seus ancestrais que até hoje os beneficia:

...os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país. Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime (Brasil, 2004).

O objetivo não é construir uma pedagogia que coloque negros contra brancos, mas que unifique todos na luta contra as desigualdades e o racismo. Uma aprendizagem que dê conhecimentos e autoconfiança aos negros para que se orgulhem de seu passado, cultura e estética, ao mesmo tempo em que permita aos brancos identificarem as importantes contribuições dos afro-brasileiros na atual sociedade nacional.

Como constatamos, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2004), a Lei 10.639/03 não pretende mudar o foco eurocêntrico por outro afrocentrado, mas ampliar o foco curricular para apresentar a real diversidade social brasileira o que inclui as contribuições também de povos indígenas e asiáticos, além dos africanos e dos já privilegiados europeus.

Dentre os princípios que professores e sistemas de ensino devem seguir para a efetivação da lei 10.639/03 estão:

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em **atividades curriculares ou não**, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares.

- O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, **incluindo a história dos quilombos**, a começar pelo de Palmares (...). **Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade** (Brasil, 2004, p. 21, grifo nosso).

A disciplina História é citada dentre as três que têm a responsabilidade de estar na vanguarda deste debate, seja abordando um tema diretamente do currículo de uma determinada série ou não. O fundamental é que tratemos da questão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Nosso trabalho versará sobre a história de um quilombo local da região de Macaé, como prevê o segundo princípio em destaque no trecho anterior e, com isso, estamos contribuindo para o registro das histórias não contadas, ou pouco conhecidas, dos negros e negras brasileiras, tarefa que deve ser providenciada pelos sistemas de ensino de acordo com o referido parecer.

Para esta pesquisa também é fundamental a análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um vez que ela:

[...] deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil (Brasil, 2018 *apud* Pereira; Silva, 2021, p. 19).

Desta forma, a BNCC, como referência obrigatória, influi na produção de livros didáticos, na formação de professores e nos conteúdos trabalhados em cada sala de aula do país. Segundo Pereira e Silva (2021), a elaboração deste documento normativo em relação ao ensino de História foi truncada e errática quanto ao acolhimento das demandas históricas dos movimentos negros e indígenas.

De acordo com Pereira e Silva (2021) a primeira versão da BNCC apresentada em 2015, refletiu as conquistas do movimento negro no campo curricular como a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Nesta primeira versão da BNCC ficou evidente a ruptura com um currículo eurocentrado e a maior atenção para o protagonismo indígena e negro na história brasileira, porém essa versão foi abandonada pelo próprio Ministério da Educação e uma segunda versão foi logo apresentada bem diferente da primeira.

Entre os anos de 2017 e 2018 foram homologadas pelo Ministério da Educação a BNCC do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que foram elaboradas por uma nova comissão de professores indicados pelo MEC, completamente diferente da comissão que realizou o trabalho de elaboração da primeira versão, em 2015 (Pereira; Silva, 2021, p. 19).

Segundo os autores acima mencionados, apesar da história e cultura dos negros e indígenas estarem presentes na última versão da BNCC, ela perpetua a ênfase na violência, escravidão e subserviência dos mesmos em detrimento de um currículo que valorize as lutas, a resistência, as contribuições e o protagonismo da população negra e indígena. Porém existem caminhos para construir um ensino de história diferente.

O caminho para uma oferta satisfatória de materiais didáticos e de cursos de formação de professores que estejam em sintonia com a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) ainda é longo, mas deve prosseguir mesmo com a BNCC atualmente em vigor. Na ausência de materiais alinhados com tais perspectivas curriculares, professores e professoras são capazes de subverter e inovar, adaptando a produção de conhecimento histórico escolar à realidade em que atuam. Somente a obrigatoriedade dos conteúdos por si só não garantem novos enfoques, são professores/as que articulam contribuições da teoria da história, da historiografia, do campo curricular e do ensino de história, desenvolvendo o domínio sobre o seu fazer e rompendo com os estereótipos racistas (Pereira; Silva, 2021, p. 20).

Caberá a nós professores sermos os protagonistas “na adequação” da BNCC que queremos em nossas salas de aula. Rompendo com o eurocentrismo e apresentando negros e indígenas como agentes de sua própria história e não como um apêndice da história de Portugal, Espanha ou de qualquer outra nação.

1.3 História Local e suas Potencialidades Didáticas

A reflexão sobre História Local é importante nesse trabalho. O foco de nossa pesquisa é construir instrumentos didáticos para o Ensino de História na cidade de Macaé, Rio de Janeiro, partindo da história do Quilombo de Carukango, um mocambo que existiu no início do século XIX neste mesmo município. Portanto, ter nítidas as potencialidades didáticas da História Local, colaborará para o desenvolvimento das atividades com nossos alunos.

Refletindo sobre os usos da história local e regional em sala de aula, Ribeiro (2012) destaca a utilização, feita pela ditadura, da história local e regional.

Ao longo da ditadura militar implantada em 1964, o ensino da História e da Geografia dos estados e municípios não escapou da visão cívico – patriótica. Também esses conteúdos foram submetidos a um tratamento que transformava cada estado e cada município em um pedaço do paraíso. Assim como se idolatrava o herói nacional, se idolatrava o fundador da cidade. A cidade estava isenta de contradições sociais, todos deviam se dedicar invariavelmente ao ‘bem comum’, estabelecido pela legislação da ditadura como projeto de sociedade (Ribeiro, 2012, p. 3).

Aquela abordagem era usada para tentar esconder as contradições sociais, construir uma história local alinhada com história nacional (patriótica), na qual eram destacadas datas

cívicas, heróis, prefeitos, grandes comerciantes, enfatizavam apenas as migrações europeias e se construía uma história homogênea e harmoniosa, bem longe da realidade.

Essa forma conservadora de história, apesar de hoje estar superada, ainda é bastante utilizada no âmbito da história local. Muitas vezes, essa forma de escrever a história é produto do esforço legítimo de intelectuais locais dedicados e não remunerados. O trabalho dessas pessoas é valiosíssimo, porém, antes de aproveitá-lo, precisamos fazer uma profunda crítica sobre ele.

Reznik (2008) faz uma crítica no mesmo sentido de Ribeiro (2012) quando afirma que:

A história local não deve ser projetada como um valor superior para a admiração e valorização da pequena pátria – no estilo “eu me ufano da minha terra” –, mas como a “costura” de um retalho dos processos de identificação do sujeito (Reznik, 2008, p. 3).

Esse ufanismo regional é estimulado pelo mandonismo local em momentos como o desfile na data de fundação da cidade, no qual estudantes e professores são levados para a principal via da cidade para desfilar e prestar reverência aos chefes políticos locais. As bandas escolares passam o ano treinando para este momento.

Ribeiro (2012) nos lembra que uma reação positiva à visão cívico-patriótica nas Ciências Humanas gerou um problema: os professores começaram a combater o estudo de temas distante da realidade de nossos alunos, pois serviam como obstáculos ao acesso à educação por parte dos trabalhadores e seus filhos. Porém, isso gerou um quase isolamento do local. Para o autor:

Essa conduta tinha uma intenção politizante que consideramos absolutamente apropriada às discussões que propunham reformulações curriculares e completamente pertinentes ao contexto histórico e dela participamos, inclusive. Era o momento do enfrentamento direto ao imperialismo cultural que até hoje marca gerações de brasileiros. Ocorre que, à defesa do retorno do estudo do ‘mundo à sua volta’ e à idéia de devemos ‘partir da realidade do aluno’, correspondeu um quase isolamento do local e regional, que passaram a ser estudados por si sós. Foi uma verdadeira explosão de interesse pelo local onde vivemos (Ribeiro, 2012, p.4).

Desta forma, apesar das boas intenções, caímos novamente na “quase idolatria do local”, o que gerou materiais e formas de abordagem do local e do regional que tendiam a isolar o aluno à sua própria realidade, limitando sua compreensão de mundo e de história, que nunca deixou de ser interconectada.

Bittencourt (2008), apoiada no trabalho de geógrafos, supera o entendimento de “região natural” que independe da interferência humana, transitando para a compreensão de uma “região humanizada”, ou seja, a região não é um fato dado a priori, são os homens que

organizam e dão significação para determinado território. A região e o local são construções históricas, portanto em permanente disputa e em transformação:

O conceito de região tem sido revisto pelos geógrafos, que ultrapassam o entendimento de “região natural”, composta de um conjunto de elementos naturais homogêneos na hidrografia, vegetação, clima, relevo, para chegar a uma concepção mais voltada para a forma pelas quais os homens organizam o espaço, tornando-o particular dentro de uma organização econômica e social mais ampla. Esse conceito de região permite o trabalho do historiador, ao dedicar-se à constituição histórica regional em um processo de mudança e transformação. É possível entender a região como construção histórica, e não apenas como divisões regionais administrativas (Bittencourt, 2008, p.162).

Barros (2007) segue pelo mesmo caminho de Bittencourt e avança ainda mais na pluralidade de entendimento, pois compreende que os territórios não são apenas espaciais no termo restrito do termo, mas podem também ser culturais e imaginários. Extrapolando essa concepção, podemos ter, em breve, historiadores sobre o local e o regional estudando espaços virtuais. Afinal, as pessoas (e em especial os jovens) estão cada dia mais imersos em suas redes sociais, que passaram a fazer parte importante de suas vidas reais. De acordo com o autor:

A vida humana é eterno devir de territórios de longa e curta duração, que se superpõem e se entrecruzam ao sabor das relações sociais, das práticas e representações. E, sob certo ângulo, a História Política é o estudo deste infundável devir de territorialidades que se constituem a partir dos espaços físicos, mas também dos espaços sociais, culturais e imaginários (Barros, 2007, p. 114).

Barros chama a atenção para que sempre que o historiador “delimitar o seu espaço de investigação e defini-lo como uma ‘região’ – esclareça os critérios que o conduziram a esta delimitação” (Barros, 2007, p. 119), pois os instrumentos da geografia física tradicional podem não ser operacionais e, como construção histórica, há inúmeras formas de fazer este recorte. No final das contas, delimitar um território para contar a história dele é um exercício de poder. É uma posição política dar destaque para este ou aquele personagem ou local. Ainda segundo Barros:

O historiador não é apenas alguém que percebe os poderes e controles que os homens de determinada época estabeleciam sobre o espaço, ele mesmo é também criador de um território, na medida em que ao recortar um objeto de conhecimento estabelece um espaço de poder e de controle através do seu próprio discurso historiográfico (Barros, 2007, p. 115).

Consciente desse lugar de poder do historiador e de seu recorte espacial, para esse trabalho, será de grande utilidade a seguinte definição de região:

Uma região pode ser delineada como um espaço onde se reproduzem certos padrões de conflitos sociais, ou como um espaço onde se desenrola determinado movimento

social. Nestes casos, “o espaço tornar-se-ia o cenário, por excelência, da luta de classes”, e, portanto, a expressão mais concreta de um modo de produção historicamente determinado que produz estas relações de classe. Isto vem ao encontro da combinação do enfoque regional com a abordagem marxista da História. Aqui, a “região” construída pelo historiador deixaria de ser um dado externo à sociedade, como se a precedesse ou como se fosse o caso de meramente se fixarem balizas para o estudo, para passar a ser encarada como algo produzido a partir do próprio processo social examinado (Barros, 2007, p. 120-121).

Minha pesquisa irá trabalhar com o Quilombo de Carukango, portanto, uma região de conflito social entre senhores e escravizados rebelados. O quilombo era a forma mais radical de luta contra a sociedade escravista e expunha as principais contradições daquela forma de organização econômica e política da sociedade. Assim, o Quilombo de Carukango é um território que nasce totalmente do interior daquela sociedade escravista.

Diferente das concepções conservadoras da história regional, que já discorremos anteriormente, iremos adotar concepções progressistas sobre o regional e o local, como a que nos traz Ribeiro (2012, p. 12):

Nunca é demais lembrar que o local não se contrapõe ao macro, não se isola do geral, mas, o compõe, com suas especificidades. O local retém o passado presente no ambiente. E esse ambiente é acessível ao aluno quando se estuda o local. O local materializa as contradições das relações de poder que extrapolam o local, mas que nele são visíveis, desde que sob tratamento da investigação. No local e no regional, a diversidade cultural, ou seu massacre, pode ser observada na contradição entre atitudes culturais que as diversas gerações ou componentes étnicos da população manifestam. No cotidiano local ou regional, as relações sociais, em todas as suas dimensões estão para ser observadas e interpretadas de maneira muito convidativa, pois delas fazemos parte de maneira disfarçáveis.

O local não deve ser estudado isolado do global, ainda mais em tempos de globalização do capital, como frisa Ribeiro (2012). No início do século XIX, período que o Quilombo de Carukango existiu, o mundo ainda não estava tão conectado como hoje. Porém, a dinâmica política, social, econômica e cultural de Macaé já era, há séculos, profundamente impactada pelo comércio atlântico envolvendo África, Europa e América. No caso específico de Carukango, que foi enviado ao Brasil a partir de um porto em Moçambique, envolve conexões com o Oceano Índico e possivelmente o Oriente médio e a Índia. Ou seja, é uma história regional, profundamente globalizada, mesmo se passando em 1831 no interior do Rio de Janeiro.

Para Ribeiro (2012, p. 12), “no local e no regional, a diversidade cultural, ou seu massacre, pode ser observada”. Este trecho dialoga perfeitamente com meu objeto de estudo. Meus alunos podem, por exemplo, ver em pleno centro de Macaé (na Praça Gê Sardemberg) um casario de 189 anos que, originalmente, foi construído pelo maior traficante de escravos da época e já abrigou a prefeitura da cidade, o tribunal do júri, a câmara de vereadores e hoje

se tornou um museu. Este é o prédio mais antigo da cidade: grande, bonito e reformado. Logo na frente dele, um pequeno busto de um negro que muitos não conhecem, pois foi inaugurado recentemente: é o busto de Carukango (Macaé, 2023). Este contraste entre a imponente casa e o pequeno e desconhecido busto do líder quilombola pode ser um instigante ponto de partida para uma reflexão com meus alunos, sobre história local, patrimônio, memória e identidade.

Meu interesse pela história local vem do objetivo de colocar em foco a história dos silenciados, dos “derrotados”, dos debaixo, mostrando uma história diversa e não eurocêntrica como descreve Goubert (1988, p. 73):

A volta à história local origina-se de um novo interesse pela história social - ou seja, a história da sociedade como um todo, e não somente daqueles poucos que, felizmente, a governavam, oprimiam e doutrinavam.

Bittencourt (2008) frisa que enquanto a história nacional presa pela homogeneidade, a história regional coloca em relevo aquilo que é particular, diferente, contraditório e múltiplo. Torna a história nacional mais complexa e, em minha opinião, muito mais interessante e bonita, quando se propõe a aumentar sua “resolução”, ao evidenciar aquilo que antes era ignorado ou estava borrado na “foto” da história nacional.

A história regional passou a ser valorizada em virtude da possibilidade de fornecimento de explicações na configuração, transformação e representação social do espaço nacional, uma vez que a historiografia nacional ressalta as semelhanças, enquanto a regional trata das diferenças e da multiplicidade. A história regional proporciona, na dimensão do estudo do singular, um aprofundamento do conhecimento sobre a história nacional, ao estabelecer relações entre as situações históricas diversas que constituem a nação (Bittencourt, 2008, p.161).

A história local também é uma ótima ferramenta para fomentar nos meus alunos o interesse pela disciplina histórica, pois dialoga com o que é próximo deles. Parte do que é conhecido, para apresentar um novo conhecimento. Para Reznik (2008, p. 3):

O encantamento pelo passado e pela passagem do tempo pode se dar de formas diversas, e a história local é uma delas. Ao se enfatizar temas e objetos, espaços, indivíduos e costumes que podem ser reconhecíveis entre alunos que pertencem a um determinado sistema cultural, baseado em relações de vizinhança, contigüidade territorial e proximidade espacial, espera-se despertar, criar e ampliar o gosto pelo estudo da História.

Esperamos que estes novos conhecimentos, decorrentes do estudo da história local, sejam significativos para os alunos, que eles se vejam como parte da história, que se sintam sujeitos históricos, capazes em manejar aquilo que é necessário para conhecer seu passado, conscientes de como o seu presente foi historicamente construído pelos homens e mulheres

que vieram antes e capazes de interferir de “olhos abertos” em seu próprio futuro ou, como melhor explica Reznik:

O que se espera do estudo da história? Que cada um reflita sobre o lugar em que se encontra no mundo, formulando idéias sobre si e sobre os que estão ao seu redor. O exercício da memória – pensar e repensar o passado – deve possibilitar a reflexão sobre quem somos e queremos ser – nossas identidades (2008, p. 3).

Por fim, não podemos estudar o local com a simples justificativa que é mais atrativo e familiar. Isso é um erro! Precisamos estimular nossos alunos a conhecerem o mundo e exercitar a curiosidade, pois como nos ensina Ribeiro (2012, p. 12):

Todo conteúdo será interessante e atrativo se nos ajudar a compreender o mundo e a nós mesmos, se nos desafiar em nossos limites, se estimular a capacidade de investigar, compreender, conhecer e dar respostas aos nossos questionamentos.

O método da história local é uma ferramenta poderosa que poderá nos auxiliar bastante, principalmente no último capítulo deste trabalho, onde iremos propor uma série de atividades com objetivo de contribuir com o ensino de história e estimular a curiosidade dos alunos a partir da história de um quilombo que existiu em Macaé.

CAPÍTULO 2

RESISTÊNCIA NEGRA E O QUILOMBO⁶

Folga Negro
Branco não vem cá
Se vier pau há de levar...
Folga Negro
Branco não vem cá
Se vier
O diabo a de levar!
(Moura, 1993, p. 63)⁷

Como nos ensina Gomes (2015), desde a invasão de Colombo em 1492 até o século XIX foram construídas, nas Américas, sociedades coloniais em que o trabalho compulsório – indígena e africano – foi regra. Através do Atlântico, chegaram milhões de homens, mulheres e crianças provenientes de reinos e impérios como Daomé, Oyo, Ndongo, Ketu e Matamba. Ao mesmo tempo, chegaram também pessoas de sociedades sem Estado, como os localizados na Alta Guiné e na Senegâmbia. Esta multiplicidade de pessoas de diferentes povos e etnias foi resumida a “africanos” pelos europeus, ignorando as diversidades culturais, sociais, econômicas e políticas existentes.

O Brasil foi o país que mais recebeu negros escravizados nas Américas e provavelmente em todo o mundo. Em seu livro, “Quilombos: Resistência ao escravismo”, Clóvis Moura (1993) cita autores como Décio Freitas, que indica que os traficantes trouxeram para o Brasil cerca de 40% dos negros que tiveram como destino o continente americano. As estimativas de Freitas apontam, ainda, que 6% do tráfico americano de trabalhadores escravizados foram desembarcados nos Estados Unidos, 18% na América espanhola, 17% no Caribe inglês e 17% no Caribe francês.

De acordo com as estimativas do site Slave Voyages⁸, entre 1561 e 1860, período para o qual o site tem informações, foram desembarcados no Brasil 4.864.376 africanos, vindos das mais diferentes regiões daquele continente, como vemos na tabela 1.

⁶ Este Capítulo tem como base o artigo escrito por mim, intitulado: “Carucango, resistência quilombola no Rio de Janeiro”, que foi publicado em setembro de 2021 pela Revista Discente Ofícios de Clio (Santos, G., 2021), porém o texto atual foi revisado e ampliado.

⁷ Auto dos Quilombolas, canção entoada ainda hoje na região de Palmares.

⁸ <https://www.slavevoyages.org>

Tabela 1 - Escravizados Desembarcados no Brasil entre 1561-1860

Região de embarque na África	Pessoas	Porcentagem
Senegâmbia e Atlântico adjacente	109.109	2,2%
Serra Leoa	8.835	0,2%
Costa de Barlavento	6.161	0,1%
Costa do Ouro	64.478	1,3%
Baía do Benim	877.034	18,0%
Baía de Biafra	122.616	2,5%
África Central Ocidental e Santa Helena	3.396.910	69,8%
Sudeste da África e Ilhas do Oceano Índico	279.233	5,7%
Total	4.864.376	100,0%

Fonte: <https://www.slavevoyages.org>

No início do século XIX, a população escravizada no Brasil passou a ser maioria, e a parcela negra total – ou seja, escravizados e livres – alcançou quase dois terços. Dados de Veloso (*apud* Moura, 1993), para os anos de 1817 e 1818, estimam a população do território brasileiro em 3.817.000 habitantes, sendo que, destes, 1.930.000 eram escravizados e 585.000, negros livres.

Uma sociedade escravista – como a construída no Brasil durante quase 400 anos – que possuía grande parcela da população oriunda de um verdadeiro sequestro realizado na África e mantida escravizada, só poderia se manter valendo-se da violência ampla e irrestrita contra negros e indígenas ao longo de toda a nossa história.

Como exemplo da violência estatal para manter os negros subjugados, temos o alvará Real, datado de sete de março de 1741, que ordenava às autoridades marcarem com ferro em brasa um “F” de “fujão” nos negros que, após escaparem de seus donos, fossem encontrados em um quilombo e, em caso de reincidência, uma orelha deveria ser decepada (Moura, 1993).

As pessoas escravizadas foram marcadas a ferro, chicoteadas, estupradas, torturadas de todas as formas possíveis. Seus donos tinham o direito de fazer o que bem quisessem delas, inclusive matá-las. De acordo com Clóvis Moura (1993), a vida média de um escravizado era de apenas sete anos, devido ao trabalho extenuante e os maus tratos sofridos. O escravo foi desumanizado – primeiro com a ajuda da igreja, que o declarou amaldiçoado por Deus e escravizado para pagar seus pecados. Posteriormente, quem emprestou seu prestígio para manter os negros subjugados foi a pseudociência: o darwinismo social, a craniometria e a eugenia (Schwarcz, 1993).

Ao negro não restava outra saída senão reagir à violência – individual e institucional – que o combatia militar, política e ideologicamente, e que tentava impedi-lo até mesmo de usar sua língua, seu nome verdadeiro e praticar sua religião. E as negras e negros reagiram, desde que o primeiro africano pisou nas Américas, das mais diversas formas: assassinando senhores,

evitando ou interrompendo gestações para poupar seus filhos da escravidão, organizando irmandades religiosas (inclusive para comprar alforrias), organizando fugas, insurreições urbanas, guerrilhas e construindo quilombos/mocambos. Sobre esta última forma de luta é que iremos nos concentrar.

No século XVIII, de acordo com a resposta do Rei de Portugal ao Conselho Ultramarino de dois de dezembro de 1740, eram considerados quilombos “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (Moura, 1993, p. 11). Os mocambos existiram onde quer que a escravidão estivesse instalada, como na Colômbia, Cuba, Haiti, Jamaica, Peru, Guianas e Brasil (Moura, 1993; Gomes, 2015).

Os quilombos eram conhecidos como palenques em Cuba. Fernando Ortiz (apud Moura, 1993, p. 12) aponta que “os escravos fugitivos reuniam-se em locais ocultos, montanhosos e de difícil acesso, com o objetivo de se fazerem fortes e viverem livres [...] Os escravos, em tal estado de rebeldia, diziam-se apalencados e seus retiros, palenques”.

Houve, ainda, segundo Moura (1993), palenques na Colômbia, onde o mais famoso deles foi o de San Basílio, que prosperou no século XVII e foi liderado por Domingo Bioho. Na Guiana Francesa estes lugares eram chamados de bush negroes e vários deles sobrevivem até hoje por lá formando comunidades remanescentes de quilombolas⁹. No Panamá, Moura (1993) cita o exemplo do líder quilombola Bayano, que levou pânico aos espanhóis.

No Haiti, único país do mundo em que uma revolta de escravizados foi vitoriosa – conquistando a independência da França e o fim da escravidão – os núcleos de negros rebelados cumpriram papel de destaque desde a primeira grande “revolta de Makantal, em 1758, até a libertação do país, em 1804” (Moura, 1993, p. 12).

C. R. L. James em seu livro sobre a história da independência do Haiti, “Jacobinos Negros”, nos dá um vislumbre da potência do estado de espírito dos negros naquele país, que, não por acaso, causava grande pavor na aristocracia de todo o continente americano. Um viajante citado por James (2007), chamado Wimpffen, descrevia como o escravo tinha uma dupla face: durante o dia era triste e sério, apenas sobrevivendo ao seu doloroso trabalho. Porém, à noite, junto à fogueira, transformava-se conversando, brincando, argumentando, opinando, contando histórias, sonhando e socializando, demonstrando toda sua capacidade cognitiva. James (2007), no entanto, lembra que não é necessária grande inteligência para se cultivar o sonho de destruir o estado de extrema violência em que os escravos viviam.

⁹ Para saber mais ver Lima (2023).

Na Venezuela, os quilombos eram conhecidos como cumbes (Gomes, 2015). Naquela região, em 1795, ocorreu a Revolta de Coro, fortemente influenciada pela revolução haitiana (Moura, 1993).

Além das denominações já mencionadas – cumbes, palenques e bush negroes –, esses núcleos de resistência eram chamados de “marrons” na Jamaica e demais áreas da América inglesa; “cimarrones” no Caribe espanhol; e “mocambos” e “quilombos” no Brasil.

Não sabemos como os fugitivos se autodenominavam, mas provavelmente o faziam de várias formas distintas. No entanto, de onde se originam as palavras que os colonizadores adotaram no Brasil para se referir às comunidades de negros fugitivos? Segundo Gomes (2015), os portugueses inicialmente chamaram estes lugares de “mocambos” e só no final do século XVII surgiram às referências a “quilombos” nos documentos coloniais. O termo “mocambo” (mukanbu) tem origem nas línguas Kicongo e Kimbundu, presentes em várias sociedades da África Central e, em ambos os idiomas, referem-se a um suporte com estruturas em Y para sustentar acampamentos. Já a palavra “quilombo”, conforme Nascimento (2021a), vem da atual região de Angola, de um povo conhecido por Jaga ou Imbangala, uma sociedade de guerreiros. Segundo Nascimento (2021a, p. 231) “o quilombo como sistema africano era, portanto, o nome iniciático e todo o espaço sagrado em que o guerreiro atuava”.

Os mocambeiros não viviam isolados. De acordo com Gomes (1996), para tentar manter sua autonomia, eles se aliaram a pequenos comerciantes, camponeses, piratas, fazendeiros e até ao poder colonial. No entanto, se associaram especialmente aos negros que permaneciam escravizados e aos indígenas, que também foram forçados a trabalhar de forma compulsória para os europeus e eram os senhores das matas brasileiras. Essas estratégias de resistência, como podemos imaginar, eram imersas em contradições e tensões, pois, por vezes, aliados em um momento podiam virar inimigos em outros. Além disso, indígenas e negros são grupos absolutamente diversos.

Sobre a rede estabelecida na capitania do Rio de Janeiro no século XVII, entre quilombolas e pequenos comerciantes, Gomes (1996, p.11) destaca:

No interior destes estabelecimentos aqueles encontravam tanto parceiros ideais para trocas econômicas – permutavam os excedentes de suas economias por sal, munição e outros produtos que necessitavam – como também uma poderosa rede de proteção e solidariedade. Sobre qual quer movimentação de tropas para persegui-los eram logo avisados. Desciam de seus mocambos, visitavam seus parceiros escravos, pernoitavam mesmo nas senzalas e frequentavam as tabernas. Ali bebiam e até participavam de batuques.

Portanto, apesar dos mocambos localizarem-se geralmente em lugares de difícil acesso para evitar a repressão colonial – como matas fechadas – sua influência era muito mais

abrangente, alcançando as fazendas e até mesmo as senzalas mais vigiadas. Afinal, para Moura (2001, p. 110), o poder dos negros rebelados:

[...] não se limitavam ao território ocupado pelo quilombo, mas vão [sic] até as matas, florestas, estradas, rios, chegando até as senzalas. Podemos mesmo dizer que nas senzalas o poder da quilombagem tinha pólos receptores e irradiadores da sua ação e do seu prestígio. É uma articulação subterrânea, ambígua, sem códigos ou normas, mas que se manifesta em atos objetivos de solidariedade sutis ou dissimulados no escravo passivo. É uma passividade que a qualquer momento pode transformar-se em fuga, ato de violência ou em descaso pelo trabalho, sabotagem, doença simulada ou outras formas de resistência.

Os “pretos da terra”, como eram chamados os indígenas, foram importantes aliados dos quilombos. Na verdade, vários deles se tornaram quilombolas. Afinal, os povos originários foram os primeiros escravizados no Brasil e, mesmo após a “abolição” da escravidão indígena, em meados do século XVIII, aqueles que viviam entre os brancos seguiram obrigados ao trabalho compulsório. Portanto, como sugere Gomes (2015), é provável que as primeiras comunidades de fugitivos do Brasil tenham sido compostas por Tupinambás, Goytacazes ou outros povos originários que habitavam o litoral no século XVI.

Ao longo dos séculos, a proporção de africanos foi se tornando majoritária nos centros mais dinâmicos da economia colonial. Nesse trabalho comum nas lavouras, certamente construíram-se alianças na resistência à escravidão, resultando na construção conjunta de quilombos pelo esforço comum de povos originários, africanos e seus descendentes. Afinal, eram os indígenas de cada região quem melhor conheciam os locais estratégicos para construir um refúgio, além dos caminhos, das fontes de água, os animais e os remédios da mata.

Há inúmeras evidências dessa parceria. Gomes (2015) conta que a administração colonial na Amazônia usava o termo “mocambos de índios” para falar dos núcleos de indígenas fugitivos dos aldeamentos. No Mato Grosso, em 1770, durante a destruição do famoso quilombo do Quariterê, liderado por Tereza de Benguela, foram presos 100 quilombolas, dos quais 30 eram indígenas. Gomes (1996) nos dá mais um exemplo, desta vez do Rio de Janeiro. O autor nos informa que, em 1801, dois escravos Angolas – Francisco e Domingos – passaram oito meses fugidos, vivendo com a gentildade no sertão de São Fidélis.

Nascimento (2006), reforçando indícios de Gomes (1996, 2015), nos conta que o quilombo mineiro de Carmo da Mata foi construído de uma união entre Purís e negros “corumbas”. Apesar dos diversos exemplos, as relações entre povos originários e negros nem sempre foram harmoniosas, como destaca Gomes (2015, p.32):

Em áreas de fronteiras e/ ou mineradoras temos evidências de grupos indígenas — como os carijós, waiampis, caiapós, tiriós, xavantes, waianas, guaicurús — misturados com grupos africanos. Não significaram apenas solidariedades e trocas culturais. No processo colonial, muitas vezes essas comunidades que migravam e reproduziam rearranjos multiétnicos viveram conflitos.

Como ficou registrado na historiografia, houve grupos indígenas que participaram de bandos que destruíram mocambos. Porém, acreditamos que a colaboração na construção de quilombos foi a tônica da relação entre negros e indígenas, pois ambos eram grupos perseguidos pela sociedade escravista, portanto tinham vários interesses comuns.

Esta série de aliados e estratégias potencializava a capacidade militar e econômica dos mocambeiros, tornando-os uma constante preocupação para senhores de escravos e as autoridades coloniais.

Não há um modelo capaz de descrever a multiplicidade de tipos de quilombos, uma vez que foi um fenômeno que perdurou ao longo de séculos e se espalhou por toda extensão do gigantesco território brasileiro: do Amapá ao Rio Grande do Sul, do Acre ao Rio Grande do Norte (Moura, 1993). Desta forma, cada espaço guardava sua correlação de forças entre quilombolas e forças escravistas, características econômicas, étnicas e um longo etc. Apesar dessas limitações, vários historiadores se esforçaram para descrever essa variedade de características. Gomes (2015) nos esclarece que houve mocambos de todos os tamanhos, efêmeros e perenes. Alguns eram improvisados, enquanto outros se constituíram em verdadeiros Estados, como Palmares, que era composto de uma rede de muitos mocambos. Em termos econômicos Freitas propôs a seguinte divisão:

Haveria sete tipos de quilombos. Os principais seriam os agrícolas existentes em toda parte; já aqueles extrativistas proliferavam nas regiões amazônicas e havia aqueles denominados mercantis que realizavam trocas que alcançavam grupos indígenas e regatões. Em áreas de Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás prevaleceram os quilombos mineradores; enquanto no Sul, no Rio Grande, se estabeleceram os quilombos pastoris. Nas cidades se destacaram os quilombos suburbanos classificados como de serviço. E em diversas regiões prosperaram pequenos quilombos itinerantes, que viviam de saques, sendo denominados predadores (Freitas, 1982 *Apud* Gomes, 2015, p. 38).

A realidade é mais complexa que qualquer esforço de esquematização. Portanto, é natural que — mesmo priorizando uma das atividades propostas por Freitas ou outras — as comunidades de fugitivos desenvolvessem combinações dessas categorias. Por exemplo: em um mocambo minerador, é provável que fosse desenvolvido algum tipo de atividade agrícola e extrativa nas matas próximas e que, esporadicamente, também realizassem saques para obter algo que precisassem.

Gomes (2015) compila dados importantíssimos sobre a quantidade dessas sociedades de negros rebelados em várias regiões do país. Eles eram muitos e estavam por todos os cantos. Para termos uma ideia deste quantitativo, vamos mencionar o exemplo de Minas Gerais:

Em relação aos quilombos de Minas Gerais, o historiador e arqueólogo Carlos Magno Guimarães identificou mais de 160 quilombos, entre 1701 e 1798, tanto em áreas de mineração, garimpo, vilas e cidades como nas fronteiras de ocupação. As áreas de Mariana, Sabará, Serro Frio, Tijuco, São João d'El-Rey, Baependi, Vila Rica, Caeté, Campo Grande, Rio das Mortes, Diamantina, Pitangui, Paracatu e outras logo ficaram conhecidas pela ocorrência de quilombos. Existiram aqueles situados próximos às vilas mais povoadas, como um no Tijuco atacado em 1735 ou outro na vila de Mariana destruído em 1777. De qualquer modo, era nas áreas de fronteiras abertas — para onde partiam expedições de bandeirantes à procura de ouro e também visando capturar indígenas para serem escravizados — que os quilombolas buscavam refúgio e proteção (Gomes, 2015, p. 47).

O estudo arqueológico referido anteriormente identificou 160 quilombos em um período de apenas 97 anos, em Minas Gerais. Provavelmente, esses foram os anos com o maior número deste tipo de sociedade de rebelados naquele estado, visto que o século XVIII foi o auge da produção de ouro e diamantes por lá e, por isso, o intervalo de tempo em que mais trabalhadores escravizados foram levados para aquele território. Portanto, é provável que também tenha sido o período com maior número de fugas. Seguindo essa lógica, Gomes (2015) defende que as regiões com maior número de quilombos foram as mais aquecidas economicamente. A pesquisa arqueológica, por fim, aponta que a maioria dos núcleos de rebelados estavam nas áreas de fronteira da expansão colonial, apesar de existirem também aqueles localizados perto das vilas.

Os historiadores nunca saberão o número exato de mocambos que existiram no Brasil, pois eram organizações clandestinas – e uma de suas principais finalidades era permanecer ocultas das autoridades. Conhecemos apenas uma parcela deles: aqueles de que as autoridades coloniais tomaram conhecimento, registraram e cujos registros sobreviveram aos séculos, chegando às mãos de historiadores ou outros escritores que os mencionaram em documentos de época. No entanto, estudos arqueológicos, como o realizado por Carlos Magno Guimarães, são fundamentais e deveriam ser repetidos por todo o país, pois tem o potencial de revelarem inúmeros quilombos que talvez nunca tenham entrado no radar dos capitães do mato e que, até hoje, seguem desconhecidos. Desta forma, poderíamos ter uma noção mais precisa de sua real quantidade e distribuição nacional.

Nascimento (2021a) combate a concepção de quilombo como se fosse apenas algo pequeno, insignificante e um esconderijo de bandidos. A autora aponta que estas organizações também eram a antítese disto:

Por anos o preconceito da história do negro transmitiu a compreensão do quilombo como “valhacouto de negros”, constituídos de bandidos, mas nos documentos oficiais pesquisados veem-se descrições como essa: “Negro de singular valor, que aos seus serve de exemplo, e aos nossos, de flagelado”. Esse trecho é de uma notícia ao rei de Portugal referindo-se a Zumbi, o organizador de Palmares (Nascimento, 2021a, p. 231).

Palmares foi tão grande e poderoso que Nascimento (2021d) nos lembra que, após tentar por mais de 80 anos destruir este quilombo, a coroa portuguesa foi forçada, em 1678, a estabelecer relações diplomáticas com Palmares como as instituídas com qualquer outro Estado, para negociar a paz de Ganga-Zumba.

De acordo com Moura (1993), Palmares se localizava em um território extremamente fértil na antiga capitania de Pernambuco, atual Alagoas. Era um local de difícil acesso entre montanhas e colinas, se espraiava desde o planalto de Garanhuns, passando pelas serras Dois Irmãos, do Bananal, do Cafuchi, da Jussara, da Pesqueira, do Comonati e do Barriga.

Citando Rocha Pitta, Moura (1993) nos conta que foram cerca de 40 negros de Guiné, fugitivos dos engenhos de Porto Calvo, os pioneiros de Palmares. Eles foram logo seguidos de forma constante por outros. A guerra entre portugueses e holandeses, iniciada em 1630, foi um catalisador do crescimento do quilombo, pois desarticulou as estruturas de repressão portuguesas facilitando as fugas.

A primeira referência a Palmares aparece nas fontes em 1597 e ele só será definitivamente destruído no início do século XVIII (Gomes, 2015). Estima-se que chegou a abrigar entre 20 e 25 mil pessoas, entre negros, indígenas e brancos pobres, divididos em torno de 16 aldeamentos com organização política, social, econômica, militar e, possivelmente, até uma língua própria. Palmares estava integrada à organização econômica e social de seu entorno – necessária à sua sobrevivência – o que não negava sua contraposição ao império escravista que o sitiava. O quilombo era um refúgio de marginalizados independente da raça. Era a materialização da democracia racial que nunca existiu no Brasil, com exceção dos quilombos (Moura, 1993).

A capital desta verdadeira federação de quilombos, segundo Moura (1993), era o mocambo do Macaco, e as principais cidades eram: o Palmar (cidade agrícola) de Andalaquituche; os mocambos de Acotirene, de Zumbi, das Tabocas I e II, de Dambrabamba,

de Osenga e de Aqualtune; a cerca (fortaleza) do Amaro e a cerca (fortaleza) de Subupira, quartel-general da federação.

A defesa era uma preocupação central de qualquer quilombo, especialmente para um do tamanho de Palmares. Para garantir sua estabilidade, eles possuíam um grande exército; instrução militar para os jovens; construíram defesas em torno de suas cidades, como paliçadas e fossos com estrepes; produziam armas brancas, tais como lanças, facas e flechas, além de conseguirem armas de fogo através de trocas ou saques (Moura, 1993).

Gomes (2015) esclarece que Palmares utilizava seu poder político e militar para incrementar sua economia, impondo tributos aos vizinhos. Para o autor:

Palmaristas chegavam a cobrar tributos – em mantimentos, dinheiro e armas – aos moradores das vilas e povoados e quem não colaborasse poderia ter suas propriedades saqueadas, canaviais e plantações incendiados e seus escravos sequestrados (2015, p. 40).

O sistema escravista foi baseado na plantation para garantir o máximo retorno para a metrópole colonial e a exploração superlativa para os trabalhadores escravizados, os quais não tinham direito a nada além do básico para sobreviver. Por outro lado, a economia de Palmares buscava suprir, em primeiro lugar, as necessidades da comunidade quilombola, na qual a propriedade da terra era provavelmente coletiva. Ramos (1958, p. 3-4 *apud* Moura, 1993, p. 49) descreve o sistema produtivo Palmarino da seguinte forma:

[...] ao repudiar o sistema latifundiário dos sesmeiros, adotam a forma do uso útil de pequenos tratos, roçados, base econômica da família livre; que o excedente da produção era dado ao Estado, como contribuição para a riqueza social e defesa do sistema; que a solidariedade e a cooperação eram praticadas desde o início dos quilombos; que deve remontar aos princípios do século XVII; que a sociedade livre era dirigida pelos usos e costumes; que não existiam vadios nem exploradores nos quilombos, mas, sim uma ativa fiscalização como sói acontecer [sic] nas sociedades que se formam no meio de lutas, contra formas ultrapassadas de relações de produção; que em 1697, já existiam nascidos e crescidos, habituados àquele sistema, nos quilombos, três gerações de brasileiros natos [...].

A base econômica de Palmares, conforme Moura (1993), era a policultura intensiva: produziam principalmente milho, além de feijão, mandioca, bata-doce, banana e cana-de-açúcar. De acordo com Gomes (2015), a palmeira Pindoba era de grande utilidade para os mocambeiros, a polpa do fruto servia de alimento, dele também retiravam o óleo, útil para a iluminação das casas; das folhas era produzido vinho e da semente se fazia manteiga.

Havia uma diversidade de artífices em Palmares, produzindo cestos, pilões, tecidos grossos, potes de argila, instrumentos musicais, cachimbos e cordas. Também conheciam a metalurgia e fabricavam armas brancas, foices, enxadas, terçados, dentre outros objetos. O

excedente era distribuído entre a comunidade, guardado para o período de guerra e trocado com produtores das cercanias (Moura, 1993).

Politicamente, como nos relata Moura (1993), cada um dos quilombos que integravam Palmares tinha um líder com grande autonomia, subordinado ao rei apenas em assuntos externos ao mocambo que chefiava - como a declaração de guerra. Os chefes dos vários mocambos formavam um conselho, responsável por eleger o rei, que era a autoridade máxima.

As mulheres eram minoria em Palmares, refletindo a desproporção da sociedade escravista em geral, pois os senhores de escravos preferiam comprar homens jovens para o trabalho na lavoura. Essa realidade levou a adoção da poliandria pela sociedade palmarina, o que quer dizer que uma mulher poderia ter diversos maridos. No entanto, a minoritária casta dominante – o rei e os líderes de quilombos – podiam praticar a poligamia e ter várias esposas (Moura, 1993).

A religião em Palmares não possuía uma casta sacerdotal, não tinham importância política e social, era uma mistura de crenças, principalmente bantos, indígenas e catolicismo. Para Moura (1993, p. 61): “O eventual prestígio adquirido durante o culto desaparecia depois de sua realização. O que se pode deduzir é que os atos religiosos em Palmares eram uma comunhão coletiva com o sobrenatural”.

Segundo Gomes (2015), Zumbi, um dos últimos líderes de Palmares, foi morto em 20 de novembro de 1695. Porém, este não foi o fim definitivo desde verdadeiro Estado quilombola:

Apesar da morte de Zumbi — anunciada nos quatro cantos da colônia —, as autoridades bem sabiam que a luta contra Palmares não estava concluída. Havia ainda milhares de quilombolas naquelas serras alagoanas. Mesmo nas capitânicas vizinhas os palmaristas já se faziam presentes. As batalhas continuaram. Em 1696 é atacado o quilombo do Quissama. A liderança de Palmares passa a ser de Camoanga. A ocupação paulatina das serras pernambucanas vai empurrando os quilombolas para outras regiões. Nos primeiros anos do século XVIII, Palmares continuava a dar trabalho para as autoridades coloniais. Em 1703, o líder Camoanga é morto durante um ataque. Pelo menos até o ano de 1725 forças de repressão permanecem acantonadas na região. Qualquer tentativa de reorganização de Palmares tinha de ser impedida. Alguns quilombos ainda povoavam a região. Desta vez estão mais dispersos, pois foram empurrados para o interior. Muitos quilombolas migram para a capitania da Paraíba, onde estabelecem seus mocambos. Mesmo sem ser totalmente destruída, a unidade dos quilombos em torno de Palmares nunca mais foi reconstituída. Até 1736, Alagoas continuou a ter notícia de quilombos ali estabelecidos (Gomes, 2015, p. 44).

Palmares e Zumbi se tornaram símbolos do movimento negro de esquerda e alvo daqueles que tentam deslegitimar as lutas por reparações e contra o racismo que permeia a sociedade brasileira. Na década de 70, o movimento negro transformou a data da morte de

zumbi no “Dia Nacional da Consciência Negra” e, a partir de 2024, o dia 20 de novembro se tornou feriado nacional (Alves, 2024), demonstrando que a memória e a luta daquele imponente Estado Negro seguem vivas.

Como vimos, foi muito difícil tanto para holandeses quanto para os portugueses destruírem Palmares. Essa dificuldade era uma constante nas comunidades de fugitivos de forma geral, pois, segundo Gomes (1996), além dos mocambeiros se manterem em lugares bem protegidos por acidentes naturais, como regiões de mangues e serras, buscavam não enfrentar diretamente seus inimigos. Faziam armadilhas nas matas e desenvolviam uma espécie de guerrilha, guerra de movimento, com ataques surpresa, seguidos por fugas e, quando necessário, abandonavam uma localidade para se reagrupar e prosperar ali adiante, levando ao fracasso frequente às expedições contra eles. Para Gomes (1996, p.19):

Assim era a estratégia dos quilombolas. Procuravam a todo custo defender seus mocambos, se não conseguiam internavam-se na floresta ou ficavam algum tempo recolhidos - em senzalas, vilas e arraiais próximos - e depois escolhiam outros locais para estabelecer novos acampamentos.

Além do fato dos mocambeiros serem oponentes formidáveis, era desafiador mobilizar recursos humanos e materiais suficientes para fazer frente a eles. Gomes (1996, p. 18) descreve a situação da seguinte forma:

Reunir tropa e preparar uma diligência para bater mocambos não era fácil. Em muitas ocasiões a razão do insucesso estava relacionada a tais dificuldades. Primeiramente, era necessário conseguir recursos tanto para custear os mantimentos destinados à tropa como pagar os soldados e oficiais. Muitas diligências levavam meses no interior das matas. Eram vários os senhores e mesmo as câmaras municipais que se negavam a arcar com tais custos. Outro problema dizia respeito à mobilização de tropas suficientes. Os destacamentos militares locais eram diminutos. Outros de maior efetivo estavam distantes. Além disso, era comum lhes faltarem “munição e balla”.

De acordo com Lara (1988, apud Gomes, 1996), com base no seu estudo feito sobre a escravidão na região de Campos dos Goytacazes, a repressão aos quilombos foi estruturada em três níveis. O primeiro era aquele que ficava sob a responsabilidade dos capitães-do-mato, uma prática situada entre o poder público e o privado, pois, apesar de ser um cargo regulado pelo Estado, os custos das recapturas era arcado pelos proprietários individuais. O segundo nível se dava sem intermediários, ou seja, os próprios donos dos escravizados rebelados organizavam toda a operação de tentativa de destruição do mocambo. Por fim, havia a repressão financiada e coordenada pelo Estado através de seus braços armados. Essa última forma de investida se dava geralmente contra Mocambos poderosos e que geravam muitos problemas para a Coroa, para os quais as duas primeiras soluções não eram eficazes. Este foi

o caso da repressão que destruiu o Quilombo de Carukango, indício de sua grande população e capacidade militar.

A historiografia que denuncia esse sistema muito bem estruturado de violência em que se baseou o estado escravista brasileiro, talvez o mais violento de todo o continente americano, é relativamente recente. Toda essa brutalidade, porém, gerava consequências antagônicas. Por um lado, o medo gerava controle sobre a escravaria; por outro, impulsionava a proliferação de quilombos. Manolo Florentino em seu livro “Em costas negras” afirma:

O paradigma da leniência da escravidão brasileira começou a ser desmontado a partir de 1960 [...] O cotejo com os Estados Unidos tornou-se cada vez mais desfavorável [...] Desse modo, apesar de haver importado **quase 4 milhões de africanos até 1850, em 1872 existia apenas 1,5 milhão de escravos no Brasil**. Enquanto isso, **em 1860 os Estados Unidos possuíam mais de 4 milhões de cativos**, em que pese haverem conhecido o desembarque de apenas **um décimo desta cifra** em africanos (Florentino, 1997, p.52, grifo nosso).

Retomando o exemplo de Palmares, ele não foi o único quilombo gigantesco. Segundo Nascimento (2021d), outros mocambos em Sergipe, no século XVII, e em Minas, no século XVIII, alcançaram tamanho similar. Sobre um desses verdadeiros estados negros que prosperou em Minas, Gomes nos relata:

Em Minas Gerais, a região de Campo Grande logo se notabilizou pelo estabelecimento de grandes quilombos, entre os quais o Ambrósio, considerado — depois de Palmares — um dos maiores quilombos do Brasil em termos de estrutura, população e economia. As primeiras notícias datam da década de 1740. [...] Uma grande expedição realizada em 1767 sob a chefia do mestre de campo Inácio Correia de Pamplona não só redescobriu o quilombo do Ambrósio como outros tantos localizados nos sertões de Campo Grande, de Caieté e de Paracatu, áreas contíguas (2015, p. 47).

Segundo Gomes (2015) muitos quilombos prosperaram por décadas ou mesmo séculos. Palmares e Ambrósio não são referências isoladas. Em vários locais havia comunidades de fugitivos que se perpetuavam em “liberdade” há várias gerações, um exemplo foram os mocambos localizados na atual região da baixada fluminense, nas margens dos rios Sarapuí e Iguaçu. As primeiras notícias desses rebelados se dão no fim do século XVI e perduram até a abolição. Eles resistiram a inúmeras investidas das autoridades e estabeleceram uma profunda parceria comercial com taberneiros e escravos de ganho a partir da troca da lenha de mangue que produziam. Como apontou Gomes (2015, p. 52):

De fato, a originalidade das histórias dos quilombolas de Iguaçu foi sua conexão mercantil através da lenha — principal combustível da época — que abastecia a corte do Rio de Janeiro. Parte da lenha era escoada pelos quilombolas e vendida pelos escravos ao ganho, chegando às casas, mansões e palácios. Havia em torno do recôncavo da Guanabara um verdadeiro campo negro que definimos como uma complexa rede social, palco de lutas e solidariedades entre as comunidades de

fugitivos, cativos nas plantações e até nas áreas urbanas vizinhas, libertos, lavradores e fazendeiros.

Mas, afinal, o que queriam os quilombolas? Vários autores responderam de formas distintas essa pergunta. Aqui dialogaremos com três deles: Flávio Gomes, Beatriz Nascimento e Clovis Moura.

Um dos consensos entre os autores está na compreensão que os mocambeiros não possuíam um programa político único. Segundo Gomes (2015, p. 39) os escravizados se aquilombavam dentre outros motivos:

[...] para que não fossem vendidos ou transferidos; para que não se aumentasse o ritmo de trabalho; para que pudessem continuar cultivando roças próprias; para que não recebessem castigos rigorosos; ou, então, para serem considerados livres e possuidores da terra depois da morte de seus senhores — representava lutar pelas transformações de suas vidas e também das relações escravistas. Quilombolas que saqueavam propriedades assustavam sobremaneira os fazendeiros. Medos e apreensões senhoriais podiam significar momentos favoráveis para os assenzalados forçarem barganhas, compensações e o reconhecimento definitivo de conquistas.

Para este autor, o quilombo não era necessariamente motivado pela luta por liberdade, mas uma forma de protesto para barganhar conquistas importantes, mas que não colocava em cheque o sistema escravista em seu conjunto e, sim, buscava reformá-lo. A força deste movimento podia ser tamanha que ajudava a melhorar a vida daqueles cativos não rebelados, pois deixava os senhores acuados e os assenzalados em situação favorável para arrancar conquistas.

Nascimento (2021d) possui uma leitura similar à de Gomes (2015), como se evidencia no questionamento a seguir:

[...] o quilombo, considerado como forma de resistência dos negros ao regime de opressão, constituiu um instrumento eficaz de enfrentamento da ordem social, com a capacidade de mudá-la a seu favor? Se não, ele não poderá requerer para o seu entendimento uma interpretação baseada nas teorias da mudança social (Nascimento, 2021d, p. 109).

A autora estabelece como possibilidade uma linha de continuidade entre os antigos quilombos e as favelas e regiões rurais economicamente decadentes e de maioria negra, onde vivem os remanescentes de quilombolas. Assim, conclui que esta permanência:

[...] descarta a conceituação do quilombo como projeto insurrecional, como contestação da ordem social, retendo o sentido de sistema social baseado na autodefesa e na resistência como forma política (Nascimento, 2021d, p. 111).

Apesar disso, para a autora, os quilombos, especialmente Palmares, foi um projeto de nação protagonizado por negros e outros setores subalternizados: indígenas e brancos pobres e se mostrou como uma importante reação ao escravismo:

[...] o quilombo ou seus correlatos são tentativas vitoriosas de reação ideológica, social, político-militar sem nenhum romantismo irresponsável. Muito menos a fuga para o mato tem o caráter de vida ociosa em contato com a natureza, com base numa liberdade idealizada e na saudade da pátria antiga (Nascimento, 2021c, p. 152).

Por fim trazemos as concepções de Moura (1993), as quais consideramos mais acertadas. Para o autor, o escravo rebelde buscava, sim, extinguir o sistema escravista e era o protagonista do ponto de vista histórico e social da contradição fundamental daquela sociedade. Desta forma, destaca o mocambo como um fator vibrante que atuou permanentemente desgastando e minando as bases do escravismo

[...] se o aquilombamento não tinha um projeto de nova ordenação social, capaz de substituir o escravismo, em contrapartida, tinha potencial e dinamismo capazes de desgastá-lo e criar elementos de crise permanente em sua estrutura (Moura, 1993, p. 14).

Para o autor, a historiografia sobre a escravidão passava, e nos parece que ainda segue, por uma fase conservadora em certos aspectos, pois:

[...] atualmente há uma tendência de cunho neoliberal de subestimar o conflito e dar-se mérito à acomodação por parte da massa escrava, vendo-se nisso uma estratégia do escravo (em abstrato) que procurava criar um espaço social, cultural e econômico próprios, no qual a convivência com o seu senhor era conseguida através de um pacto, um acordo implícito e negociado no qual as contradições eram assimiladas e substituídas pela convivência, se não harmônica pelo menos estável e consensual (Moura, 1994, p.16).

O autor não ignora que os escravizados eram uma multiplicidade, e que havia espaços de acomodações e estabilidade entre senhores e escravizados. Porém, chama a atenção para a importância do conflito, pois:

[...] do ponto de vista teórico mais abrangente (visão de totalidade) temos de destacar que foram as contradições estruturais que determinaram (de forma positiva ou negativa) a dinâmica desse processo e ensejou, nas suas linhas mais gerais e significativas, do ponto de vista de dinâmica social, a passagem do escravismo para o trabalho livre (Moura, 1994, p. 16).

Todo acordo envolvendo um escravizado e seu senhor, partia de uma relação totalmente desigual: o senhor tinha pleno direito, já o escravizado não possuía praticamente nenhum. As negociações, nos lembra Moura (2001), eram de ordem adjetiva (tratamento menos desumano, alguns favores, uso de um pedaço da terra do senhor e etc.), mas o direito do senhor sobre o cativo era indiscutível. A única forma do escravizado retomar sua liberdade era se aquilombando e deixando para trás essa terrível tratativa. Ainda segundo Moura (2001, p. 107, grifo nosso):

É a partir deste momento que o escravo restabelece a sua plenitude humana que lhe foi socialmente negada pela força, pela coerção econômica e extraeconômica, pela violência. Na sua totalidade, por isto, o quilombo é uma instituição radical, negando social e economicamente o regime escravista. [...] É portanto, um universo que só se mantém e prospera se mantiver essa radicalidade permanente, pois **o acordo com o sistema escravista, é um passo para a sua reescravização. Fora da situação radical de quilombola, o escravo só chegava no máximo a ser liberto**, isto é, um súdito do sistema escravista, obrigado a prestar-lhe obediência (vassalagem).

Moura (2001) faz a análise da quilombagem como um *continuum* político, militar, social, econômico e cultural que transpassa todo o período da escravidão. Não se atém na derrota ou vitória pontual deste ou daquele núcleo de resistência, o que lhe interessa é permanência no tempo, sua ampla distribuição espacial e sua necessária radicalidade para se reproduzir como fenômeno.

A quilombagem deteriorou o alicerce do sistema escravista ao questionar o que deveria ser indiscutível: o escravo como propriedade. Dessa forma, se aumentou os custos para a repressão e para a reposição da mão de obra, colocou medo em senhores e feitores e poder nas mãos dos antes escravizados. Se coloca em xeque as bases ideológicas do sistema ao mostrar toda a capacidade dos rebelados, os quais tem sido retratados erroneamente ao longo da história brasileira como inferiores. De acordo com Moura (2001, p. 115):

Este Poder paralelo que se fragmentava e era destruído periodicamente se recompunha e se reestruturava, organizava-se, sobrevivia, vencia, era perseguido e novamente se recompunha com as próprias contradições do sistema escravista e era um fator dinâmico de desgaste permanente à ordem escravista. É, por isto, um Poder político-social que se contrapõe ao outro. O Poder dos senhores de escravos. O seu poder militar embora muitas vezes combatido se rearticulava e na conclusão do processo foi aquela força que mais atuou e demonstrou eficiência. A quilombagem, por tudo isto, foi a força que desgastou, sem interrupção o Poder escravista, foi o único movimento que se contrapôs com eficiência social, cultural e militar à escravidão, mesmo ocasionalmente derrotado. O Poder da quilombagem por isto, nunca foi definitivamente destruído e só terminou quando terminou a escravidão.

Em nosso entendimento, o autor não pretendeu defender que existiu uma articulação consciente por parte dos mocambeiros em todo o território que hoje é o Brasil. Apesar disso, coloca em relevo o quanto a quilombagem foi eficiente em golpear de forma contundente o escravismo até seu fim.

Nascimento (2021c) afirma que, formalmente, o mocambo desaparece junto com a abolição, mas permanece reinventado, agora como um símbolo e um instrumento para novas resistências a uma sociedade que surge embebida por inúmeras permanências. Para ela:

Se sabemos que o negro e outros oprimidos permanecem, por exemplo, nas favelas e áreas periféricas da cidade, obrigados por fatores não só decorrentes da marginalização do trabalho como também pela marginalização racial, podemos dizer que o quilombo, embora transformado, perdura. Uma das provas que talvez tenhamos para esse argumento é a de que, no Rio de Janeiro, áreas geográficas de

antigos quilombos, como os do Catumbi (um dos maiores), Leblon, Corcovado e outros, transformaram-se em favelas e sobrevivem, embora transmutados fisicamente, até os nossos dias. No início do século XX, principalmente nas primeiras décadas, a repressão à capoeira, a elementos negros que mantinham seus costumes culturais, lúdicos e religiosos, era tão forte quanto em relação ao quilombo no século anterior. E essa repressão tomava formas as mais complexas e variadas (Nascimento, 2021c, p. 131).

Nesta dimensão simbólica proposta por Nascimento, atualmente “Quilombo” pode ser diversos espaços de expressão religiosa, cultural, artístico e militante do povo negro. É o lugar que os negros ocupam de forma consciente e nele resgatam e preservam nossa ancestralidade.

De acordo com Sinimbu (2023), os dados do último Censo 2022 apontam a existência de mais de um milhão e 300 mil pessoas que se reconhecem como quilombolas no Brasil. Eles estão espalhados por todo o país, em 1.696 municípios. A Fundação Palmares titulóu 3.614 comunidades, porém, Gomes (2015) frisa que mais de cinco mil comunidades quilombolas ainda lutam por reconhecimento, terras e plenos direitos, tais como saúde, educação, habitação e saneamento básico.

2.1 Escravidão e Quilombos no Rio de Janeiro no início do Século XIX

Manolo Florentino (1997) expõe dados que mostram que o comercio de escravizados no Rio de Janeiro foi o mais importante do mundo entre 1790 e 1830, concentrando cerca de 50% de todo o tráfico brasileiro entre 1801-1810, tendo ampliado bastante sua importância entre 1811-1830, atingindo uma participação de 90% das importações de todo o país, de acordo com Curtin (1969 *apud* Florentino, 1997).

Os escravizados que chegavam ao porto do Rio eram redistribuídos em especial na região Sudeste e Sul, sendo que uma parte importante ficava na própria província do Rio de Janeiro. No ano de 1789, a população da capitania¹⁰ do Rio de Janeiro era em torno de 170 mil habitantes, sendo 50% desses, trabalhadores escravizados. Em 1823 só os cativos somavam 150 mil pessoas – um terço da população total – que, por sua vez, deu um salto ainda maior, estimulada pela chegada da família real em 1808. (Florentino, 1997).

O Rio de Janeiro era uma região que, além de receber muitos escravos, os concentrava em grande número nos engenhos. De acordo com Florentino (1997), em 1770, na capitania¹¹

¹⁰ No texto de Florentino (1997, p. 28) não fica claro se ele se refere a cidade ou a capitania, porém consultando o trabalho de Venancio (2013, p. 12), constatamos que o número estimado de habitantes em 1789 da Cidade do Rio de Janeiro era de 36.932 pessoas, bem menor que os 170 mil mencionado por Florentino, portanto concluímos que Florentino está se referindo a capitania do Rio de Janeiro.

¹¹ Segundo Guerra (2011) apenas com a declaração da Independência brasileira, em 1822, as capitanias passaram a ser chamadas de províncias.

do Rio de Janeiro, havia 323 engenhos onde trabalhavam 11 mil cativos, os quais produziam 200 mil arrobas de açúcar, com uma média de 34 cativos em cada propriedade.

Em 1778 o relatório do marquês do Lavradio informava que os engenhos com mais de 41 escravos detinham 55% dos escravos rurais. Embora o número médio de cativos do agro açucareiro fluminense fosse, por então, inferior ao das áreas congêneres da Bahia, tratava-se de um panorama bem mais concentrado do que o de qualquer outra zona produtora de açúcar (Costa, 1980, p. 133 *apud* Florentino, 1997, p. 28-29).

No início do século XIX, avança a tendência de concentração dos escravizados. Florentino (1997) classifica como pequenos proprietários aqueles que possuíam de um a nove escravos; médios, os que tinham de 10 a 19; grandes proprietários, aqueles possuidores de 20 a 49 cativos; e plantation os que possuíam uma quantidade superior a esta. Sobre as plantations o autor afirma:

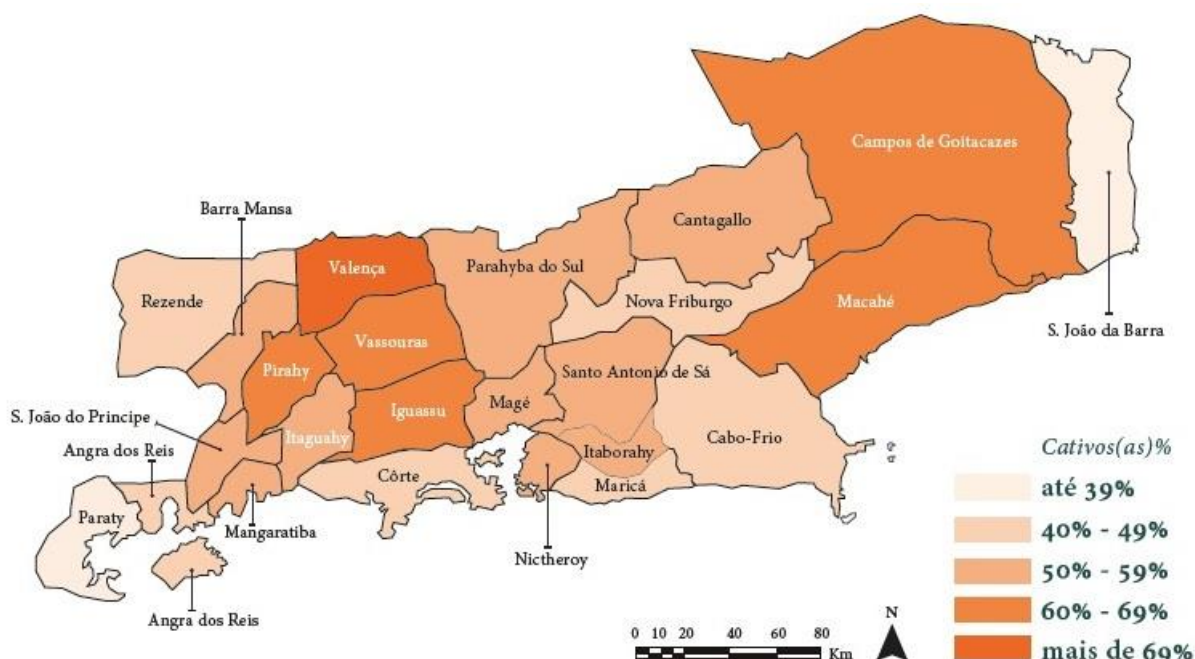
Assim, quanto aos escravos possuídos, a participação da faixa de mais de cinquenta cativos passou de algo em torno de 33% na década de 1790, para 46% no início dos anos 30 do século seguinte, tendo chegado a concentrar 63% de todos os cativos inventariados no período 1825-7. Frente aos outros proprietários rurais, a quantidade de proprietários de plantations passou de cerca de 7% na última década do século XVIII para uma média de 16% durante a década de 1820. (Florentino, 1997, p. 29-30).

Na região Norte Fluminense estavam várias destas grandes propriedades escravistas. Em 1779, dos 323 engenhos que o Rio de Janeiro possuía, 52% estavam na região de Campos dos Goytacazes, assim como 44% dos 11.623 cativos discriminados pelo Marquês do Lavradio em toda a capitania (Florentino, 1997). Segundo o mesmo autor, a vila campista de São Salvador, no final do século XVIII, possuía provavelmente o maior percentual de escravizados de todo o Rio de Janeiro – 59% de sua população – perdendo em números absolutos apenas para a capital e seu recôncavo. Por fim, Florentino (1997) cita que, em 1816, a proporção de escravos em Campos, e não apenas na Vila de São Salvador, chegou a 55%.

No mapa 2 podemos visualizar a distribuição da população escravizada na província do Rio de Janeiro no período de 1838-1840.

De acordo com Lira (2023), no período de 1838-1840, os municípios com maior concentração percentual de negros em situação de cativo eram: Valença, única localidade com mais de 69% de escravizados; seguido por: Pirahy, Vassouras, Iguassu, Macahé e Campos dos Goytacazes, com mais de 60% dos seus habitantes naquela situação. Esses dados são indícios da importância econômica destas regiões, afinal, os cativos eram a principal engrenagem do desenvolvimento econômico da época.

Mapa 2 - População Escravizada da Província do Rio de Janeiro entre 1838-1840



Fonte: Lira (2023, p. 131)

Os dados de Feijó (1851) sobre a população do Rio de Janeiro em 1840, contidos no relatório do presidente da província da época – e que deram base para a confecção da Tabela 2 – demonstram que o percentual de escravos no município de Campos chegou a 60% e o de negros a 73% da população.

Analisando conjuntamente as comarcas de Campos (formada pelos municípios de São João da Barra e Campos) e a comarca de Cabo Frio (formada por Macaé e Cabo Frio)¹², observamos que esta região possuía 58.188 escravos e a população negra era de 74.382 pessoas. Não era fácil encontrar brancos nessa região.

Macaé era a cidade que, proporcionalmente, possuía mais escravizados na região analisada na Tabela 2, sendo 61% da população. Porém, em números absolutos, Macaé, com seus 6.173 escravizados, ficava bem atrás do município de Campos – que possuía 35.239 cativos – e de Cabo Frio, com 15.145 trabalhadores escravizados.

¹² Macaé em 1840 era bem maior que hoje e incluía ao menos parcialmente os atuais territórios dos municípios de: Casimiro de Abreu, Rio das Ostras, Carapebus, Conceição de Macabu e Quissamã (IBGE, 2021a, 2021b, 2021c; Rio das Ostras, 2021; Carapebus, 2021). Os 4 municípios da tabela 1 correspondiam naquela época a maioria do norte fluminense e da região dos lagos atuais.

Tabela 2 - População negra e escravizada em números absolutos e relativos à população total em cada município das comarcas de Cabo Frio e Campos para o ano de 1840

Comarca e Município	Escravizados	Negros	População total	Escravizados (%)	Negros (%)
Cabo Frio					
Cabo Frio	15.145	21.707	32.577	46	67
Macaé	6.173	7.355	10.051	61	73
Campos					
Campos	35.239	42.807	58.890	60	73
S. João da Barra	1.631	2.513	4.608	35	55
Total das Comarcas	58.188	74.382	106.126	55	70

Fonte: Mapa populacional de 1840, intitulado "Quadro estatístico da população da Província do Rio de Janeiro, segundo as condições, sexos e cores – 1840" (Feijó, 1851).

Nota: O total de negros é igual ao número de escravos somado ao de pardos e pretos livres. Os cálculos necessários para a obtenção do total de escravos e total de negros em cada município foi realizada pelo autor desta dissertação, assim como os percentuais relativos à população geral.

Para acessar mais um elemento que nos ajuda a ter um vislumbre do volume do tráfico de escravos no norte fluminense no final da primeira metade do século XIX, recorreremos aos seguintes dados:

Estima-se, segundo os dados do The Trans-Atlantic Slave Trade Database, que 74 mil africanos tenham desembarcado entre Campos e Macaé entre 1836 e 1850, configurando a maior zona de recepção negreira no Brasil no período da clandestinidade. Cumpre salientar que cerca de 60% da população de Campos dos Goytacazes, entre os anos de 1836 e 1850, era composta de escravos. O contingente de 38 mil cativos, em 1850, aproximava-se dos 39 mil cativos existentes, naquele mesmo ano, nos municípios de Valença e Vassouras juntos. Esses números indicam que os principais complexos agrários fluminenses rivalizavam na demanda por africanos durante a ilegalidade (Soares, 2015 *apud* Pereira; Pessoa, 2019, p.89).

Os dados de Pereira e Pessoa complementam os de Florentino (1997) e indicam que, durante toda a primeira metade do século XIX, o Rio de Janeiro foi o epicentro do tráfico negreiro no Brasil. Porém, após a promulgação da lei Feijó (Brasil, 1835), em novembro de 1831, que visava proibir o tráfico negreiro, a região entre Campos e Macaé ganhou protagonismo no comércio ilegal de almas entre 1836 e 1850, pois, apesar da lei não ter conseguido cessar o tráfico, este mudou suas rotas na tentativa de fugir da fiscalização.

Este grande número de mulheres, homens e crianças escravizadas por toda a capitania, e em particular no norte fluminense, inevitavelmente levou a eclosão de muitas revoltas negras. Afonso Arinos de Melo Franco nos conta que, no Rio de Janeiro, os escravos:

[...] atacavam aos próprios senhores. Assim, em Rio Bonito, o fazendeiro José Martins da Rocha foi morto por seus negros. Tentativas de morte também havia, como a que se deu com o fazendeiro Miguel Teixeira de Mendonça, de Barra Mansa, ou com o sinhô-moço filho do fazendeiro José Joaquim Machado, do local Murundu, em Campos (Franco, 1950, p.230 *apud* Moura, 1993, p. 17).

Em um esforço de compilar os quilombos existentes entre os séculos XVII e XIX, Gomes (2015) lista 42 mocambos na capitania – e posterior província – do Rio de Janeiro. Alguns são mencionados na documentação por mais de um século, como o quilombo da Serra dos Órgãos (mencionado entre 1625 e 1770), o de Santo Antônio de Sá (mencionado entre 1711 e 1818) e o de Macacu (mencionado entre 1711 e 1813).

Os primeiros registros que temos sobre mocambos no Rio de Janeiro são de 1625. Vinte anos depois, o Senado da Câmara já regulava os pagamentos dos capitães do mato que percorriam a cidade, os subúrbios e o interior. Em 1659 surgem denúncias de continuadas fugas e estabelecimentos de quilombos nas margens do rio Paraíba. Quase dez anos depois os quilombolas encravados na Serra dos Órgãos preocupavam as autoridades, que temiam situações semelhantes em fazendas dos subúrbios da cidade, pois já eram registrados assaltos de quilombolas em Inhaúma e São Cristovão. No final do século XVII, o problema dos mocambos já chegara com força nas circunvizinhanças do sertão carioca. Habitavam as cabeceiras do rio Guandu e realizavam saques em fazendas da região em 1691. No século seguinte os problemas só aumentaram, ainda mais com o crescimento do tráfico negreiro e a montagem de fazendas de açúcar em torno da baía de Guanabara. Entre 1711 e 1713 foram mobilizadas tropas contra os quilombolas de Santo Antônio de Sá, Magé, São João de Icarai e Macacu (Gomes, 2015, p. 45, grifo nosso).

Em Saquarema, na margem do Rio Bacaxá, próximo a Cabo Frio, existiu um grande quilombo. Segundo Gomes (2015), em 1730 foi preparada uma expedição para tentar destruí-lo após ocorrerem saques e assassinatos promovidos por cerca de 50 quilombolas. As informações levantadas indicavam que se tratava de um mocambo antigo, pois havia um núcleo de habitação abandonado e outro novo, com casas e roças bem estruturadas. Na segunda metade dos setecentos, vários mocambos em Macacu, Parati e Icarai foram denunciados e grupos para desbaratá-los foram formados nos anos de 1759, 1761 e 1763. Em Niterói, os quilombolas circulavam por Pendotiba, Titioca e Cubango. Campos dos Goytacazes, no Norte Fluminense, recebeu grandes expedições, com centenas de soldados para destruir mocambos em 1769 e 1792.

Com o alvorecer do século XIX, as notícias sobre quilombos ficaram mais constantes. Conforme aponta Gomes (1996), em 1805, denúncias corriam no distrito de Cabo Frio, sobre mocambeiros que promoviam mortes e roubos.

Moradores também denunciavam que o lavrador Manoel Ferrara acoitava os "negros foragidos, os quae lhe trabalhavão". O pânico dos senhores era tamanho que alguns julgavam existir "algum levante dos escravos pelos distúrbios que diariamente" faziam os negros fugidos da região de Cabo Frio. Na ocasião em que roubavam o

engenho do Capitão Antônio Gonçalves 12 quilombolas foram capturados - inclusive a "rainha do quilombo" - outros, entretanto, refugiaram-se floresta adentro (Gomes, 1996, p. 26).

O mesmo autor segue nos relatando que, em 1807, agricultores que exploravam a região do Rio Imbé, entre Campos e Macaé, descobriram cinco quilombos. Em 1808 diligências anti-mocambos em Macaé, aprisionaram 40 negros. As ordens eram para que as operações seguissem. Fernandes Viana, o então intendente, reclamava para o governador Rodrigo de Sousa Coutinho da empreitada:

Dizia que algumas expedições fracassavam, uma vez que diversos mocambos se situavam em serras de onde os quilombolas “observão [sic] todos os movimentos, inutilisção [sic] as diligências”. Lembrava ainda que existiam tanto mocambos pequenos de “5 negros” como aqueles “grandes”. (Gomes, 1996, p. 28).

Lira (2023), partindo da análise de notícias de jornais, registrou a presença de quilombos em Macaé nos anos de 1822, 1823, 1827 e 1829, identificando nelas africanos das seguintes nações: Monjolo, Benguela, Rebolo, Congo e Angola. Porém, em alguns casos, não foi possível identificar a origem do mocambeiro.

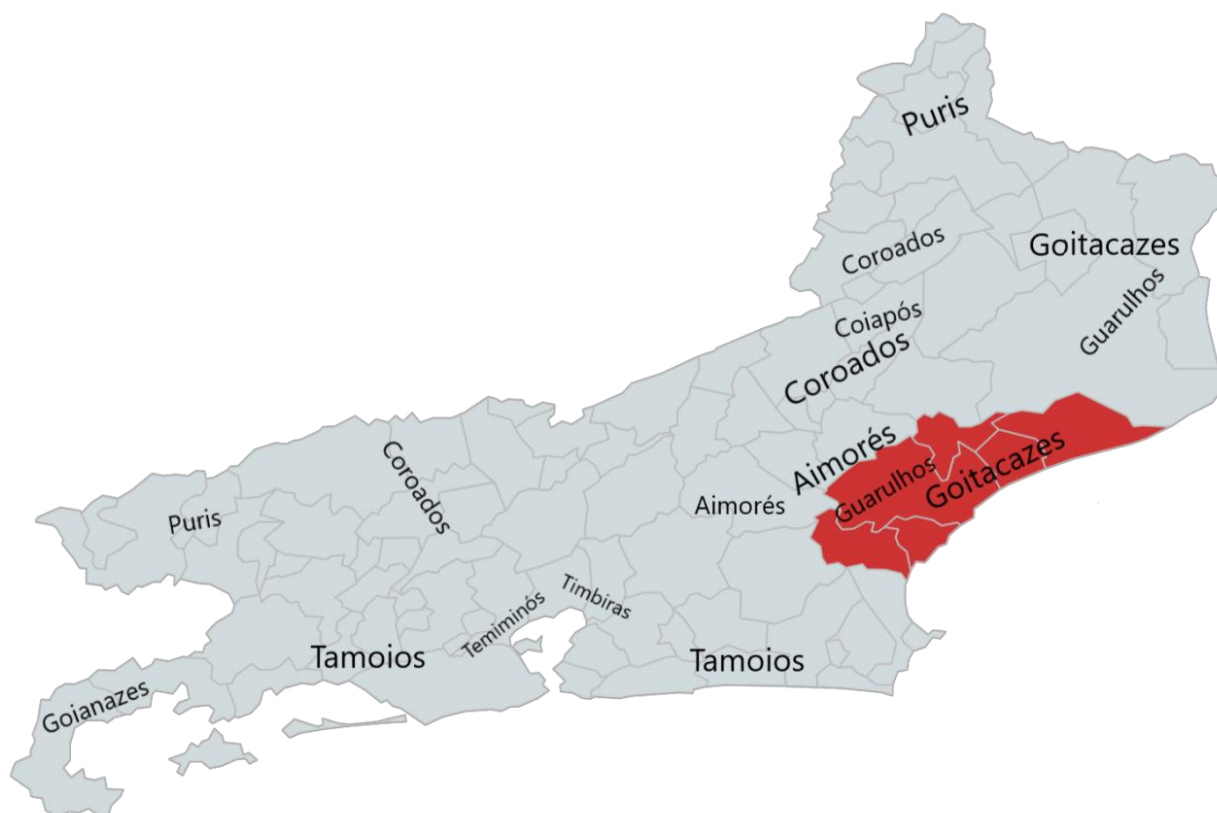
A vila de Macaé foi fundada em 29 de julho de 1813. De acordo com Lira (2023), o município foi constituído de terras oriundas de Campos dos Goytacazes, em sua parte norte, e por outras pertencentes a Cabo Frio, em sua parte sul.

Segundo Lamengo (1913), os primeiros habitantes das terras fluminenses foram diversos povos indígenas, tais como os Tamoyos, Goyanás, Tupiniquins, Tupinambás, Aymorés, Purys, Ovaitagnasses e Guarús ou Guarulhos (denominação que incluía vários povos como os Sacarús, habitantes da serra dos Orgãos). Mas a principal nação que ocupava o litoral da capitania de São Tomé, a qual fazia parte Macaé, eram os Goytacazes, divididos em: Goytacá Mopi, Guaçu e Jacoritó.

A seguir, o mapa 3¹³ mostra os locais aproximados das principais nações indígenas do estado do Rio de Janeiro de acordo com Cardoso (1984 *apud* Machado, 2010). Nele, podemos identificar grupos não citados por Lamengo (1913), como os Temininós e Timbiras, e ausência de outros. Essa disparidade se dá por se tratarem de fontes distintas. Apesar disso, o mapa 3 nos dá uma boa noção da diversidade dos indígenas fluminenses. O termo “Coroados”, presente no mapa, não define um grupo étnico, mas, sim, determinado corte de cabelo utilizado por distintos povos, como os Xumetós, Pitás e Araris (Lira, 2023). Os Goytacazes também eram conhecidos como Coroados, segundo Debret (1840). Em vermelho, estão marcados os municípios atuais que, no século XIX, pertenciam a Macaé.

¹³ Mapa refeito por nós com base em (Cardoso, 1984, p. 16 *apud* Machado, 2010, p. 34).

Mapa 3 - Localização das principais nações indígenas mencionadas nos documentos entre o século XVI - XIX.



Fonte: Cardoso (1984, p. 16 *apud* Machado, 2010, p. 34)

De acordo com Pardo (2012), o território Goytacá se estendia pelas planícies do sul do Espírito Santo, Norte Fluminense e região dos Lagos. Há divergências em relação ao significado do nome, porém a tradução mais provável é “índios nadadores”, devido ao seu habitat repleto de rios, brejos e lagoas e a agilidade que os mesmos demonstravam na água.

Estes indígenas expulsaram dois donatários da capitania de São Tomé¹⁴: Pero de Góes e seu filho, Gil de Góes. Segundo Pardo (2012, p. 52):

[...] os Goytacazes resistiram e mantiveram seu território praticamente intacto da nociva presença devastadora do colonizador, por pouco mais de um século, tendo feito inclusive dois donatários abdicarem de suas sesmarias por não terem conseguido combatê-los.

Os portugueses só conseguiram derrotar estes incansáveis guerreiros após o uso da covarde estratégia de deixarem roupas infectadas de varíola nas trilhas por onde os indígenas passavam (Pardo, 2012). Desta forma, realizaram a primeira guerra biológica em solo brasileiro contra os Goytacazes, disseminando uma grande epidemia que causou um verdadeiro fim do mundo para aquela sociedade. Vários fugiram para regiões mais

¹⁴ Esta capitania se estendia da margem norte do Rio Macaé até a margem sul do Rio Itapemirim, no Espírito Santo, Cintra (2017).

interioranas para manter seu modo de vida e, por fim, os sobreviventes que permaneceram, com o auxílio das armas de fogo e da bíblia, foram mortos ou aldeados.

Alguns dos primeiros registros sobre Macaé foram feitos por membros da missão francesa liderada por Nicolas Durand de Villegaignon, que tinha como objetivo fundar a França Antártica na região da Baía da Guanabara. André Thevet e Jean de Lèry, com obras publicadas respectivamente em 1555 e 1557, citam a região de Macaé e os indígenas que viviam nas cercanias (Thevet, 1944; Lèry, 1980 *apud* Tavares; Cautiero; Franco, 2014).

Alguns dos povos originários que viveram na região da cabeceira dos rios Macaé, Macabu e São Pedro foram chamados de Guarus ou Guarulhos, “demonimação genérica para várias tribos que possuíam algumas características linguísticas e culturais comuns. Para eles, seriam Guarulhos, os Coroados e os Sacurus.” (Reys, 1997 *apud* Tavares; Cautiero; Franco, 2014, p.17). Para o historiador e pesquisador do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), Joaquim Noberto de Souza Silva (1854 *apud* Tavares; Cautiero; Franco, 2014, p. 23), “os índios Guarulhos seriam uma subdivisão dos Goitacás”.

A aculturação e a destruição das formas tradicionais de organização desses indígenas serviram de base para os primeiros núcleos populacionais de invasores europeus na região de Macaé. Como a aldeia de indígenas Guarulhos, fundada por volta de 1750 pelo Missionário Antônio Vaz que originou a freguesia de Nossa Senhora das Neves e Santa Rita (Tavares; Cautiero; Franco, 2014). Esta foi a localidade em que se desenvolverá décadas mais tarde o quilombo de Carukango.

No início do século XIX, momento de maior interesse desse trabalho, um naturalista também francês, Auguste de Saint-Hilaire nos deixou um precioso registro de sua passagem pela região de Macaé, em 1817, quatro anos após a cidade alcançar o status de vila:

Macaé situa-se em encantadora posição, à embocadura do rio de mesmo nome e é dividida por êsse rio em duas partes desiguais, A que fica à margem direita é a maior; entretanto não se compõe de mais de sessenta ou oitenta casas, pequenas, baixas, separadas umas das outras, por assim dizer, esparsas, na maioria cobertas de colmos. Dêsse mesmo lado do rio, em uma grande praça ainda em formação, ergueram o marco da justiça destinado a tornar conhecida a classificação da cidade na ordem judiciária e administrativa. Ainda sobre a margem direita do Macaé foi a igreja construída, ao alto de um pequeno morro, a pouca distância das casas, assemelhando-se de longe a um pequeno castelo (Saint-Hilaire, 1941, p. 363).

No relato acima, o naturalista compara o núcleo de Macaé a uma pequena aldeia de seu país natal. Porém, também afirma que no Brasil a vila se destacava como poucas pela relevante quantidade de lojas e pelas diversas casas que demonstram a riqueza de seus donos pelo cuidado de sua conservação. O francês escreveu ainda que, em meio às florestas próximas a Serra do Mar, havia muitos habitantes em localidades que antes foram missões

indígenas e, posteriormente, deram origem a paróquias. Ele afirma que houve uma rápida diminuição dos povos originários e a população se manteve com a vinda de brancos e negros. Por fim, lamenta que seu percurso não passe por estes lugares, o que lhe permitiria o contato com civilizações indígenas que estavam na eminência de desaparecer (Saint-Hilaire, 1941). Este relato invisibiliza a presença indígena que se manteve, mas, devido à política dos colonizadores, recebeu outras denominações, como caboclos, mamelucos e curibocas – termos utilizados para denominar indígenas que seguiram vivendo nas cidades por todo o país. Com o passar das gerações – e vitimados pelo preconceito contra os povos originários – estes indígenas urbanos perderam, em sua absoluta maioria, a consciência de sua ancestralidade.

De acordo com Saint-Hilaire (1941), a principal atividade econômica de Macaé, no final da década de 1820, era a extração de madeira. Porém, também havia, nas redondezas, vários engenhos de açúcar (20 ao todo) apenas no caminho que percorreu no litoral, entre o sítio do Paulista e o porto de São João da Barra, região onde se iniciava a atividade cafeeira, além da produção para consumo doméstico de mandioca, milho, arroz e algodão.

Lamego (2007 *apud* Lira, 2023) indica que o café foi o principal impulsionador da expansão da colonização portuguesa em direção as serras do Rio de Janeiro. Enquanto, séculos antes, o litoral do Rio estava integrado à economia colonial, apenas no fim do século XVIII, a região do Vale do Paraíba e da Serra do Mar¹⁵ conheceram a presença portuguesa.

[...] A serra teve que esperar por um novo fator agrícola, energicamente capaz de estimular o homem para a sua difícil investida e permitindo-lhe inaugurar um gênero de vida inédito para a civilização rural dos senhores de engenho da baixada. Esse fator foi o café.

[...] Contrariamente à cana-de-açúcar, amiga das várzeas, das aluviões e das grandes planícies, é o café por excelência um trepador de morros, um inveterado escalador de serras. É ele que arrasta o homem para as altitudes, para o clima próprio a sua máxima frutificação. Com o café, o homem das baixadas marítimas é vivamente alvorçado pela nevrose das alturas.

[...] Barra de São João é um dos maiores portos fluviais do norte fluminense com os seus embarques de café. Macahé recebe a colheita de numerosas fazendas esparsas em diferentes galhos serranos (Lamego, 2007, p. 6-7 *apud* Lira, 2023, p. 116-117).

Lamego trata aquelas serras como se fossem desabitadas. Nada mais longe da realidade... Lira (2023) recorda que a Serra do Mar já era habitada por Aimorés, Guarulhos e por quilombolas antes de qualquer europeu pisar naquelas terras. Nestas serras da região de Macaé, os quilombolas de Carukango encontraram sua morada e, talvez, já andassem por ali desde o final do século XVIII.

¹⁵ Antes conhecida por Serra ou Cordilheira dos Aimorés, devido à presença de indígenas conhecidos por aquele nome (Saint-Adolphe, 1845 *apud* Lira, 2023, p. 112).

Em 1832, Macaé recebeu a visita de Charles Darwin, como parte de sua viagem de pesquisa ao redor do mundo, que deu bases para a elaboração de seu revolucionário livro “A Origem das Espécies”, publicado pela primeira vez em 1859. Aqui queremos destacar o relato do cientista de 14 de abril, quando analisa os maus tratos que os escravos recebiam do senhor da propriedade em que estava alojado:

Deixando Sossego, dirigimo-nos a outra propriedade, no rio Macaé [...] Durante a minha permanência nessa propriedade, por pouco não fui testemunha-ocular de um desses atos de atrocidade que somente podem tomar lugar num país de escravos. Por questões de processo jurídico, o proprietário esteve prestes a tirar da companhia dos escravos todas as mulheres e crianças para vendê-las em separado nos leilões do Rio. **O interesse, e não um genuíno sentimento de compaixão, foi o que impediu a perpetração desse ato.** De fato, não creio mesmo que à mente do proprietário tivesse sequer ocorrido a idéia da covardia que seria separar trinta famílias, que há tantos anos viviam unidas. Posso assegurar, no entanto, que, **em matéria de humanidade e de boa índole, esse cavalheiro está acima da média dos homens** (Darwin, 2013, p. 23, grifo nosso).

Neste pequeno trecho, o naturalista inglês constata a brutal violência empregada para a manutenção da escravidão no Brasil. É interessante notar que Darwin frisa que o “cavalheiro” responsável por quase cometer a terrível atrocidade de separar trinta famílias estava acima da média no quesito “humanidade” e “boa índole”, o que nos leva a crer que a violência à qual estavam submetidos os negros em Macaé e em todo o Rio de Janeiro eram muito piores do que aquele episódio descrito.

2.2 A População Negra em Macaé

A fonte com dados mais completos que encontramos para analisar a população de Macaé, no início do século XIX, foram os dados que já mencionamos anteriormente: o relatório do presidente da província do Rio de Janeiro para os anos de 1840 e 1841. Porém ele é limitado, pois, das seis freguesias que formavam o município, ele só traz informações sobre metade destas. Dessa forma, sabemos que todos os números globais de população e de escravizados apresentados serão menores do que a realidade.

Importante localizar que, em 1840, Macaé possuía uma extensão bem maior do que atualmente, como podemos ver no mapa 4¹⁶. Faziam parte de Macaé, parcial ou totalmente, os territórios atuais das seguintes cidades: Casimiro de Abreu, Rio das Ostras, Carapebus, Conceição de Macabu e Quissamã (Carapebus, 2021; IBGE, 2021a, 2021b, 2021c; Rio das Ostras, 2021).

¹⁶ Autoria nossa com base nas informações de (Carapebus, 2021; IBGE, 2021a, 2021b, 2021c; Rio das Ostras, 2021).

Tabela 3 - População negra e escravizada em números absolutos e relativos à população total em cada freguesia de Macaé para o ano de 1840

Freguesias de Macaé	Escravizados	Negros	População total	Escravizados (%)	Negros (%)
Barreto	0	0	0	0	0
Curato do Carapebus	0	0	0	0	0
Desterro de Quissamã	0	0	0	0	0
Sacra Família	2.542	2.936	4.201	61	70
São João Baptista	1.129	1.507	2.032	56	74
Senhora das Neves e Santa Rita	2.502	2.912	3.818	66	76
Total	6.173	7.355	10.051	61	73

Fonte: Mapa populacional de 1840, intitulado "Quadro estatístico da população da Província do Rio de Janeiro, segundo as condições, sexos e cores – 1840" (Feijó, 1851).

Notas: O total de negros é igual ao número de escravos somado ao de pardos e pretos livres. Os cálculos necessários para a obtenção do total de escravos e total de negros em cada município foi realizada pelo autor desta dissertação, assim como os percentuais relativos à população geral.

Uma explicação para essa explosão demográfica é dada por Ferreira (2001), que afirma que esse fluxo de pessoas foi atraído provavelmente pelas boas condições do solo, favorável a produção de alimentos, cativando, em um primeiro momento, pobres lavradores, comerciantes e imigrantes em busca de fortuna. Estes foram seguidos, após o sucesso inicial dos pioneiros, por ricos senhores de engenho.

A freguesia da Sacra Família, que deu origem aos atuais municípios de Casimiro de Abreu e Rio das Ostras, era o maior núcleo populacional de Macaé em 1840, com 4.201 habitantes, dos quais 61% eram escravos e 70% negros.

A freguesia de São João Batista, sede do município de Macaé, onde se localiza o atual centro da cidade, era aquela que possuía menor população dentre as freguesias que temos dados. Os escravizados eram 56% e os negros compunham impressionantes 74% dos habitantes.

Não temos informações sobre a população do Curato de Carapebus na década de 1840, mas, para termos uma referência, no censo de 1872, a então freguesia de N. S. de Carabepus representava 10% dos escravizados de Macaé (971 pessoas escravizadas) e 14% dos negros (IBGE, 1874). Sobre a freguesia do Barreto, infelizmente não temos dados nem de 1840 e nem de 1872.

Apesar de não possuímos dados demográficos da Freguesia do Desterro de Quissamã em 1840, segundo Ferreira (2001) essa é a freguesia mais antiga do município e abrigava,

desde sua incorporação a Macaé, em 1813, uma importante classe senhorial, como os descendentes do Primeiro Visconde de Araruama. Durante todo o século XIX, Quissamã teve um dinamismo econômico intenso, superior a outras freguesias, com uma forte atividade pecuária e canavieira. Portanto, deveria ter uma população de escravos relevante. No censo de 1872, essa freguesia registra 21% dos escravos do município (1.944 cativos) e um quinto dos negros de Macaé (IBGE, 1874).

Como vimos, Macaé concentrava muitos escravizados e, como era de se esperar, a resistência à escravidão era bastante intensa. Amantino (2007) demonstra, com base em diversos documentos do arquivo do Exército e do arquivo público do Rio de Janeiro, parte dessa história da luta negra.

Na carta de 15 de janeiro de 1805, de D. Fernando José de Portugal, vice-rei do Brasil, para o Coronel José Caetano de Barcelos Coutinho, o primeiro reclama da presença de um grande quilombo no sítio de nome Lagoa e de vários outros. Ele informa que os moradores de Macaé estavam pedindo ajuda para acabar com estes lugares para onde estavam fugindo muitos escravos e os acusa de assassinatos e furtos. Na carta, D. Fernando ordena ao Coronel destruir os quilombos, prender os escravos e punir os moradores que estivessem ajudando os fugitivos (Amantino, 2007).

Em 1810 e 1811 cartas do Conde de Linhares para os responsáveis por manter a ordem pede a repressão contra diversos quilombos que se proliferavam em Macaé e redondezas, levando a população a insegurança e inúmeras dificuldades. Em carta para Manoel dos Santos Carvalho, ele se lamenta da situação da seguinte forma:

[...] repetidos fatos de devastação e rapina cometidos pelos negros aquilombados nas matas desse Distrito, e nos de Macaé, e Cabo Frio, de maneira que muito sofrem os Povos, e não podendo o Sargento Mor Comandante do Distrito de Macaé, talvez por falta de coadjuvação e auxílio, extirpar de uma vez aqueles receptáculos de crimes, e de roubos (Amantino, 2007, p. 634).

Não foi por acaso, mas devido a esta intensa luta dos negros contra as desumanas condições imposta pela escravidão, que, em 1814, um ano após a cidade alcançar o status de vila, a câmara da Macaé criou o cargo de Capitão do Mato (Tavares; Cautiero; Franco, 2014). Podemos afirmar que este foi um dos primeiros cargos públicos criados por aqui, mais um forte indício de que as fugas eram uma realidade incômoda e permanente.

O código de posturas macaense, aprovado pela Câmara em 1820, avançou na repressão contra os escravizados fugidos e contra qualquer um que prestasse auxílio a eles, indício que a rede de apoio anti-escravidão aumentava e, apesar das contradições, possivelmente contavam com a simpatia de parte importante dos negros livres. Estes

certamente possuíam laços familiares com os escravizados, afinal, os negros eram 3 em cada 4 habitantes do município em 1840, e os negros libertos eram 12% da população (Feijó, 1851).

O código de posturas de 1820 proibia que produtos fossem comprados de escravos ou suspeitos de serem cativos: “se os compradores fossem escravos, receberiam como punição 200 açoites em praça pública, e se fossem forras, pegariam 30 dias de cadeia”. (Tavares; Cautiero; Franco, 2014, p. 53). Tal preocupação da legislação, evidencia que o comércio era uma forma de sobrevivência dos escravizados fugidos e que eles recebiam a solidariedade de outros negros que compravam seus produtos.

Para pessoas livres que ajudassem a esconder escravos, o referido código previa pesadas multas. Mas se o autor do delito fosse outro escravo, este seria punido com 200 açoites e o seu senhor teria que pagar 640 réis pelo serviço do algoz (Amantino, 2007, p. 625).

Lima (2010), a partir da análise de três cartas escritas por colonos suíços, entre 1822 e 1823, revela a existência de um quilombo – ou talvez alguns– na então freguesia da Sacra Família (atual município de Casimiro de Abreu), próximo à fronteira com Nova Friburgo. Os colonos suíços que haviam recebido terras de D. Pedro I nas proximidades do encontro do Rio Sana com o Rio Macaé, confessam que tomaram suas terras de maneira “reprovável”, pois destruíram quilombos que existiam por lá desde 1809, para então se apossar das terras férteis e já cultivadas com banana, cana de açúcar e café. As cartas registram ainda a prisão de 18 quilombolas pela autoridade da colônia dos suíços.

A vida dos quilombolas não era fácil. Mesmo quando evitavam o confronto direto contra a sociedade escravista eram atacados, pois suas terras férteis eram cobiçadas em regiões onde o domínio colonial estava em expansão. Assim ocorreu com os quilombolas em Casimiro de Abreu e acreditamos que esta mesma cobiça foi um fator adicional que levou a destruição do quilombo de Carukango.

Na Freguesia de Macabu, em 1876, o proprietário da Fazenda de Santo Antônio pede ajuda das autoridades para acabar com um quilombo que existia em suas terras:

O que é certo é que os quilombolas saem amiudamente dos seus esconderijos a fazerem correrias e roubos na Fazenda de Santo Antonio, donde tem já arrebatado cavalos de cela, bestas de carga, cavalos e outros animais e levam a ousadia ao ponto de em pleno dia dispararem as espingardas no pasto da dita fazenda, como em provocação e ameaça ao suplicante. (Arquivo público do Estado do Rio de Janeiro, 1876 *apud* Amantino, 2007, p. 634).

Apesar das leis da câmara de Macaé e da repressão constante, os escravizados nunca deixaram de resistir e muitos fugiram do cativeiro para formarem quilombos durante todo o

período da escravidão, como diversos registros demonstram. Será sobre um desses tantos quilombos que falaremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

O QUILOMBO DE CARUKANGO¹⁸

3.1 Jogo de Cartas Marcadas

O livro “Evocações: Crimes Célebres em Macaé” foi a primeira obra a colocar no papel a história de Carukango e a principal fonte que ajudou a perpetuar a saga deste quilombola (Amantino, 2007). Porém, nos cabe perguntar: quem foi o autor dessa obra? Qual era seu objetivo quando a escreveu? Quais interesses defendia?

O autor de “Evocações” era de uma tradicional e conservadora família fluminense de origem portuguesa: os Vasconcellos. Segundo Paula (2023, p. 6):

Detendo capitais nobiliárquicos, capitais advindos de imensas propriedades de terra, capitais políticos e do comércio, seus membros se dedicavam às profissões liberais do Império Brasileiro – Direito e Medicina – e à administração pública nas cidades onde estavam nucleados.

Seu nome era Henrique Antão de Vasconcellos, advogado formado em Coimbra. Ele “nasceu em Macaé, RJ, no dia 11 de outubro de 1841, filho de Henrique Antônio Coelho Antão e Maria Madalena das Dores Pacheco, neto paterno do coronel Antônio Coelho Antão de Vasconcellos e Antônia Francisca de Vasconcellos” (Paula, 2023, p. 6).

Na edição de 1849 do Almanak Laemmert, o pai do autor é listado como Juiz de Paz. Na edição de 1855 do mesmo almanaque, ele consta como fazendeiro de Café na Freguesia das Neves, em Macaé. O avô, Antônio Coelho Antão de Vasconcellos, de acordo com Vasconcellos (1911), chegou ao Brasil junto com a corte de D. João VI – em 1808 – já como militar. Aqui se tornou Chefe do Distrito militar da Capitania do Espírito Santo, que, na época, estendia sua autoridade até Niterói. Em 1829, Antônio Coelho Antão foi eleito vereador da câmara municipal e reeleito nos anos de 1833 e 1837; também foi Comandante do corpo da Guarda Nacional em Macaé até 1833. Por fim, foi o Coronel Antão de Vasconcellos o responsável pela destruição do Quilombo de Carukango, em 1831 (Parada, 1995).

O autor e advogado Henrique Antão fazia parte da elite econômica e política macaense. Seus interesses e motivações estavam alinhados à visão colonial e escravista dos poderosos de seu tempo, como podemos constatar em sua obra. Henrique Antão defendia as

¹⁸ De acordo com Amantino e Franco (2020) diversos autores como Vasconcelos (1911), Lamego (1943), Parada (1997), Tinoco (1962), Tavares (1999), Gomes (1997) e Rodrigues (1986) utilizavam em seus trabalhos a grafia Carukango. Segundo as autoras o nome é de origem Bantu, do dialeto banzongue e a grafia correta de fato é Carukango que significaria aquele que vê longe, que vê tudo, observador. Portanto iremos usar esta forma de escrever o nome deste líder quilombola.

leis que mantinham o *status quo* de uma sociedade baseada na escravidão e na profunda desigualdade social decorrente dela.

Após a análise do livro, parece-nos que o objetivo de Vasconcellos ao escrever “Evocações” era, em primeiro lugar, demonstrar sua erudição como advogado. Isso fica evidente quando ele discute três casos criminais que considera emblemáticos – dedicando mais da metade do livro para tratar de querelas jurídicas sobre o caso Motta Coqueiro, um grande fazendeiro condenado à força por um crime bárbaro (Vasconcellos, 1911). Na verdade, este é o foco do livro: se queixar da “injusta” condenação de um rico senhor de escravos com muitas terras em Macaé, Campos dos Goytacazes e Minas Gerais.

Motta Coqueiro foi enforcado por ter sido considerado culpado de ser o mandante da chacina promovida contra o feitor de uma de suas fazendas e de todos os membros da família deste seu empregado.

Consideramos que, ao fazer a defesa de Coqueiro, Antão faz a defesa dos seus próprios interesses de classe, afinal era uma afronta alguém tão rico e poderoso ser condenado e morto daquela forma. Até hoje é raro alguém da elite econômica brasileira ser punido por seus crimes, imagine naquela época.

De forma secundária, o advogado dedica algumas páginas a dois crimes cometidos por outras duas pessoas, ambas negras: Chico do Padre e Carukango. No entanto, ao contrário do caso anterior, diante destes, Antão reforça o discurso da brutalidade das ações destes negros e a justiça das punições que sofreram. Em ambos os casos, os “heróis” e promotores da justiça foram seus parentes: o pai (delegado) e o avô (coronel), respectivamente. Desta forma, outras duas motivações de Henrique Antão desnudam-se: a valorização dos feitos de seus antepassados e o desprezo contra dois negros que não respeitaram as leis. Vasconcellos (1911), ao abordar os crimes, tem perspectivas completamente diferentes ao julgar pessoas de classes e raças diferentes, demonstrando nitidamente seu racismo.

Ao abordar a história de Carukango, Antão busca gerar medo no leitor e repulsa à figura do moçambicano, descrevendo-o como perverso e temido até mesmo pelos outros escravizados. O autor o acusa de feiticeiro e de falar com o diabo à meia noite:

Era baixo, atarracado, meio corcunda, coxeava de uma perna [...] A perversidade d’esse negro era conhecida, razão porque, não só os escravos da fazenda, como das adjacentes, o temiam. Passava por feiticeiro, por fallar com o diabo á meia noite, e o seu isolamento, sempre só e separado dos outros, mais affirmava taes conceitos (Vasconcellos, 1911, p. 48).

Adiante, Vasconcellos utiliza o mesmo recurso para aterrorizar seus leitores, ao falar como mulheres e bebês eram barbaramente tratados por Carukango:

Inquiridas as negras ácerca do *modus vivendi* no Quilombo, soube-se que Carukango era o Imperador e o Papa. Tinha serralho de todas as pretas moças; aquellas que ficavam grávidas eram repudiadas e entregues aos pretos do Quilombo; logo que davam á luz a criança, era esta barbaramente immolada e queimada depois de morta (Vasconcellos, 1911, p. 60).

No trecho acima, o autor acusa Carukango não só de viver em uma espécie de harém (serralho) onde mulheres “pretas moças” eram coagidas com violência, principalmente as grávidas, mas também de assassinar os filhos destas. O autor mais uma vez parte de uma concepção eurocêntrica, baseada no cristianismo, que concebe a monogamia como única forma correta de se relacionar e condena todas as outras possibilidades que eram comuns em África e entre os povos nativos americanos. Analisando tais afirmações de Vasconcellos, e em diálogo com outros autores, é possível questioná-las.

Uma primeira questão que levantamos é sobre a possível existência de um harém no quilombo de Carukango. Se olharmos para o exemplo de Palmares, Moura (1993) relata que lá coexistiam dois sistemas: a poligamia, restrita à elite política; e a poliandria, praticada pelos demais grupos familiares. Desta forma, cada mulher poderia ter cerca de cinco maridos. Todavia, o mesmo autor ressalta que não havia haréns em Palmares, pois essa configuração geraria grande conflitos, já que mulheres eram minoria em Palmares. O autor afirma que Ganga-Zumba tinha três mulheres e Zumbi mais de uma, e isto ocorria em um quilombo gigantesco, com cerca de 20 mil habitantes.

Acreditamos ser muito improvável ter existido um harém para Carukango, especialmente devido às suas características demográficas e ao seu tamanho – cerca de 200 quilombolas segundo Vasconcellos (1911). Os dados disponíveis e que se aproximam temporalmente – são relativos ao ano de 1840 (Feijó, 1851) – nos mostram que, em Macaé, 57% dos escravizados eram homens e apenas 43% eram mulheres. Além disso, as negras tinham mais obstáculos para fugir, como, por exemplo, o fato de possuírem filhos pequenos. Por isso, acreditamos que a proporção de mulheres no Quilombo de Carukango era ainda menor e, portanto, a possibilidade da existência de um harém é remota. Porém, a imagem de um negro que rouba e deflora “pretas moças”, em uma sociedade fortemente católica e monogâmica ajudou a criar antipatia contra o grande incômodo que se tornou aquele moçambicano.

Sobre a segunda acusação – a de infanticídio – é compreensível evitar crianças em uma “cidade sitiada” que poderia ser atacada a qualquer momento, como era o Quilombo de Carukango. Porém, tanto os povos originários, quanto africanos, tinham suas formas de evitar

bebês¹⁹. O infanticídio foi um conhecido e extremo recurso de resistência, porém não há fontes que confirmem as circunstâncias desumanas descritas por Vasconcelos (1911).

Nascimento compreende da seguinte maneira a forma utilizada por autores como Vasconcelos de descrever os quilombos e os quilombolas:

Ao lado de poucas informações descritivas sobre a repressão das autoridades, se encontra uma interpretação estereotipada de como se constituíam os “quilombos”. Nessas descrições reforçam-se as noções dos negros como seres primitivos, malfeitores e irresponsáveis, e dos quilombos como bandos destituídos de caráter político. Por outro lado, essa literatura identifica os quilombos como refúgios ou “valhacoutos” de negros, num sentido deveras depreciativo (Nascimento, 2021d, p. 105).

A obra de Vasconcellos (1911) é uma fonte valiosíssima para se conhecer a história de Carukango, todavia precisamos apreciá-la a contrapelo (Benjamin, 2025), para no meio de muitos preconceitos, estereótipos e falsificações, ouvirmos os sussurros daqueles escravizados que ele tentou difamar.

3.2 O Carukango Histórico

Até pouco tempo, a existência de Carukango era tida como uma lenda. Amantino (2007) questionava a veracidade dela afirmando que havia poucas fontes que a confirmasse. Dizia que todos os cronistas alimentaram o mito do mocambeiro, baseando suas narrativas unicamente na obra de Vasconcelos (1911).

A autora reconhecia apenas uma fonte que confirmaria a história de Vasconcellos (1911): a descoberta, em 2002, do registro da morte de dois negros contido no Livro 1 de Óbitos da Freguesia de Nossa Senhora das Neves e Santa Rita do Sertão do Rio Macaé 1809–1847. Neste registro, além dos óbitos de dois escravizados do padre João Bernardo da Costa Resende, o religioso relata a destruição de um quilombo e o assassinato de seu líder em 1º de abril de 1831. Porém, passados 18 anos do questionamento de Amantino (2007), acreditamos que novos documentos e evidências foram descobertos e, hoje, essa dúvida ficou no passado.

Amantino e Franco (2020), mencionam mais uma fonte que confirma a veracidade da existência de Carukango: o auto de devassa, aberto em 18 de março de 1831 para investigar os assassinatos de Sebastião José Pacheco, morador da Fazenda do Lírio, e José Pinto da Cunha,

¹⁹ Sabemos, por exemplo, que, em áreas algodoeiras, as mulheres subtraíam sementes de algodão para mascá-las como contraceptivo ou abortivo, e que diferentes cocções de ervas eram utilizadas para provocar aborto. [...] há ainda relatos pungentes de mães que sacrificaram seus filhos para não os entregar à escravidão. Para as mulheres escravizadas, ser mãe engendrava situações altamente dúbias, nas quais as alegrias da maternidade vinham misturadas ao medo dos maus-tratos, da separação e de outras dificuldades que causariam sofrimento a criança (Machado, 2018 apud Barreto, 2022, p. 15).

residente na Fazenda dos Mondeos, ambas grandes propriedades escravistas na freguesia das Neves e Santa Rita.

Os acusados dos crimes foram os quilombolas que teriam se juntado aos próprios escravizados da Fazenda do Lório para cometer os crimes. Dentre os indiciados estão os escravizados do padre João Bernardo da Costa Resende, o mesmo que alguns dias após – em 1º de abril de 1831 – escreverá no livro de óbito citado no parágrafo anterior, o registro da morte dos seus dois cativos – que haviam fugido para o quilombo – e de Antônio Moçambique, o provável nome cristão de Carukango.

Neste mesmo relato de óbitos, o padre irá colocar a culpa do caos gerado pelos quilombolas no juiz de Paz (Sargento Mor Antonio Francisco de Figueiredo) que não tomou providências quando os quilombolas mataram Francisco Jose Pinto da Cunha e Sebastião Jose Pacheco. Ou seja, o Relato de óbito e o Auto de Devassa mencionados trazem informações que se cruzam e confirmam. Da mesma forma, o relato de Vasconcellos (1911) fala sobre os ataques de quilombolas contra os membros da família Pinto e os assassinatos e roubos que motivaram o ataque ao quilombo de Carukango.

Há também outro registro na mesma página do mesmo livro de óbitos, em que o padre João Bernardo da Costa relata a destruição do quilombo. Nesse registro é relatada a morte de Maria Quilombola, aos 70 anos, na prisão do Juiz de Paz, no dia 31 de maio de 1831. Provavelmente, Maria se tornou prisioneira durante a guerra contra Carukango e ficou por cerca de dois meses encarcerada para que as autoridades conseguissem informações sobre os mocambeiros, que quase sempre se reagrupavam e construía novos quilombos.

Gomes (2021) nos lembra também dos diversos topônimos que existem entre Macaé e Macabú e que carregam o nome do líder quilombola, como o rio e a cachoeira do Carukango – além da tradição oral da região, que mantém viva a história deste famoso mocambeiro.

Novas evidências também foram descobertas nos registros de terras que foram feitos a partir da lei de terras de 1850. Nos livros de Macaé, Conceição de Macabu e São Francisco de Paula (Atual região de Trajano de Moraes) há várias referências a quilombos e, diretamente, a Carukango, como constatamos nas anotações a seguir:

João Luiz Pereira declara que possuidor no Ribeirão no lugar denominado = **Carucango** = na Freguesia de Nossa Senhora de Conceição de Macabú uma posse havida por compra e para legitimar, cuja posse divide pelo lado de cima com Francisco da Silva, e pelo lado de baixo com José Claudino, e as suas larguezas ignoro. Freguesia de Nossa Senhora de Macabu desesete de janeiro de mil oitocentos e cinquenta e seis. (Livro de Registros de Terras da Freguesia de Nossa Senhora de Conceição de Macabú – Macaé (1855-1857), registro nº36, Terras de João Luiz Pereira, grifo nosso).

Declaro eu abaixo assinada que sou senhora de huma posse de terras nesta freguezia de São Francisco de Paula, município de Cantagallo, situado nas cabeceiras do ribeirão denominado **Carucango**, as quaes divisão pelo lado de cima com os herdeiros do falecido Pedro Caldeira, pelo lado de baixo com Nicolaõ Carapina, e o mais pelas vertentes; e porque não sei lêr nem escrever pedi a Candido Augusto de Oliveira que este por mim fizesse e assinasse. Freguezia de São Francisco de Paula desenove de janeiro de mil oitocentos cincoenta e seis. (Livro de Registros de Terras da Freguesia de São Francisco de Paula – Cantagallo (1855-1856), registro nº24, Terras de D. Maria Magdalena Estaneca, grifo nosso).

[...] Comprei o direito e acção que tinha Pedro Maria Fragoso das terras do lugar denominado **Quilombo** = que fazem testada no Rio Macahé, e fundos para a estrada da Freguesia das Neves, como consta dos documentos passados a vinte de Fevereiro de mil oitocentos e quarenta e sete. (Livro de Registros de Terras da Freguesia de Nossa Senhora das Neves e Santa Rita – Macaé (1855-1857), registro nº 321, Fazenda do Bom Fim de Luiz Gomes Amado de Aguiar, grifo nosso).

Por fim, vale mencionar o livro “Memórias Topográficas”, de José Carneiro da Silva. Apesar do livro não mencionar Carukango em sua primeira edição (de 1819), na segunda edição, de 1907 – revisada e ampliada – o autor cita que “O rio Macabú nasce nas serras além do Frade de Macahé, na serra do Caraocango” (Silva, 1907, p. 10). Desta forma, acreditamos que este conjunto de documentos reafirmam historicamente que Carukango, para além do mito, de fato existiu.

3.3 A História de Carukango começa em Moçambique

São muitos os relatos literários que contam de maneira romanceada a vida do líder quilombola em sua terra natal (Cordeiro, 2009; Oscar, 1988, 2006). Esses relatos devem ser enquadrados no campo da ficção histórica, não apresentando, assim, um comprometimento com as fontes disponíveis e com a verdade histórica. No entanto, essas narrativas são ferramentas importantes para manter a memória de Carukango e nos ajudam a chegar a algumas conclusões a partir de evidências históricas.

Carukango recebeu o nome português/católico de Antônio Moçambique (Gomes, 2021; Amantino; Franco, 2020) e sabemos que, tradicionalmente, escravizados africanos recebiam como sobrenome o porto em que embarcaram na África. Portanto, concluímos que ele partiu de um dos portos daquela região.

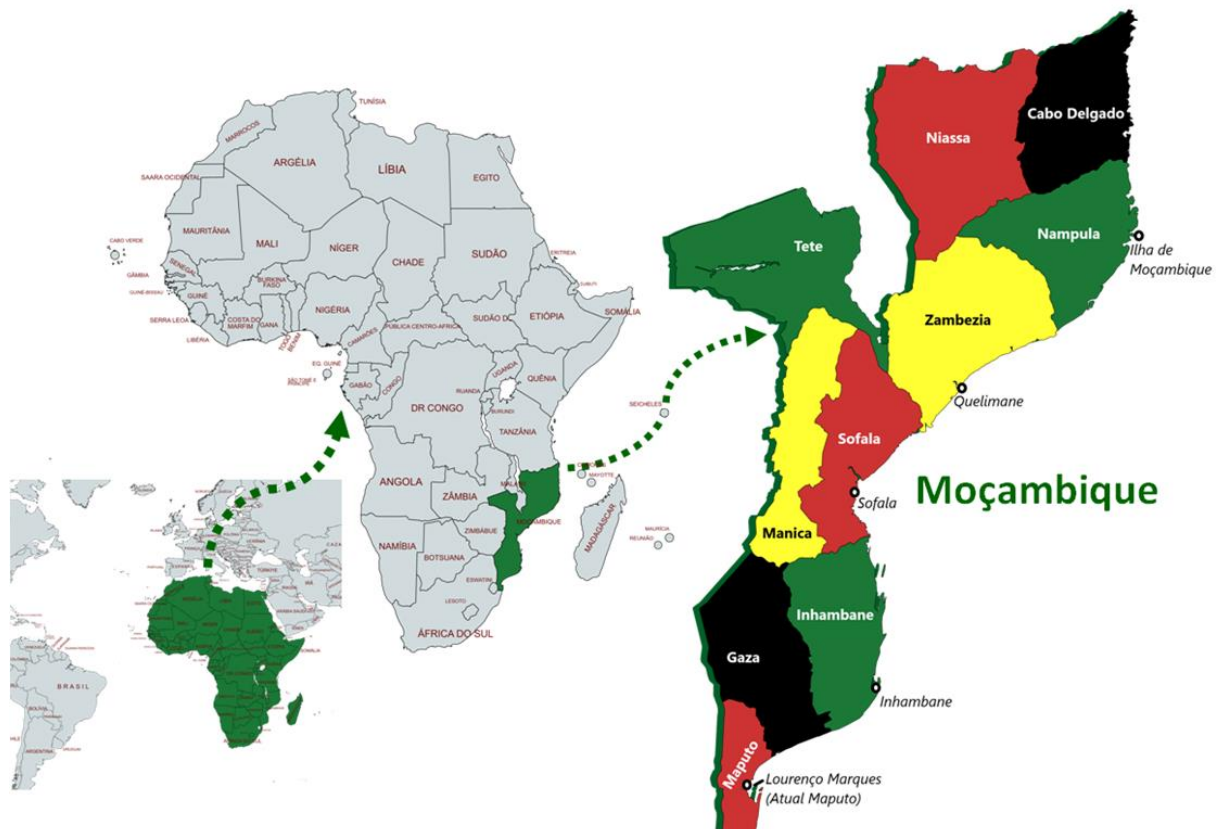
O mapa 5²⁰ mostra a localização de Moçambique no continente africano e os principais portos do século XVIII que funcionavam naquela região.

Durante o século XVIII, na costa oriental africana, os portugueses concentraram o tráfico de pessoas nos portos da Ilha de Moçambique, Quelimane, Sofala e Inhambane

²⁰ Autoria própria com base nas informações de Magalhães (2010).

(Magalhães, 2010). Como Carukango provavelmente chegou ao Brasil no início do século XIX, acreditamos que ele deve ter partido de um destes lugares. Mas vale mencionar que havia outros portos, tais como Ibo, Pemba, e Lourenço Marques.

Mapa 5 - Localização de Moçambique com suas províncias atuais e principais portos do séc. XVIII



Fonte: Autoria própria.

No século XIX, a extensão do litoral moçambicano era similar a atual²¹. Para ter uma noção, se traçamos uma linha reta entre seu ponto mais ao norte, em Cabo Delgado, e o extremo sul, em Maputo, a distância aproximada é de 1.980 km, equivalente ao deslocamento entre Macaé e Natal - RN ou entre Macaé e Montevidéu, capital do Uruguai²². Ao longo desta extensa costa, no século XIX, funcionavam cerca de duas dezenas de portos, concentrados especialmente na parte norte (Magalhães, 2010).

Portanto, o termo “Moçambique” incluía uma diversidade de pontos de embarque e as possibilidades de onde os escravizados eram capturados eram muito amplas, abrangendo vastíssimas regiões do interior. Essas áreas incluía boa parte da África central e a Bacia do

²¹ De acordo com a análise dos mapas da dissertação de Magalhães (2010).

²² Distâncias medidas através do Google Maps.

Rio Zambeze (Ajayi, 2010), que hoje compreendem: Angola, Botsuana, Tanzânia, Namíbia, Zâmbia, Zimbábue, Maláui e Moçambique²³.

O líder do mais famoso quilombo do norte fluminense pode ter pertencido a uma infinidade de povos que viviam nesta região. Porém, Magalhães (2010) nos esclarece que, apesar dos yaos terem sido “exportados” em grandes quantidades, foram os macuas os principais desembarcados no sudeste brasileiro no século XIX. Logo, há uma boa chance de Carukango ter pertencido a uma das etnias macua. Mas quem eram os macuas? Segundo Magalhães (2010, p. 17-18):

A progressiva conversão ao Islã das populações costeiras, que, entre Pebane e Memba passaram a ser designadas ou a designarem-se por ‘macas’, levou o processo de escravização para o comércio internacional a ser feito em terras cada vez mais afastadas do mar, à medida em que se interiorizavam as fronteiras dos territórios ditos ‘pagãos’. Uma vez que o Islã apenas admitia a escravização de não-muçulmanos, o resultado da islamização não foi o desaparecimento do tráfico, mas sim o alongamento das distâncias percorridas pelos negociantes sempre que recuavam os limites dos países “bárbaros”, ou “macuas”, no vocabulário da época.

Como podemos ver, macua não se refere a um único povo, mas a vários povos vistos como pagãos pelos macas – populações que se converteram ao islamismo – e que denominavam os não muçulmanos desta forma, pois os viam como bárbaros ou macuas. No entanto, de acordo com o mapa 12²⁴ sobre o povoamento étnico de Moçambique no século XIX, produzido por Magalhães (2010), os grupos conhecidos como macuas se localizaram na parte nordeste de Moçambique e ocupavam a maioria dos territórios das atuais províncias de Cabo Delgado, Niassa, Nampula e Zambezia.

A influência árabe e suaíli, no início do século XIX, eram especialmente sentidas na região onde hoje é a Tanzânia e influenciava o norte de Moçambique de forma mais intensa (Salim, 2010). É interessante perceber que esse processo de conversão e conflito foi o responsável pela interiorização progressiva das operações de apresamento de pessoas para o tráfico de escravizados.

Para buscarmos entender um pouco o funcionamento da sociedade em que nasceu Carukango, traçaremos brevemente um panorama político e social do sudeste africano e, mais especificamente, da região de Moçambique no início do século XIX.

Os primeiros portugueses que chegaram naquela região, nas vésperas do século XVI, tiveram uma grande surpresa quando avistaram as pujantes cidades costeiras:

²³ https://pt.wikipedia.org/wiki/Bacia_do_Zambeze.

²⁴ Ver mapa 12, nele toda a região em rosa era habitada pelos macuas no século XIX.

Quando menos esperavam deram com portos cheios de velas, com povoações de pedra e cal, as casas pintadas de branco e com vários andares e terraços, casas que lembravam não só as do Algarve, da Andaluzia e das costas do Marrocos, mas também as que os navegadores haviam deixado em suas diferentes terrinhas em Portugal [...] Além disso, tiveram por abundantes, nesses portos da África Índica, o ouro, a prata, as pérolas, os aljôfares, as pedras preciosas, o marfim, o âmbar, o almíscar, a púrpura, as sedas, os damascos, os linhos, os veludos, os algodões coloridos, o cravo, a pimenta, o gengibre, a noz-moscada, o cominho, os vidros, as lacas, as faianças e as porcelanas. Desses portos saíam e entravam todos os dias, numerosos barcos. Alguns muito grandes em mãos de marinheiros hábeis, que se regiam pela bússola e por quadrantes e cartas de marear. (Silva, 2002 *apud* Magalhães, 2010, p. 18)

Como evidenciado na citação anterior, algumas cidades de Moçambique já mantinham intensa atividade comercial, incluindo o comércio de longa distância com a Ásia e o Oriente Próximo. Estes povos africanos dominavam as tecnologias necessárias para tais operações e mantinham contatos regulares com diferentes povos, como os persas, árabes e indianos. Porém, as cidades não eram as únicas formas de organização social na região. Existiam, também, povos rurais que se organizavam sem a necessidade de estados e estratificação social. A diversidade de formas sociais era a regra. De acordo com Isaacman (2010), a escravidão já era praticada naquela região, porém sofrerá profundas e rápidas mudanças com a crescente demanda vinda das Américas ao longo do século XIX.

Sobre a presença dos europeus na África, Ajayi (2010, p.10) afirma que:

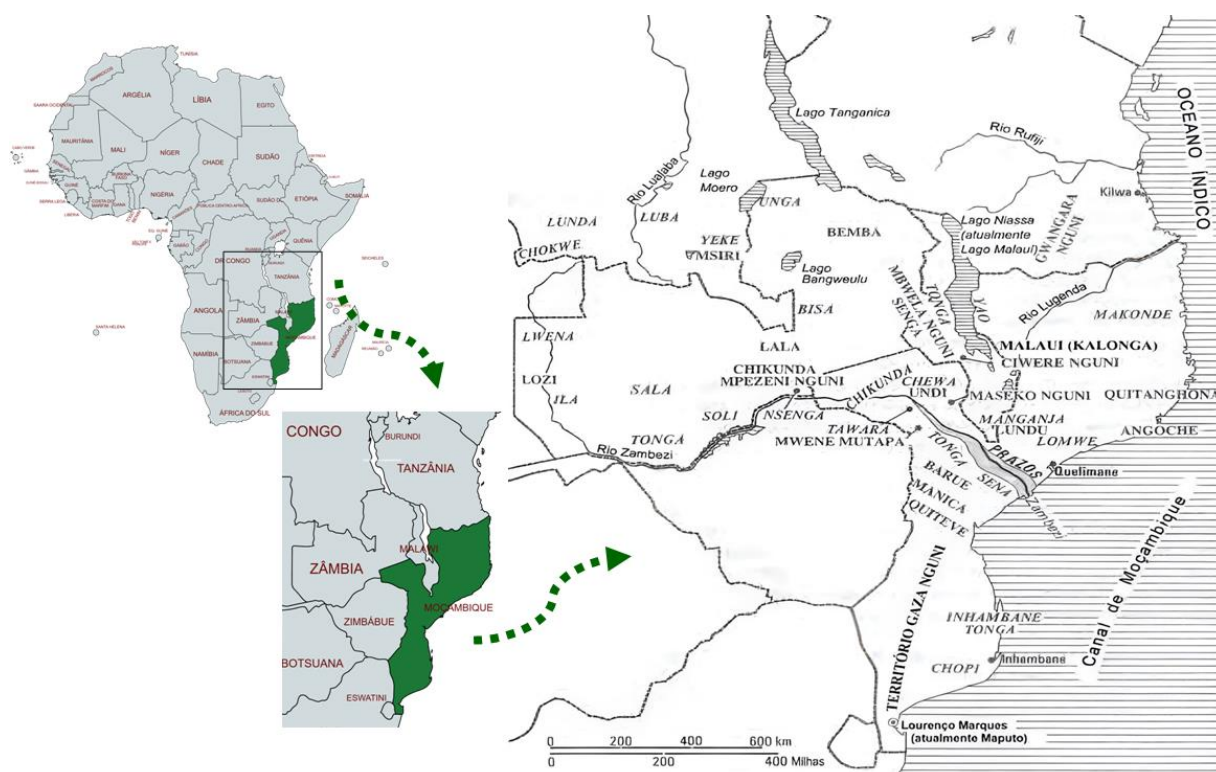
Convém não exagerar, nem a potência dos europeus na África no início do século XIX, nem o ritmo com o qual adquiriram “posses” ou penetraram no interior do continente antes de 1850. Os portugueses pretendiam dominar os territórios que vão de Angola a Moçambique. No interior das terras, haviam fundado postos militares e prazos (explorações agrícolas), e dominavam intermitentemente a região que se estendia de Loje, a Sul do Cuanza, até Casanga (Kasanga), a Leste, além de suas feitorias situadas na costa, entre Ambriz e Moçâmedes. Em Moçambique, a dominação portuguesa limitavase, em 1800, à Ilha de Moçambique. Nessa ilha, os mercadores brasileiros e mulatos desempenhavam um papel mais importante do que os administradores portugueses.

Segundo Wallerstein (2010), a incorporação da África à economia-mundo, hegemonizada pelos europeus, se deu em um longo processo que se inicia em 1750 e só é consolidado por volta de 1900. Porém, na região oriental da África, onde está Moçambique, a integração inicia-se ainda mais tarde, no século XIX. Neste período as estruturas de produção e políticas são transformadas para atender ao mercado global a serviço do capitalismo que se consolidava como primeiro modo de produção mundial. Os Estados africanos mais fortes conseguiram se inserir nesta economia-mundo, “mas não tinham a potência necessária para se oporem a ela, salvo por certos meios restritos e por tempos limitados” (Wallerstein, 2010, p.32).

A rápida incorporação da África oriental e do vale do Zambeze a economia capitalista no século XIX e a diáspora nguni-sotho, iniciada nos anos 1820 causaram mudanças políticas, econômicas e sociais de grande impacto, mas, como veremos a seguir, as transformações não eram uma novidade naquele espaço, elas apenas aceleraram (Ajayi, 2010).

No mapa 6 podemos ver o caldeirão da variedade étnica e política daquela região centro oriental da África a qual fazia parte Moçambique no século XIX.

Mapa 6 - Distribuição étnica e política da África Central, 1800-1880



Fonte: Isaacman (2010, p.214)

De acordo com Ajayi (2010), sociedades rurais que viviam nesta região foram em grande parte dominadas por grupos lunda e shona que migraram para lá séculos antes que a hegemonia europeia se estabelecesse. Apenas grupos mais distantes, como os tongas ao sul de Moçambique, e os tumbukas e tongas ao norte, mantiveram a autonomia.

No século XVI, os shonas ao sul do Rio Zambeze dominaram uma extensa região e formaram um grande império chamado de MweneMutapa (Monomotapa)²⁵. Guerras civis ao longo dos anos levaram a sua divisão, porém os shonas mantiveram a hegemonia da parte meridional de Moçambique central até o século XIX, através de fortes estados “herdeiros” dos

²⁵ O império MweneMutapa, irá se dividir e desaparecer, porém irá ressurgir e se fortalecer no século XIX, como parte das rápidas mudanças advindas neste período (Isaacman, 2010).

Monomotapas, tais como: Báruè, Manica, Uteve e Chagamire. A Leste dessa região, mercadores de Goa e portugueses formaram os prazos da coroa, regiões ligadas ao império português (Ajayi, 2010).

Como segue nos contando Ajayi (2010), os primeiros lundas chegaram à região no século XVII e eram chamados de lozi. Estes se assentaram nas planícies de inundação do Zambeze. Outros colonos, na região do Malaui atual, consolidaram os reinos Kalonga e Undi e, a oeste, foram construídos os antepassados dos Estados Senga, Bemba e Fala. Por volta do fim do século XVIII os lundas tinham fortalecido seu poder na região e alguns Estados, como Bemba, expandiam seus domínios.

Os Estados lunda e shona, apesar de suas diferenças, tinham muitas semelhanças, como o fato de o rei ser detentor de características sagradas. Segundo Isaacman (2010, p. 213): “A estreita relação mantida pelo soberano com o sobrenatural, santificada pelos sacerdotes do culto e pelos médiuns, assegurava a saúde e o bem-estar dos seus súditos, bem como a fertilidade da terra”.

Esta tradição de associar o líder político ao sobrenatural e ao sagrado nos parece estar presente nos relatos sobre o papel de “feiticeiro”, fortemente marcado nas histórias sobre Carukango. Porém, diferente da associação pejorativa que caracteriza o relato de Vasconcelos (1911), havia em várias sociedades africanas na região de Moçambique uma positivação desta relação do soberano com o sobrenatural, algo que reforçava a autoridade do mesmo.

No século XIX, a fragmentação e fragilidade política irá se ampliar com a entrada em cena de novos atores, como os ngunis, os kololos e a explosão do tráfico de escravos.

Durante os três primeiros quartos do século XIX, a África Central sofreu grandes transformações. As manifestações dessa profunda mutação foram o surgimento de novos grupos étnicos, a intensificação das trocas culturais e o aumento da importância que as novas oposições de classes tomaram. A integração da maior parte da região na economia mundial impediu a expansão rural e aumentou a dependência econômica. Ao mesmo tempo, a ambição territorial dos negreiros e de seus homólogos nguni e kololo provocou uma reorganização profunda do poder político na região. Resumindo, na véspera da “corrida”, a situação na África Central estava extremamente instável. Ademais, o processo de fragmentação política crescente, os particularismos étnicos e regionais, bem como as querelas internas que refletiam, em parte, antagonismos de classes mais profundos, comprometiam seriamente a capacidade da maioria das sociedades africanas de resistir ao imperialismo europeu (Isaacman, 2010, p. 245).

Foi neste complexo contexto de disputas entre muitos povos, culturas e estados que viveu o futuro quilombola que fará história em Macaé. Moçambique estava longe de ser uma região homogênea ou estável.

3.4 O Ataque ao Quilombo do Carukango²⁶

Infelizmente não sabemos exatamente quando o quilombo de Carukango teve seu início, pois, como destaca Nascimento (2021c), a absoluta maioria dos documentos sobre os quilombos que sobreviveram ao tempo são, justamente, sobre as épocas de guerra. Com o mocambo de Carukango ocorre o mesmo. Pouco sabemos sobre o período de paz quilombola. Podemos apenas supor, com base em alguns indícios e no estudo de outras organizações similares.

O que os documentos oficiais nos legam é justamente o registro desse momento em que o quilombo entra em guerra com a ordem oficial. O que há antes, durante ou depois é muitas vezes sonogado. Mas mesmo nesses registros, mesmo na bibliografia, surge o relato do quilombo como um núcleo organizado, que desenvolve relações sociais intrínsecas, assim como relações econômicas e sociais com regiões vizinhas. É certo que grande parte da literatura se ocupa em discorrer sobre razias, ataques físicos, queima de fazendas, roubo de gado etc. que os quilombos empreendem em suas circunvizinhanças. Mas também é certo que há referências outras dos vizinhos do quilombo, de que lá se encontram roças onde se cultiva variedade de produtos, os quais são trocados com alguns outros vizinhos, inclusive fazendas; há criação de animais domésticos, há o fabrico de ferramentas que também vão se tornar produto (meio de produção) de relações econômicas com os vizinhos” (Nascimento, 2021c, p. 128).

Para falarmos sobre o quilombo de Carukango, nossas principais fontes foram: o artigo da historiadora Amantino (2007); o relato citado por Lamego (1958); o registro do óbito, em 1831, de dois escravos do padre João Bernardo da Costa Resende, presente no Livro 1 de Óbitos da Freguesia de Nossa Senhora das Neves e Santa Rita do Sertão do Rio Macaé 1809-1847 e o relato de Vasconcellos (1911).

De acordo com o relato de Vasconcellos (1911), Carukango foi um negro escravizado oriundo de Moçambique. Na travessia atlântica, os negreiros vindos dessa área tinham uma mortalidade três vezes superior daqueles oriundos da região Congo-Angola, devido ao maior tempo de viagem, que poderia chegar a 76 dias em péssimas condições (Florentino, 1997). Essa experiência traumática foi o cartão de “boas-vindas” para o futuro líder quilombola.

O moçambicano foi comprado pelo português Antônio Pinto, fazendeiro de família numerosa e com propriedades na Freguesia de Nossa Senhora das Neves e Santa Rita, em Macaé. Lamego dá destaque em seu relato para os constantes castigos que recebeu Carukango enquanto esteve escravizado: “vivía sempre no tronco e cortado pelo ‘bacalhau’” (Lamego, 1958, p.97). Bacalhau era uma espécie de chibata. Essa tortura recorrente deve ter

²⁶ Este subtópico teve como base o subtópico “O Quilombo de Carucango” do artigo escrito por mim, intitulado: “Carucango, resistência quilombola no Rio de Janeiro”, que foi publicado em setembro de 2021 pela Revista Discente Ofícios de Clio (Santos, G., 2021), porém este texto foi revisado e ampliado.

sido responsável por algumas das características peculiares com que o líder negro foi descrito: “baixo, atarracado e meio corcunda e coxeava de uma perna”. (Vasconcellos, 1911, p. 48).

Não suportando mais os castigos, Carukango organizou a fuga com outros escravizados e uma noite executou seu plano levando tudo o que podia, especialmente alimentos e ferramentas. Assim começava a organização de um numeroso quilombo na Serra do Deitado, perto da nascente do rio de mesmo nome, afluente do rio São Pedro, próximo dos limites de Macaé com Conceição de Macabu e Trajano de Moraes, no distrito de Crubixais (Amantino, 2007).

Até hoje não sabemos a localização precisa do Quilombo de Carukango, porém no mapa 7²⁷ podemos ver a posição aproximada do mesmo de acordo com Gomes (2021) e Amantino (2007). Nossa pesquisa nos antigos livros de registros de terras de 1855, das freguesias que ficavam nesta tríplice fronteira – as freguesias das Neves e Santa Rita, Conceição de Macabu e Francisco de Paula – também confirmam essa informação, pois todos os três livros de terras elencados fazem referências a quilombos ou diretamente a Carukango²⁸.

Algum tempo após a fuga dos escravos, toda a família de Antônio Pinto aparece degolada. De acordo com Lamego (1958), não se achou a autoria do crime, mas autores como Amantino (2007) atribuem o crime aos quilombolas, o que é muito provável. Outros roubos e assassinatos ocorreram, levando pavor à população, que culpava os escravos fugidos pelos crimes. Porém, por anos, não se soube a localização do quilombo.

Sobre a autoridade de Carukango, Amantino (2007, p. 634) defende:

Ele é um líder respeitado porque proclama uma justiça para seus companheiros mediante a fuga. Esta é encarada pelos escravos que o seguem como um mecanismo para a liberdade que Carucango afirma ser possível. Por isso, os negros das senzalas ajudam-no a fugir todo o tempo de seus perseguidores. Além disso, ele é um líder que os escravos em dificuldades procuravam a fim de resolver seus problemas.

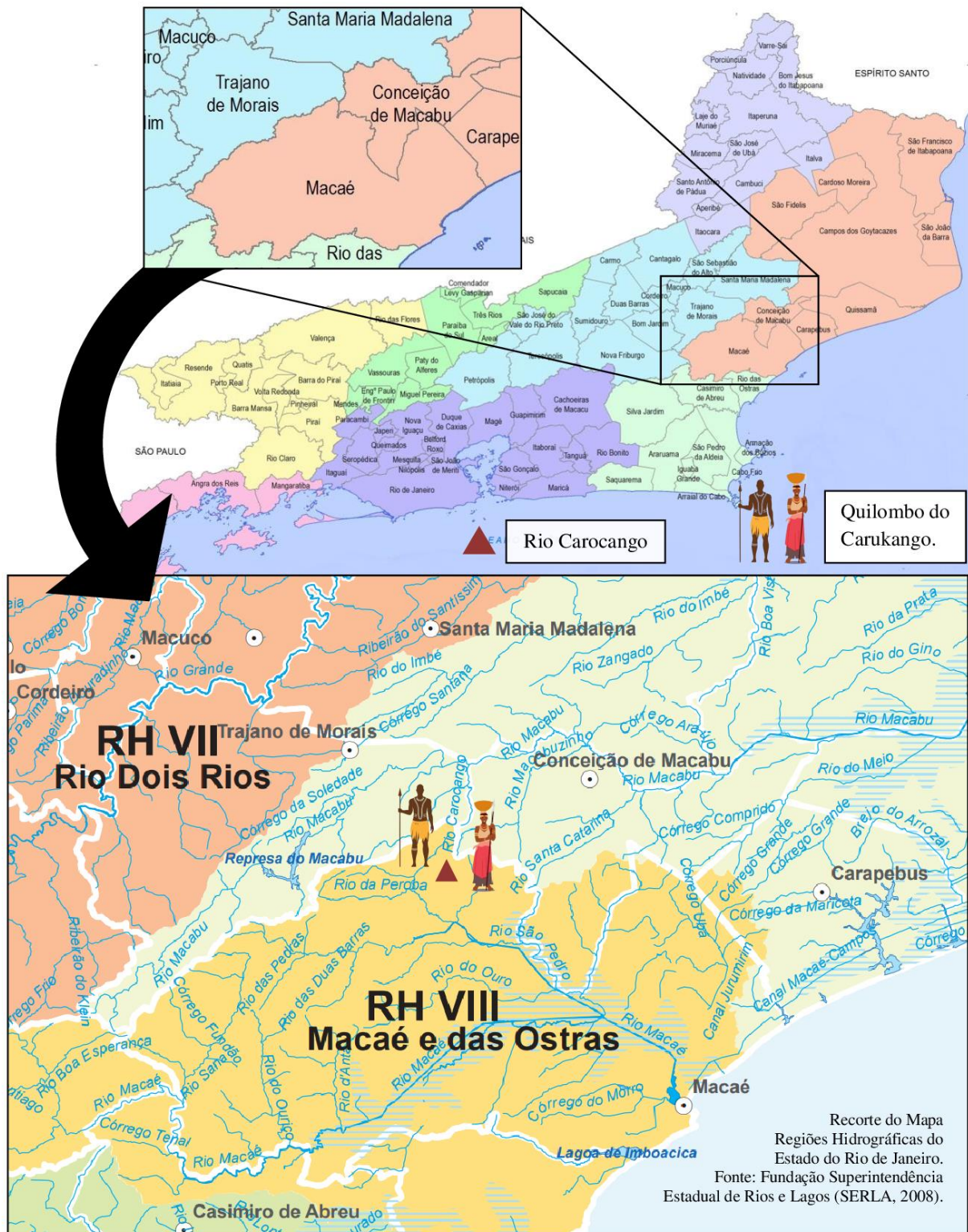
Carukango, apesar de ter construído com seus companheiros um quilombo com uma boa estrutura de produção agrícola – como se descobriu quando o mesmo foi destruído – preferiu a luta aberta contra os senhores de escravos do que tentar manter uma convivência pacífica. À noite, percorria as fazendas próximas chamando os negros a se rebelarem. Talvez tivesse a clareza que qualquer “negociação”, no máximo adiaria a luta em uma região que a fronteira agrícola se expandia rapidamente. Ou talvez, pela sua experiência pessoal, chegou à

²⁷ Feito com base nas informações de Rio de Janeiro (Estado) (2008), Gomes (2021) e Amantino (2007).

²⁸ Como vimos no item 3.2 desta pesquisa.

conclusão que não valia à pena mediar com aqueles que tratavam seu povo pior do que animais.

Mapa 7 - Localização aproximada do Quilombo do Carukango



Fonte: Autoria própria

Nos relatos de Vasconcelos, citado por Amantino (2007) e Lamego (1958), o contato de Carukango com o divino e seu papel de feiticeiro são sempre tratados de forma pejorativa. Estes autores não colocam em questão a estratégia cristã de demonizar as religiões dos negros. No entanto, é importante ressaltar que o papel de líder espiritual sem dúvida fortalecia o posto de líder político de Carukango frente àqueles que o acompanhavam, e mesmo dos escravizados que, desde dentro das senzalas, prestavam seu apoio aos quilombolas.

Como aponta Isaacman (2010), os povos shona e lunda que dominavam a região de Moçambique e do vale do Zambeze no final do século XVIII e início dos XIX, no período e no espaço de onde Carukango foi sequestrado, acreditavam que seus líderes possuíam qualidades sagradas e profunda relação com o sobrenatural. Isso garantia as boas colheitas e, por consequência, o bem-estar dos súditos.

A religião como o culto ao vodu foi parte fundamental da organização da vitoriosa revolução dos negros haitianos. Portanto, tudo nos leva a crer que a religiosidade deve ter tido também um papel fundamental na organização do quilombo em que Carukango era o líder militar, político e espiritual.

Diante de tudo isso que foi abordado até aqui, é importante pensarmos em como escolas e professores podem dar atenção ao combate ao racismo religioso e explorar este aspecto da história do quilombo. Vasconcellos (1911) chega a dizer que Carukango falava com o Diabo à meia noite. Até parece um dos meus alunos falando!

Em minhas aulas, quando trabalho com um samba, ao toque do primeiro tambor, sempre há um aluno que fala: “Tá repreendido!” ou “Isso é coisa do diabo!”. É importante chamar atenção dos discentes que isso é a reprodução de uma violência colonial, que impôs pela força a hegemonia das religiões cristãs no Brasil, mas que precisa ser combatida para que de fato tenhamos uma escola laica e antirracista em que todos precisam ser acolhidos em sua diversidade, incluindo a religiosa.

Voltando à trama que levou ao fim do quilombo, Lamego (1958) aponta que Francisco Pinto, o português irmão do assassinado Antônio Pinto, possuía uma fazenda em Crubixais – entre a freguesia das Neves e o Frade – onde vivia com uma negra chamada Josepha. Um de seus escravos, chamado Domingos, após ser maltratado por Francisco a ponto de ter que fugir, buscou a ajuda de Carukango e contou o que havia ocorrido.

Após alguns dias, os quilombolas foram à noite até a casa do sádico senhor para fazer o acerto de contas. O ex-escravo Domingos bateu na porta fingindo estar arrependido da fuga, porém Francisco vê os quilombolas por uma fresta e consegue acertar um tiro de espingarda

no braço do líder moçambicano, que é forçado a recuar, mas antes prometeu retornar para concluir o que havia começado (Lamego, 1958).

Temendo por sua vida, Francisco Pinto deixa a fazenda e se muda com a família para a cidade. O poder e a ousadia crescente dos quilombolas de Carukango levam as autoridades a tomarem medidas enérgicas para tentar acabar de vez com o refúgio dos escravos revoltosos. A polícia local pede auxílio ao chefe do distrito militar, o coronel Antão de Vasconcelos, que atende ao chamado e reúne o maior número de soldados a sua disposição – que se soma à milícia civil formada por grande número de moradores da região, com seus empregados e escravos. A família Pinto, como era de se esperar, participa em grande peso da empreitada, e a casa de Francisco vira uma espécie de quartel general (Lamego, 1958).

Um dos quilombolas é preso por um dos vários sentinelas que foram espalhados na região e, certamente após uma seção de tortura, os homens de Antão de Vasconcelos, conseguem arrancar a localização do quilombo. Os militares, junto aos milicianos, chegam ao local de madrugada:

Um chapadão a perder de vista era a sede do Quilombo e se achava coberto, em grande parte, de muitas roças de milho, feijão e outros cultivos. Tudo oculto pela mata virgem circundante. No centro havia uma casa apoiada nos fundos por três grandes pedras. Como se sabia que no Quilombo **existiam cerca de duzentos escravos foragidos, não era possível a tão pequena habitação abrigar tanta gente**. Havia certamente algum mistério a ser desvendado (Lamego, 1958, p. 98, grifo nosso).

Com superioridade bélica e grande número de combatentes – que deveria ultrapassar bastante o número de 200, já que os milicianos e militares já tinham arrancado do prisioneiro o quantitativo de negros que enfrentariam –, o quilombo de Carukango é derrotado pela tropa.

A única casa existente é derrubada, e descobre-se um túnel onde supõe-se que os negros moravam. No entanto, não parece plausível que uma caverna seja um lugar adequado para abrigar, de forma sustentável, centenas de pessoas.

Levantamos aqui a hipótese de o Quilombo de Carukango não ter sido composto de apenas um núcleo, mas de vários, como ocorreu em Palmares e outros mocambos. Moura (1993) nos conta que o Palmar de Andalaquituche era a cidade agrícola de Palmares dentre outros 16 núcleos populacionais.

A descrição, feita por Lamego (1958), do quilombo de Carukango, destaca a grande quantidade de plantações e de quilombolas em contraste com apenas uma grande habitação subterrânea, sem capacidade de abrigar todos os que ali estavam. Portanto, nos parece que o que foi destruído foi a “cidade agrícola” e não todo o quilombo. Porém, o que justificaria a grande resistência que se deu e a presença do líder mocambeiro? Acreditamos que isso

ocorreu devido à importância daquelas plantações para a sustentação da comunidade e ao fato da liderança de Carukango ser baseada no exemplo moral e, não, na coação militar ou opressão política.

Seguindo a descrição da guerra contra Carukango, os militares exigiram que os quilombolas se rendessem. Após algum tempo, Carukango sai vestido de sacerdote e com um crucifixo de ouro no peito. Todos baixam as armas que apontavam para ele por um momento, instantes que o quilombola aproveita para se aproximar do filho do falecido Antônio Pinto, seu ex-senhor, e dispara dois tiros de pistola que escondia sob as roupas, matando o miliciano que acabara de massacrar inúmeros dos seus irmãos aquilombados.

Em seguida, depois deste último ato de bravura, e sem ter como se defender, o líder negro foi assassinado ferozmente e decapitado. Assim como os demais rebelados que ali estavam, diversas cabeças foram colocadas em estacas na beira da estrada geral e a de Carukango ficou exposta na encruzilhada do Chico Martins, onde se encontravam três estradas: do Frade, de Macaé e do Furambongo. Apenas as mulheres foram poupadas, consideradas raptadas e com ordem da polícia para que seus donos não as punissem (Lamego, 1958).

Este tratamento condescendente com as quilombolas capturadas era considerado normal e vantajoso aos senhores, que não perdiam o seu capital e a possibilidade das mulheres de gerarem novos escravos (Guimarães *apud* Amantino, 2007). Porém, não tenho dúvida que muitas das quilombolas foram mortas lutando na batalha e inúmeras das que sobreviveram estavam lá de espontânea vontade, lutando bravamente ao lado dos homens pela sua liberdade, como foram Dandara, Aqualtune, Tereza de Benguela e Luiza Mahin, negras que lideravam e não apenas participavam da luta contra a escravidão.

O registro da morte de Maria Quilombola na prisão do Juiz de Paz da Freguesia das Neves, em 31 de maio em 1831 (Livro 1 de Óbitos da Freguesia de Nossa Senhora das Neves e Santa Rita do Sertão do Rio Macaé 1809-1847), dois meses após a destruição do Quilombo de Carukango, é um indício forte de que as mulheres foram parte importante da organização e da resistência naquele mocambo. Essa ideia era inconcebível para a sociedade conservadora escravista do início do século XIX.

A escravidão foi um processo extremamente violento, porém não impediu a luta dos negros, que de todos os meios possíveis buscaram resistir à desumanização imposta pelas leis, instituições do estado e pelos senhores de escravos. O quilombo foi a maneira mais formidável e poderosa da luta negra e se disseminou endemicamente onde quer que houvesse escravidão.

Para os senhores de escravizados da região Norte Fluminense, Carukango foi um bandido, mas para os negros escravizados ele era um importante líder na resistência quilombola no norte fluminense, que morreu lutando pela liberdade de seu povo e contra a brutalidade da escravidão.

Por fim, queremos reafirmar a hipótese do quilombo que um dia foi liderado por Carukango não ter sido destruído junto com seu líder político, militar e espiritual, mas apenas uma parte importantíssima dele – sua “cidade agrícola” – foi aniquilada.

Era uma tática difundida entre os quilombolas: evitar o embate direto sempre que possível, além de organizar seu quilombo em mais de um núcleo para poderem se deslocar e abandonar um deles caso necessário. Mesmo quando forçados a abandonar por completo um lugar, reorganizavam os sobreviventes e construíam novos mocambos. Destruir um quilombo era uma tarefa difícilima (Gomes, 2015).

Falando de Palmares, Nascimento nos conta:

Palmares não desapareceu com seu chefe. O próprio Jorge Velho, em meio ao regozijo do Conselho Ultramarino, chama a atenção para a continuidade de Palmares. E tinha razão, pois no começo do século XVIII um novo Zumbi surgia na pessoa de Camoanga, egresso de Palmares. Seu quilombo, na região mais ao norte, foi desorganizado em 1704. Outros grupos palmarinos inauguram o Quilombo do Cumbe, na Paraíba; mais forte, este foi liquidado em 1731 (2021e, p. 97).

Continuaram a existir vários registros da presença de quilombos no norte fluminense após a destruição do Quilombo de Carukango, como evidencia o topônimo Serra dos Bengallas²⁹ no lugar conhecido também como Boa Vista, na Freguesia das Neves³⁰ ou a fazenda, em Macabú, denominada Capim d’Angola³¹. É possível que alguns dos mocambos da região tenham sido herdeiros de Carukango, assim como o quilombo de Cumbe, na Paraíba, foi sucessor de Palmares. Infelizmente, por enquanto, não temos evidências concretas dessa hipótese, mas encontramos uma pista que sugere que sobreviventes da destruição do mocambo de Carukango, na década de 1850, podem ter chegado à região do Vale do Paraíba em São Paulo.

²⁹ Acreditamos ser uma corruptela de Benguela, importante região de Angola de onde vieram muitos escravizados.

³⁰ Livro de Registros de Terras da Freguesia de Nossa Senhora das Neves e Santa Rita - Macaé (1855-1857), registro n°: 193 – Terras de Claude Marchon.

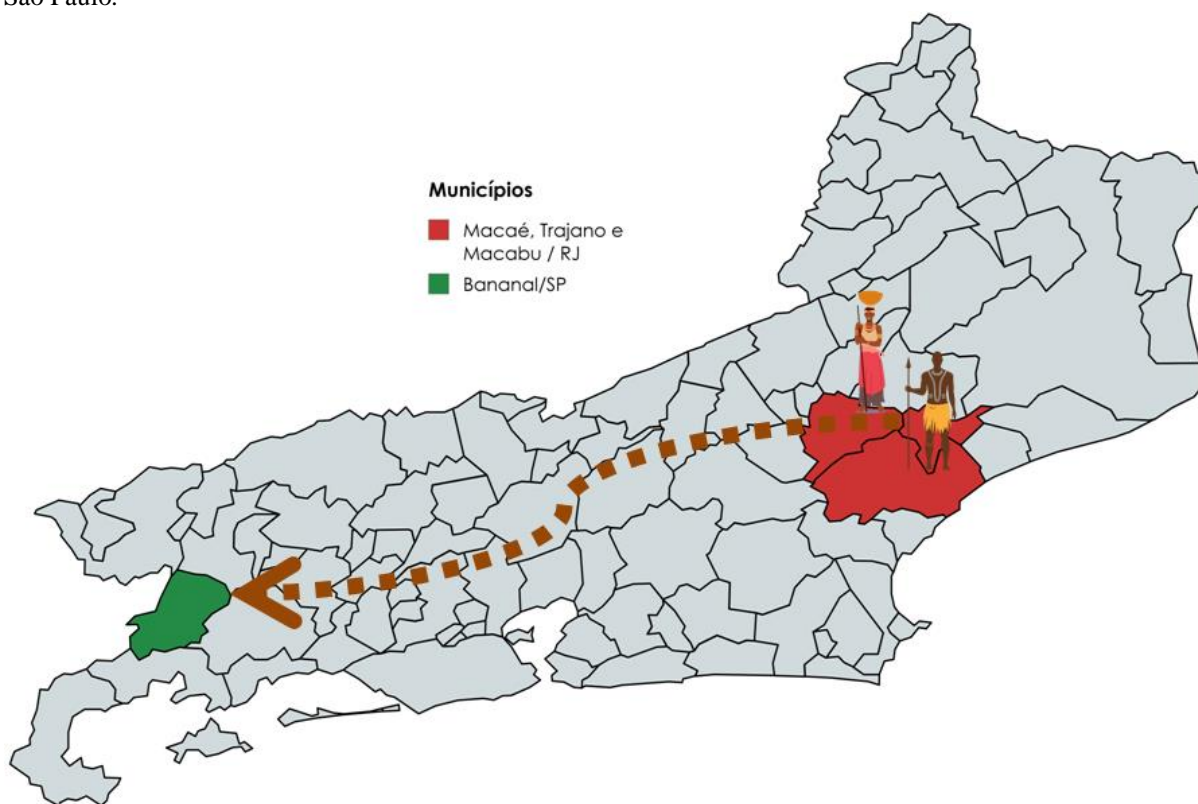
³¹ Livro de Registros de Terras da Freguesia de Nossa Senhora de Conceição de Macabu - Macaé (1855-1857), registro n°: 59 - Terras de José Joaquim de Andrada.

Magalhães (2010), em pesquisas para a tese “Moçambique e Vale do Paraíba na dinâmica do comércio de escravos”, fez um levantamento dos etnônimos³² dos escravizados listados no inventário *post-mortem* de Luciano José de Almeida do ano de 1854.

O comendador Luciano José, ao falecer, deixou 815 escravizados distribuídos entre suas fazendas: Boa Vista, Cachoeira, Córrego Fundo, Fazendinha, Bocaina, entre outras propriedades localizadas no município de Bananal, no Vale do Paraíba paulista. Dentre os etnônimos registrados entre seus cativos, constava “Carucango”. Contudo, como tivemos acesso apenas à pesquisa de Magalhães (2010), e não aos dados completos do inventário, não sabemos quantos escravizados carregavam esse etnônimo — embora seja possível que fossem vários.

No mapa 8, podemos ver a localização da região de atuação do quilombo de Carucango, entre os municípios de Macaé, Trajano de Moraes e Conceição de Macabu, no Rio de Janeiro, e o município paulista de Bananal, onde foram localizados escravizados com o etnônimo Carucango.

Mapa 8 - Localização dos municípios de influência do Quilombo de Carucango no Rio de Janeiro e Bananal em São Paulo.



Fonte: Autoria própria

³² Eram os “sobrenomes” que indicavam os portos de embarque dos escravizados na África.

O município de Bananal é o mais a leste do estado de São Paulo e faz fronteira com os municípios fluminenses de Angra dos Reis, Rio Claro, Barra Mansa e Resende. Está a 350 km da Cachoeira do Carukango, no atual município de Conceição de Macabu. Pelas vias de acesso atuais, uma pessoa andando levaria cerca de 80 horas para fazer o percurso, de acordo com os dados do Google Maps. Certamente, uma comunidade quilombola levaria muito mais tempo para realizar esse deslocamento — talvez vários anos, em sucessivas fugas, evitando os caminhos mais movimentados e fáceis. Porém, não seria uma tarefa impossível.

Essa nova evidência reforça nossa hipótese de que o quilombo de Carukango não foi completamente destruído. Esses cativos, que continuaram a carregar o nome do líder quilombola moçambicano, podem ser descendentes daqueles que sobreviveram ao ataque do coronel Antão em 1831, mas que, infelizmente, ao menos alguns deles foram reescravizados e registrados como bens do comendador Luciano José de Almeida 23 anos após a morte de Carukango.

A história de luta pela liberdade destas centenas de quilombolas que viveram na região entre Macaé, Conceição de Macabu e Trajano de Moraes, pode ser o ponto de partida de inúmeras atividades didáticas e mote para debater com nossos alunos do ensino fundamental muitos temas relevantes para o ensino das relações étnico-raciais. Construir essas atividades é o desafio que encaremos no último capítulo desta dissertação.

CAPÍTULO 4

CARUKANGO VAI À ESCOLA

Neste último capítulo apresentamos um guia de atividades buscando articular os conhecimentos mobilizados nos capítulos anteriores sobre ensino de história, história local, educação para as relações étnico-raciais e a história do Quilombo do Carukango. Este guia didático para professores é uma contribuição para a implementação das leis: 10.639/03 e 11.645/08 em Macaé e possui nove aulas divididas em cinco temas. As aulas de um mesmo tema precisam ser dadas em sequência, porém este guia foi planejado para ser usado no todo ou cada tema pode ser abordado de forma isolada.

Para uma compreensão mais completa da História do Quilombo de Carukango – e para estabelecer um diálogo com os problemas do racismo e a resistência negra hoje – seria melhor trabalharmos com o guia completo. Porém, sabemos dos limites de tempo em sala. Outra possibilidade é distribuir as aulas deste guia ao longo do ano letivo.

O público-alvo deste produto didático são os alunos do segundo segmento do ensino fundamental, do sexto ao nono ano. Cada tema será identificada para qual série se destina, algumas podem ser recomendadas para várias séries.

As aulas aqui propostas foram pensadas a partir de nossa experiência docente no ensino fundamental II e na EJA em Campos dos Goytacazes e em Macaé, porém acreditamos que também podem ser aproveitadas por professores do ensino médio. É importante que cada professor que tiver contato com este material sinta-se livre para adequá-lo a partir da realidade de sua sala de aula, dos perfis de suas turmas e dos recursos a sua disposição.

Cada aula terá um roteiro e, quando avaliarmos necessário, também um texto complementar ao final com informações extras que poderão ou não ser usados pelo professor.

O roteiro contará com os seguintes itens: tema, habilidades da BNCC, objetivo, o ano do ensino fundamental para o qual o tema é recomendado, recursos utilizados, metodologia, tempo de aula e etapas da aula (introdução, desenvolvimento e conclusão).

Os temas abordados são os seguintes: história do Quilombo do Carukango, memória e patrimônio histórico, mulheres quilombolas, conexão África Brasil e resistência indígena.

- a) O primeiro tema, abordado na primeira aula analisará a história do quilombo de Carukango em si a partir da crítica a um vídeo do youtube que conta a sua história;
- b) O segundo tema agrupa as aulas dois, três e quatro e se articulam em torno de uma visita ao um Busto de Carukango, inaugurado em Macaé em 2023;

- c) O terceiro tema agrupa as aulas cinco e seis e trata das mulheres quilombolas e tem como centro a reflexão o papel de Maria Quilombola, uma idosa negra morta na prisão dois meses após a destruição do mocambo de Carukango;
- d) O quarto tema será examinado na sétima aula e tratará da origem moçambicana de Carukango, trazendo elementos e complexificando a história da África;
- e) O quinto e último tema examina, nas aulas oito e nove, a relação entre a resistência negra e indígena, dando destaque à última; também reflete sobre a atualidade da luta dos povos originários do Brasil.

4.1 Tema: A História do Quilombo de Carukango (aula 1)

Anos do fundamental: 7º, 8º e 9º.

Habilidades:

(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.
(EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.
(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.
(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.
(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.
(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

Objetivo: Analisar com nossos alunos a história do Quilombo de Carukango no contexto de uma verdadeira proliferação de quilombos que existiu por todo o Brasil e desenvolver reflexões sobre a resistência negra a partir desta história.

Recursos: Data show ou tela interativa com acesso a internet.

Metodologia: Reflexão com os alunos a partir da crítica a um curta metragem, “Carukango: a luta pela liberdade”, disponível no youtube³³.

Tempo de Aula: 50 minutos (uma aula)

Etapas da Aula

Introdução:

Para iniciar esta aula o professor deve propor alguns questionamentos para os alunos: Levando em consideração que o Brasil é o segundo país mais negro do mundo – atrás apenas da Nigéria, na África (Hanzen, 2021) – a população negra é originária do Brasil? Alguém sabe dizer como estes milhões de negros vieram parar no Brasil?

O objetivo dessa pergunta é introduzir o debate sobre a escravidão. Caso nenhum aluno responda o professor deve informar que milhares de africanos foram trazidos para o continente Americano e mais de quatro milhões vieram de forma forçada para nosso país, foram escravizados e moveram a economia no território brasileiro até a abolição em 1888 (Moura, 1993).

O professor deve seguir estimulando a reflexão dos alunos com questionamentos tais como sobre o que eles sabem sobre quilombo ou mocambo, como eles acham que os negros e os indígenas escravizados reagiram à escravidão. Estas perguntas têm o intuito de levar a reflexão que a reação a escravidão foi algo natural e ostensivo.

É importante que o professor esclareça que os mocambos ou quilombos eram lugares para onde os escravizados fugiam para viver em liberdade e que existiram quilombos de todo o tipo: pequenos (com menos de dez pessoas), grandes (com dezena de milhares de habitantes), duradouros (alguns duraram mais de 100 anos) e efêmeros (que duraram poucos dias) (Gomes, 2015). A quilombagem foi um fenômeno que desgastou o sistema escravista durante todo o período da escravidão de norte a sul do continente americano (Moura, 1993).

Convém ao professor perguntar aos estudantes se algum deles conhece a história do quilombo de Palmares e refletir com eles um pouco sobre ela. Palmares foi o maior quilombo que existiu no território brasileiro, as primeiras referências nas fontes sobre Palmares aparecem em 1597 e perduram por mais de 100 anos. Ele abrigou cerca de 20 mil pessoas, divididas em 16 localidades, uma federação de mocambos e resistiu a inúmeras investidas

³³<https://www.youtube.com/watch?v=dm8bd6uKt7M> (O vídeo possui 6min 37s. de duração)

militares. Os palmarinos não viviam isolados, estavam conectados a economia e a sociedade de seu entorno (Gomes, 2015).

Para que os alunos tenham noção da verdadeira infestação de mocambos que existiu no Brasil o professor pode dar o exemplo de Minas Gerais que durante o século XVIII abrigou mais de 160 quilombos e o território do atual estado do Rio de Janeiro, onde entre os séculos XVII e XIX foram identificados pelo menos 42 mocambos (Gomes, 2015).

Desenvolvimento:

Após essa longa, mas necessária, introdução o professor deve perguntar aos alunos se eles conhecem algum quilombo que existiu aqui em Macaé ou próximo de nossa cidade. Talvez alguns conheçam o quilombo da Machadinha no município de Quissamã, ainda há remanescentes de quilombolas que vivem lá e organizam visitas (Silva, 2009). Há também o quilombo da serra do mar em Casimiro de Abreu, próximo ao Sana, onde uma família de quilombolas segue resistindo e lutando pelo reconhecimento do seu antigo território (Lira, 2023). Desta forma, caso os alunos não conheçam, devemos apresentar o quilombo de Carukango, que foi construído entre os municípios de Macaé, Conceição de Macabu e Trajano de Moraes (Amantino, 2007).

Em seguida, utilizando o data show ou a tela interativa o professor passará o vídeo “Carukango: a luta pela liberdade” (Imortais IA, 2023) para seus alunos, pedindo para que eles anotem no caderno as dúvidas ou as partes que acharem mais interessantes do curta metragem. Na figura 1 podemos ver o print de uma das cenas do vídeo.

Figura 1 - Print do Vídeo – Carukango: A luta pela liberdade



Fonte: Imortais IA (2023)

Em seguida, o professor deve questionar os estudantes para estimular a participação dos mesmos: De onde veio Carukango? Por que ele fugiu?

O professor também deve adicionar algumas informações sobre a história que o vídeo não traz. Não sabemos quando o quilombo foi fundado, mas é provável que existisse já há algumas décadas. Segundo Amantino (2007) sua destruição foi em 1831, quando cerca de 200 mocambeiros foram mortos, mas há evidências³⁴ que sugerem que o quilombo de Carukango fosse formado por vários núcleos, como Palmares, e o mocambo que foi destruído pode ter sido apenas sua “cidade agrícola” enquanto os outros núcleos seguiram resistindo e se deslocando para fugir da repressão.

Em seguida o professor refletirá sobre algumas debilidades do vídeo com os alunos. De fato, Vasconcellos (1911) escreve que Carukango dizia ser príncipe, porém devemos perguntar aos alunos se eles acham que era necessário ser príncipe para lutar contra a escravidão naquela época?

Pessoas comuns são capazes de realizações heróicas por sua liberdade e assim foram os quilombolas. Carukango, Zumbi, Dandara e Tereza de Benguela e inúmeros outros, não tinham nada de especial em seu sangue, se tornaram extraordinários pelos papéis históricos que cumpriram.

O vídeo também reproduz o equívoco de afirmar que o quilombo de Carukango vivia isolado. Pesquisas como a de Gomes (2015) demonstram que os quilombos apesar de se estabelecerem em lugares com barreiras naturais e se manterem a uma distância segura de seus oponentes, possuíam profundas conexões com escravizados das fazendas e cidades próximas, com os escravos de ganho, com pequenos comerciantes, fazendeiros e um longo etc.

Por fim o vídeo reproduz a história única da África, a África selvagem. É importante que nossos alunos saibam que a África é um continente gigantesco e diverso onde há belas e grandes cidades, universidades e muitas outras realidades.

Conclusão:

Hoje Carukango é um símbolo do movimento negro no norte fluminense e, para que nossos alunos reflitam sobre a importância desse movimento, o professor deve levantar questionamentos como: quais elementos do passado de luta quilombola podem ser percebidos no presente? Com essa pergunta o objetivo é fazer com que os estudantes terminem esta aula

³⁴ No subitem 3.4 desta dissertação abortamos essa possibilidade.

pensando sobre o quanto a escravidão ainda é um passado presente, pois nossa sociedade ainda não criou os mecanismos necessários para corrigir as desigualdades produzidas pelos séculos de escravidão.

4.2 Tema: Memória e Patrimônio Histórico (aulas: 2,3 e 4)

Para refletir sobre o Busto de Carukango precisaremos de três aulas: na primeira iremos refletir sobre o papel dos monumentos e a relação com nosso passado colonial (usaremos 50 min), na segunda visitaremos o busto do quilombola (usaremos um turno) e na terceira iremos propor a turma um exercício sobre a visita (usaremos 50 min).

Anos do fundamental: 7º, 8º e 9º.

Habilidades:

(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.
(EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.
(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.
(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.
(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.
(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

4.2.1 Aula 2: A Batalha das Estátuas

Objetivos: Refletir com os alunos sobre a monumentalização do espaço urbano e como estes monumentos são fontes para o ensino de história. Estabelecer um diálogo das estátuas com o legado colonial, o racismo e a resistência negra na sociedade atual.

Recursos: Impressão de um texto para cada aluno e de cinco fotos.

Metodologia: Diálogo com os alunos, leitura e análise do texto e das imagens.

Tempo de Aula: 50 minutos (uma aula).

Etapas da Aula

Introdução:

O professor deve iniciar essa aula analisando a grande influência que o Movimento antirracista, Black Lives Matter (Vidas Negras Importam), alcançou em 2020 como reação ao assassinato do negro estadunidense, George Floyd, o que desencadeou uma importante onda de protestos e uma verdadeira batalha contra estátuas de personalidade escravistas por todo o mundo.

Neste momento o professor deve fazer circular pela sala a impressão das seguintes fotos para que os alunos analisem a dimensão desta batalha das estátuas que estamos falando.

Figura 2 - Ataque à estátua de Cristóvão Colombo em Minnesota, Estados Unidos (2020)



Fonte: Lissardy (2020)

Figura 3 - Ataque à estátua do traficante Edward Colston em Bristol, Inglaterra (2020)



Fonte: Sofia (2025)

Figura 4 - Ataque à estátua do Rei Leopoldo II, Antuérpia, Bélgica (2020)



Fonte: Lissardy (2020)

Figura 5 - Estátua do bandeirante Borba Gato é queimada em São Paulo (2021)



Fonte: Siqueira (2025)

Figura 6 - Estátua da manifestante Jen Reid em Bristol, Inglaterra (2020)



Fonte: Reuters (2020)

O professor deve analisar com os alunos em particular as figuras 3 e 6. Em 2020 a estátua do traficante de escravizados Edward Colston foi derrubada e atirada em um Rio em Bristol e substituída pela estátua de Jen Reid, uma ativista do movimento Vidas Negras Importam (Reuters, 2020).

Desenvolvimento:

Em seguida, o professor deve distribuir cópias para os estudantes do texto da professora Mônica Lima, “Sobre destruição e reconstrução”, que faz uma reflexão sobre este processo de disputa pelas estátuas que ocorreu em 2020 e relembra o evento que levou a retirada da Estátua de Cecil Rhodes da Universidade do Cabo, na África do Sul em 2015 (Lima, 2020, 2º texto). Rhodes foi um grande promotor do imperialismo Britânico na África e via os povos africanos como inferiores e selvagens.

Sobre destruição e reconstrução

21 de julho de 2020.

Mônica Lima
Professora de História da África da UFRJ

Tenho acompanhado apaixonadamente as matérias jornalísticas e os debates sobre a derrubada e intervenção nas estátuas que homenageiam personagens cuja trajetória esteve ligada ao tráfico escravista, à própria escravidão, ao colonialismo e à diversas expressões de racismo. Leio e mal posso controlar meu entusiasmo, tornam-se um sopro de energia no meio da onda nefasta que me é trazida pelo assassinato sistemático de negros, o extermínio consentido de povos indígenas, as mortes da pandemia e a vida política do nosso país – cujas notícias vinham desnutrindo cotidianamente minha força vital.

Como historiadora e cidadã, reconheço que não é simples a discussão, e que há que se escutar e pesar bem os argumentos que assinalam o significado de um monumento para o entendimento da história, o valor de um patrimônio e a impossibilidade de estarmos destruindo e reconstruindo permanentemente nossas cidades e logradouros para que sejam erguidas estátuas, praças e prédios com outros personagens e referências. No entanto, nenhuma dessas ponderações até agora me convenceu que os movimentos e ações levadas a cabo por manifestantes em diferentes partes do mundo estejam equivocados. Muito pelo contrário, a articulação que esses movimentos recentes trazem com a campanha internacional #vidasnegrasimportam os tornaram não apenas oportunos como situados ao lado da justiça e da defesa de causas fundamentais para o momento em que estamos.

Vale lembrar outra história, que algumas vezes têm estado presente nesse debate. Em 2015, estudantes e ativistas sul-africanos iniciaram uma campanha para a retirada da estátua em homenagem a Cecil Rhodes na Universidade do Cabo, na África do Sul. Esta campanha teve como um de seus líderes um estudante bolsista de origem popular da universidade, que se chamava Chumani Maxwele, e que protagonizou uma ação de inequívoco desprezo pelo monumento atirando fezes na estátua. O caráter desse gesto causou espécie a muitos, e deu partida tanto a uma discussão sobre o “respeito ao patrimônio” como sobre o que deveria ser a conduta “mais adequada” de uma manifestação política. Outras lideranças estudantis surgiram, e o movimento cresceu, alcançou outras universidades fora da África do Sul, ganhou espaço na imprensa internacional e nas redes sociais e... Rhodes caiu (...).

A história ocorrida na África do Sul nos permite pensar um pouco mais sobre o quanto ainda temos que avançar, no nosso país, no ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e no conhecimento e reconhecimento de espaços e monumentos que nos remetem a nossa ancestralidade, a nossa luta, e aos personagens que as protagonizaram. Os monumentos que homenageiam os que se dedicaram a oprimir, a destruir e desvalorizar nosso passado presente negro africano podem e devem ser deslocados ou ressignificados, quando sua presença nos causar dor e ofender nossa autoestima. E por isso é importante debater sobre eles, problematizá-los. Mas, é importante também pensarmos em como produzirmos outros monumentos e ocupar a cidade com outras histórias.

Numa discussão com o grupo de representantes do conselho consultivo do Museu de História Africana e Afro-brasileira – projeto hoje silenciado – junto com a historiadora Martha Abreu, iniciamos um importante e rico debate sobre as formas de representar a história da escravidão, marcada pela violência e sofrimento, mas também pela criação, resistência e enfrentamento por parte das pessoas postas em situação de cativeiro. Foi apenas um começo, mas já nos anunciou as grandes possibilidades que esse caminho abria. Como romper com os estereótipos sustentados por imagens e textos que historicamente subalternizavam os escravizados? Como trazer questões contemporâneas, urgentes, como o debate sobre reparação e associá-lo a essa história, sem reduzir toda a explicação da força do racismo na nossa sociedade à escravidão? Como exibir, apresentar visualmente e materialmente esse passado presente – trago o termo remetendo conscientemente ao projeto que o consagrou – de forma a valorizar nossa história e a luta da população africana e negra? Certamente, não tenho respostas imediatas, mas a certeza que ampliar essa discussão e ouvir – e considerar – as pessoas e comunidades mais diretamente envolvidas nos efeitos desse passado sensível é a melhor maneira de dar conta dessas questões.

O texto deve ser lido em voz alta pelo professor ou algum aluno que tenha um bom domínio desta habilidade para que todos entendam o conteúdo do texto. A cada parágrafo o professor deve dar uma pausa para instigar a participação dos alunos, aprofundar debates e esclarecer alguma dúvida. Por exemplo, o professor deve perguntar se os estudantes acham correta esta guerra contra as estátuas ou pensam ser acertado o protesto que levou a retirada da estátua de Cecil Rhodes da universidade do Cabo?

A partir dessa leitura, nosso objetivo é que os estudantes se questionem sobre as escolhas dos monumentos também no Brasil e, mais especificamente em Macaé. Essa discussão buscará estimular uma reflexão sobre as intenções, o racismo e os silenciamentos históricos que permeiam as escolhas de se construir ou não um monumento.

É interessante questionar os alunos se eles conhecem alguma estátua que lhes incomoda ou que eles se sentem representados? Ou pedir que eles digam qual personagem histórico deveria ser homenageado com uma estátua em Macaé?

Conclusão:

Por fim é importante que os alunos percebam que os monumentos que foram construídos pela cidade não são produtos do acaso, mas representam escolhas políticas sobre

quem merece ser lembrado ou esquecido. É parte da construção da memória coletiva em uma sociedade desigual. De acordo com Alves (2006, p. 89 *apud* Alves, 2015, p. 170):

As estátuas são monumentos erguidos em nome da recordação de personagens e/ou processos históricos junto à memória coletiva, e o seu maior intento constitui a perpetuação em pedra ou metal daquele ou daquilo que se deseja relembrar. Normalmente, a ideia fundamental é a da rememoração histórica, de maneira que os “feitos” do passado possam vir a inspirar as gerações futuras [...]

Na sociedade brasileira e em diversas outras partes do mundo podemos ver inúmeras estátuas que buscam relembrar o passado presente da escravidão, porém estes monumentos comemoram os feitos dos senhores de escravos e não a resistência dos negros e povos originários, desta forma perpetua uma história eurocêntrica e racista. No entanto a “batalhas das estátuas” nos mostra que existe questionamentos a esta história excludente.

Texto complementar

As estátuas, bustos e prédios históricos que encontramos pela cidade nos remetem a diferentes tempos históricos. Como afirma (Grinberg, 2020, 5º texto):

A estátua que você vê na rua nunca é só uma estátua. No caso de esculturas que homenageiam pessoas, elas sempre remetem pelo menos a três tempos: ao tempo em que o homenageado viveu; ao tempo que o objeto foi elaborado; ao tempo presente, quando ele é cotidianamente ressignificado por aqueles que o vêem.

Devemos analisar com nossos alunos estes tempos em relação ao busto de Carukango, porém antes de entrar neste debate micro devemos ampliar a escala, ao comentar com os alunos o caso que ocorreu em 7 de junho de 2020, quando a estátua do traficante de escravos Edward Colston, foi derrubada em Bristol, na Inglaterra. As imagens deste protesto viralizaram nas redes sociais no mundo e abriram um debate no Brasil sobre o papel dos monumentos de pessoas ligadas à escravidão e ao colonialismo, que, no passado, tiveram grande poder e status social (Mattos, 2020).

Esses questionamentos sobre as estátuas ganharam força pelas manifestações antirracistas após a morte de George Floyd, um negro estadunidense filmado com um policial branco ajoelhado sobre seu pescoço, o que o levou a asfixia e a morte na cidade de Minneapolis - Estados Unidos, em 25, de maio de 2020. Nesta onda de indignação, várias outras estátuas ao redor do mundo foram alvo de protestos neste mesmo ano. É o caso da estátua de Cristóvão Colombo, derrubada em Minnesota, mesmo estado em que Floyd foi assassinado. A estátua do Rei belga, Leopoldo II – responsável por uma violenta colonização

que mutilou e matou milhares de africanos no Congo – também foi queimada e pintada na Antuérpia – Bélgica (Lissardy, 2020).

No Brasil, a violência contra a população negra é uma constante. Uma semana antes da morte de George Floyd, 18 de maio de 2020, em São Gonçalo-RJ, durante uma operação conjunta da Polícia Federal e Civil, o jovem João Pedro de 14 anos foi morto pela polícia quando jogava vídeo game dentro de casa (Alves; Oliveira, 2023). Este não foi um caso isolado. Na véspera do Dia da Consciência Negra, no dia 19 de novembro do mesmo ano, João Alberto, 40 anos, negro foi espancado até a morte por dois seguranças do Carrefour em Porto Alegre (Mendonça, 2020).

Apesar de haver inúmeras manifestações, ao longo de 2020, em todo o Brasil, contra o racismo e o genocídio contra a população negra, nenhuma ação de grande repercussão teve monumentos como alvo. Apenas em 24, de julho de 2021, a estátua do Bandeirante Borba Gato – homem que prestou grandes serviços à colonização portuguesa e responsável pela escravização e assassinato de muitos negros e indígenas – foi queimada em São Paulo (Mercier, 2021).

Tomando o exemplo destes quatro monumentos: em homenagem ao bandeirante Borba Gato, ao invasor Colombo, ao genocida Leopoldo II e ao escravista Colston; constatamos que seus idealizadores pretendiam perpetuar o legado de colonialismo e escravidão na memória das sociedades. Apesar do avanço da extrema direita, podemos ver o fortalecimento dos setores que questionam de forma radical esta memória conservadora e buscam edificar, outra com a valorização, por exemplo, da resistência dos povos originários da América e africanos, desta forma desestabilizam a história única, harmônica e eurocêntrica, combatem o racismo que segue forte nas sociedades contemporâneas e disputam qual será a memória das futuras gerações.

4.2.2 Aula 3: Visita ao Busto de Carukango

Objetivo: Refletir com os alunos sobre com quais tempos históricos o busto de Carukango dialoga, quais memórias ele busca resgatar e destacar o conflito simbólico que se estabelece entre o prédio do Museu do Legislativo e o busto do líder quilombola.

Recursos: Transporte para o deslocamento entre a escola e a praça Gê Sardemberg no centro de Macaé (local do Busto do Carukango).

Metodologia: Visita de campo guiada pelo professor.

Tempo de Aula: Um turno completo

Etapas da Aula

Introdução:

Ao chegar na praça Gê Sanderberg o professor deve relembrar aos alunos que existem várias fontes históricas: escritas, visuais, orais, dentre outras. As praças, monumentos, estátuas e prédios históricos também são fontes históricas e podem nos contar muito sobre o passado e o presente. Segundo Alves (2025, p. 168).

Um dos locais no qual esse processo de ensino aprendizagem pode desenvolver-se com ótimos resultados, dentre os vários lugares sociais de uma cidade, é a praça pública. Tal espaço normalmente teve uma função social bem demarcada, constituindo o papel de epicentro de convívio social das populações do passado.

O professor deve refletir com a turma sobre a grande importância social que as praças possuem como espaço público de lazer, encontros e trânsito de muitas de pessoas, logo os monumentos que são construídos nas praças são importantes e como vimos na aula anterior, através deles se busca manter uma determinada memória viva.

Após essa primeira conversa o professor deve convidar os alunos a dar uma volta na praça prestando atenção nas estátuas, bustos, prédios históricos e tudo mais que faz parte dela e após esse passeio o docente deve chamar toda a turma para frente do Busto de Carukango e perguntar a eles o que mais chamou a atenção dos mesmos na praça?

Desenvolvimento:

Na pequena praça Gê Sardemberg se impõe, na paisagem, as grandes palmeiras reais e o prédio do museu do legislativo. O professor deve ouvir as contribuições de todos os alunos, mas não aprofundar a explicação sobre o museu neste momento. Para chamar a atenção dos estudantes, deve tomar o mote do contraste entre a grandiosidade do prédio histórico do Museu do Legislativo e as pequenas dimensões do busto diante da qual a turma está, para começar a falar sobre ele.

O objetivo do professor é estimular os alunos a “lerem” o que aquela praça nos conta sobre a história da escravidão e da resistência negra em Macaé. Então perguntar qual foi a impressão dos alunos sobre o Busto de Carukango ajuda neste sentido. Perguntar se eles já o conheciam ou não. Se eles acreditam que o líder quilombola realmente deveria se parecer com

aquele busto. Estes questionamentos podem estimular os alunos a se colocarem. Perguntas similares devem ser feitas em relação prédio do Museu do Legislativo. Após esse diálogo, o professor refletirá um pouco com os alunos sobre a história do Busto e do Museu.

Carukango foi o líder do maior quilombo de Macaé e um dos maiores do Estado do Rio de Janeiro. Localizava-se na Serra do Homem Deitado, entre os municípios de Macaé, Trajano de Moraes e Conceição de Macabu. Carukango foi um Africano que veio de Moçambique. Não sabemos quanto tempo este quilombo durou, porém quando foi destruído, em 1831, viviam ali pelo menos 200 pessoas (Amantino, 2007).

Neste momento o professor pode explicar o que era um quilombo e pode aprofundar o assunto analisando a experiência de Palmares, além de comentar sobre a grande quantidade de quilombos que existiu no Brasil e em toda a América³⁵.

O Busto de Carukango foi inaugurado em 29 de setembro de 2023. Sua construção não foi de iniciativa do prefeito e muito menos da câmara de vereadores, o que demonstra mais que um frágil letramento racial, uma opção política dos mesmos. Todo o projeto foi idealizado e ficou sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Política de Promoção e Igualdade Racial de Macaé, que “optou” por fazer um monumento a um custo baixo, que não exigisse grande esforço político e só dependesse da própria secretaria. Este foi o motivo de se optar por um busto pequeno e não algo maior no estilo corpo todo³⁶.

O lugar escolhido para receber o busto foi a Praça Gê Sardemberg, na região mais movimentada do centro comercial de Macaé. No centro da praça está o Museu do Legislativo³⁷, construção mais antiga desta região de Macaé, com 190 anos. Este prédio desde 1835 foi um importante espaço de poder na cidade. A edificação, inicialmente, foi à casa do grande traficante de escravizados portugueses, Francisco Domingues de Araújo. Por ser uma das casas mais imponentes da cidade, recebeu a visita de Dom Pedro II em sua passagem pela região, em 1847, e, posteriormente, abrigou o tribunal do júri, a prefeitura e a câmara de vereadores (Exposição [...], 2024).

Logo, entre o prédio histórico construído originalmente por um traficante de escravizados e o Busto de Carukango se estabelece um enfrentamento histórico simbólico que é importante que nossos alunos percebam.

³⁵Para mais elementos ver o capítulo 2 desta dissertação.

³⁶As informações que dão base a este parágrafo foram obtidas através da entrevista realizada pelo autor desta dissertação em 26/10/2024 com o Secretário Municipal de Política de Promoção e Igualdade Racial de Macaé, Dornê Matias e Yaisa Santos, Coordenadora Geral de Ações Afirmativas.

³⁷Se for possível, vale levar os estudantes para visitar este espaço por dentro. Em 2024 o Museu do Legislativo abrigou uma ótima exposição chamada “A casa e o tempo”.

Para seguir estimulando a reflexão, o professor deve perguntar aos alunos se eles acham importante a existência do busto; por que eles acham que só agora, tão recentemente, ele foi construído e não antes; por que existem estátuas e prédios históricos de pessoas escravagistas e tão poucos de negros e indígenas.

Conclusão:

O professor deve estimular os alunos a pensarem quais são os tempos ao qual o busto de Carukango remete a cada um deles, levando em consideração que esculturas que homenageiam pessoas sempre se remetem a três tempos: “ao tempo em que o homenageado viveu; ao tempo que o objeto foi elaborado; ao tempo presente, quando ele é cotidianamente ressignificado por aqueles que o vêem” (Grinberg, 2020, 5º texto).

O professor deve refletir com os alunos que o busto de Carukango remete ao tempo da escravidão, mas também ao tempo em que a resistência negra contra o cativeiro era forte. Quando o busto foi construído, seus idealizadores buscavam dar visibilidade para uma história quase esquecida de uma liderança quilombola que é símbolo da luta negra em nossa região. Já como os nossos alunos ressignificam este busto hoje só cabe a eles nos contarem.

Como tarefa para casa, o professor deve pedir que os alunos pesquisem pelo menos dois outros monumentos existentes pela cidade e a quais tempos e memórias eles remetem.

Texto complementar

A imagem do busto de Carukango foi inspirada no desenho feito por um aluno do sexto ano da rede municipal de Macaé e que ilustra a capa do livro: O Quilombo do Carucango (Nunes, 2013). O livro em questão foi produzido sob a coordenação da professora de educação fundamental, Rossana Nunes, do Colégio Municipal Ivete Santana Drumond de Aguiar. Tal colégio está localizado no Distrito do Frade, região serrana do município e próximo de onde, no passado, se desenvolveu o Quilombo de Carukango. As ilustrações e os textos da obra foram feitos por cerca de 50 alunos do sexto e do oitavo ano que participaram do projeto “Encontro – África”. Esse projeto durou de abril a novembro de 2013 e envolveu as disciplinas História, Artes, Geografia e Português (Trindade, 2013).

A seguir vemos a capa do livro: O Quilombo do Carucango, na figura 7 e o Busto inspirado na mesma na figura 8.

Figura 7 - Capa do livro: O Quilombo do Carucango



Fonte: Nunes (2013)

Figura 8 - Busto de Carukango



Fonte: Autoria própria

De acordo com a Secretária Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial de Macaé da época da inauguração do monumento, Zoraia Braz:

O busto de Carukango vai dar visibilidade a uma história não contada, ou seja, descolonizar a história, dando luz ao protagonismo de lideranças negras no processo abolicionista, visto que a liberdade dos escravizados não aconteceu com a assinatura da Lei Áurea e sim, a partir de muitos movimentos de resistência liderados por mulheres e homens escravizados (Braz, 2023 *apud* Portal Fluminense, 2023).

Acreditamos que a escolha do local para a instalação do Busto de Carukango, a praça Gê Sardemberg, foi um grande acerto, pois encena uma espécie de confronto histórico entre o passado escravista/colonialista – representado pelo imponente prédio do Museu do Legislativo, espaço daqueles que sempre estiveram no centro do poder em Macaé – e, logo ali em frente, o modesto, mas importantíssimo e provocativo, Busto de um líder quilombola que incomodou bastante todos aqueles que o antigo prédio representa.

O dono original do prédio que hoje é o Museu do Legislativo foi o português Francisco Domingues de Araújo. Meynardo Rocha, gestor do Centro Cultural e Museu do Legislativo e Doutor em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), nos conta que:

Em 1827, o português primeiro se instalou no Rio de Janeiro, onde seu irmão tinha negócios. Ele considerou a recém-criada Vila de Macaé uma praça favorável aos negócios, pois se abria para as regiões agrícolas que estavam em processo de

produção ou de implantação. Por isso, ele se transferiu para Macaé em 1828, e recebeu autorização da Câmara Municipal para construir uma casa que se tornou a mais bonita de Macaé por muitos anos. Ela chegou a receber a visita de D. Pedro II, em sua 1ª viagem ao Norte Fluminense, em 1847. Comercializando negros escravizados, ele se tornou milionário (Rocha, 2023 apud Macaé, 2023).

Diante deste enfrentamento simbólico que se dá nesta praça no Centro de Macaé, poderíamos conjecturar que este embate também se deu de forma real, mesmo que indiretamente, já que Francisco Domingues de Araújo fez fortuna traficando negros escravizados. Logo era de seu interesse reprimir qualquer quilombo na região, em especial o maior deles, o quilombo de Carukango. Vale lembrar que este foi destruído em 1831 e Francisco se mudou para Macaé em 1828, ou seja, três anos antes. A repressão a este quilombo exigiu um grande esforço do poder público, além de milícias financiadas por particulares. Portanto, é possível que o traficante Domingues de Araújo tenha ajudado no financiamento desta tropa. Ainda não foram localizados documentos que provem essa conexão, porém é plausível que ela tenha ocorrido.

Sem dúvidas, os negros de Macaé merecem uma homenagem bem mais suntuosa. Porém, ao levar em conta a conjuntura política, internacional e nacional, de fortalecimento da ultradireita, é um fato surpreendente que, em nossa cidade, no ano de 2023, se tenha inaugurado um discreto, mas significativo, busto em homenagem a Carukango. Dizemos surpreendente porque, afinal, essa homenagem ocorreu quando não só a cidade de Macaé, mas também o Estado do Rio de Janeiro estavam sendo governados pela direita e o país acabava de tirar Bolsonaro da presidência.

A valorização da resistência negra nunca foi pauta da direita e o governo Bolsonaro deixou isso nítido quando indicou para a presidência da Fundação Palmares Sérgio Camargo, um negro que atacava Zumbi e defendia o fim do movimento negro brasileiro. Camargo afirmava que a escravidão foi benéfica para os descendentes dos escravizados e que a verdadeira heroína do povo negro foi a Princesa Izabel (Lindner, 2020). Portanto, a escolha por erigir um monumento em homenagem a este grande líder quilombola é uma conquista dos movimentos negros de nossa cidade, vitória essa, sem dúvida, influenciada pelas lutas antirracistas nacionais e internacionais.

4.2.3 Aula 4: Imaginando Novos Futuros

Objetivo: Estimular os alunos a aprofundarem a reflexão sobre monumentos a partir de um exercício imaginativo sobre suas próprias escolhas.

Recursos: Papel A4 sem pauta, lápis de cor e fita durex.

Metodologia: Aula dialogada com os alunos, utilizando o desenho como recurso expressivo e ferramenta de comunicação.

Tempo de Aula: 50 minutos (uma aula)

Etapas da Aula

Introdução:

O professor deve pedir para os estudantes apresentarem a pesquisa sobre os monumentos da cidade, que foi solicitada na aula anterior. O docente tem o papel de estimular os alunos a analisarem os diferentes tempos e memórias dos monumentos investigados, em seguida o professor relembra a visita de campo e perguntará se os alunos se sentiram representados por algum daqueles patrimônios históricos discutidos.

Desenvolvimento:

O professor deverá distribuir as folhas de papel A4 e os lápis de cor para os alunos e convidá-los a desenhar uma estátua ou qualquer outra forma de monumento que gostariam que existisse em sua cidade. O aluno deverá dar um título para o seu desenho. Nessa atividade, é importante que o professor estimule a criatividade e a liberdade dos alunos.

É provável que muitos dos alunos não se sintam representados pelos patrimônios históricos da cidade, pois a maioria deles são elitistas, masculinos, brancos e mesmo quando remetem a ancestralidade negra e indígena, como o exemplo do Busto de Carukango este é modesto demais e as representações de mulheres e LGBTQUIA+ é praticamente inexistente. Portanto, essa atividade pode gerar um bom debate sobre os interesses e silêncios implicados nas escolhas dos monumentos.

Conclusão:

Ao final, o professor deve refletir com os alunos sobre a razão do silenciamento de inúmeros setores sociais nos monumentos a partir da produção dos alunos e convidar os mesmos a colarem seus desenhos na parede da sala e aqueles estudantes que se sentirem a vontade devem explicar seu trabalho para todos.

4.3 TEMA: Mulheres Quilombolas (aulas: 5 e 6)

O objetivo destas duas aulas é refletir como as mulheres quilombolas foram protagonistas na luta contra a escravidão, contestando a versão de Vasconcelos (1911), o qual descreve as mocambeiras como vítimas que participariam de forma forçada do quilombo de Carukango. De acordo com o autor:

[...] ficou provado que as pretas eram verdadeiras martyres e, coitadas, levadas á força da casa de seus senhores, eram por isso irresponsáveis, razão pela qual foram tratadas com carinho. Foram todas restituídas a seus respectivos senhores, com ordens terminantes da Polícia e do Governador, para que não fossem mal tratadas (p.60).

Sabemos que havia sequestros de mulheres, devido a pouca presença delas nos quilombos (Moura, 1993). Porém, muitas mocambeiras foram líderes e estiveram lado a lado e até mesmo a frentes dos homens na resistência à escravidão, como veremos nesta sequência. Ambas as aulas terão a duração de 50 min.

Anos do fundamental: 7º, 8º e 9º.

Habilidades:

(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.
(EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.
(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.
(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.
(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.
(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

4.3.1 Aula 5: O Protagonismo das Mulheres Quilombolas

Objetivo: Analisar com os alunos o papel protagonista que as mulheres negras tiveram na resistência a escravidão no Brasil.

Recursos: Cópias dos fragmentos do texto de Freitas (2005), que será apresentado a seguir.

Metodologia: Reflexão com os alunos a partir da leitura de fragmentos do texto de Freitas (2005).

Tempo de Aula: 50 minutos (uma aula)

Etapas da Aula

Introdução:

Para provocar os estudantes, o professor pode iniciar esta aula perguntando se homens e mulheres tem as mesmas capacidades. Se, em nossa sociedade, meninos e meninas tem os mesmos direitos e deveres.

O objetivo, neste primeiro, momento é refletir sobre como, em nossa sociedade, as relações de gênero são desequilibradas e que, apesar de injusto, as mulheres vivem oprimidas. As relações de gêneros são produtos de relações políticas, econômicas e sociais, não são naturais e nem sempre foram da mesma forma com que hoje se dão no Brasil. Sociedades diferentes tiveram relações entre os gêneros distintas, assim ocorreu em algumas sociedades quilombolas, com isso não queremos defender que nas sociedades quilombolas existiam relações perfeitas entre os gêneros, mas eram muito diferentes tais atuais.

No Brasil, temos exemplos de mulheres líderes de quilombos, como Dandara, Aqualtune e Acotirene – comandantes femininas de Palmares – e Tereza de Benguela, liderança do quilombo do Quariterê (Gonçalves, 2017). Na região de Cabo Frio, Gomes (1996) nos conta que em 1805 foram capturados, no momento em que tentavam furtar a fazenda do Capitão Antônio Gonçalves, 12 mocambeiros e uma certa “Rainha do Mocambo”.

Os argumentos até aqui expostos servirão de base para o professor ponderar com os estudantes que o papel da mulher não era menor em inúmeras sociedades africanas e no interior de diversos quilombos brasileiros.

Desenvolvimento:

Após a conversa inicial, o professor distribuirá para os alunos uma cópia de fragmentos de um texto retirado do livro de Décio Freitas sobre a Cabanagem (1835-1840). O professor deve contextualizar que o livro foi estruturado a partir de uma coleção de correspondências de Berthier, um bretão que viveu no Pará no período da Revolta. O autor

dedica o capítulo oito do livro para falar da fantástica experiência que o protagonista teve durante quase quatro anos vivendo em um Mocambo localizado entre o Pará e a Guiana Francesa, o qual era liderado por mulheres. Os fragmentos de texto foram retirados desse capítulo.

Para estimular o interesse dos alunos o professor deve informar que o texto que leremos é o único relato que se conhece de alguém que viveu em um quilombo na primeira metade dos oitocentos no Brasil, portanto uma fonte excepcional para termos um vislumbre de como era um quilombo na época de paz, uma vez que quase todos os relatos sobre mocambos se referem aos períodos de guerra e foram escritos por inimigos dos mocambeiros.

A leitura dos fragmentos do livro de Freitas (2005) deve ser feita em voz alta pelos alunos que se proponham ou pelo professor, caso não haja voluntários. O docente deve parar a cada parágrafo para tecer comentários e estimular a participação dos estudantes.

A viagem de Berthier, entre Belém e o mocambo da rainha Ngola, leva 17 dias. Seus dois companheiros de viagem, o negro Antônio e o tapuio Onça, remam juntos por algumas horas. Graças a sua força descomunal, Berthier pode remar sozinho. A embarcação pesa em excesso, devido a certa quantidade de armas e pólvora adquiridas em Belém por Antônio, mediante pagamento com ouro em pó. O tapuio serve como guia, orientando a navegação por entre rios, furos e igarapés. (p.69)

Integram o mocambo quatro povoações menores situadas a distância de cerca de dez quilômetros da povoação principal. Essa distribuição dos moradores do mocambo tem finalidade estratégica de defesa. A população da povoação principal orça por 700 habitantes; a das povoações menores também cercadas de paliçadas, é de mais ou menos 300 habitantes cada uma. (p.70)

Informam a Berthier que o mocambo principiou faz coisa de 50 anos. Tal como acontece na sociedade escravista, as mulheres negras são extremamente escassas, representando por isso um valor precioso. Desde que o mocambo se organizou como sociedade estável, é governado por uma mulher, eleita pelo sistema do braço levantado. O reinado é vitalício, mas não hereditário. A rainha governa autocraticamente. A atual Ngola já é a terceira rainha do mocambo. (p.71)

Impressiona Berthier o poder das mulheres na sociedade mocambeira. Se o indivíduo quiser casar com uma mulher, deverá previamente manter convivência de alguns meses, para que ela verifique se o homem é satisfatório. Se o for, pagará o dote por ela exigido. Então a mulher declara em público que doravante aquele homem é seu marido. Ela pode ter até cinco maridos e repudiá-los quando bem entender. (p. 72)

Todas passam o dia na indolência, deixando a um dos maridos o cuidado dos filhos - às vezes têm até 20 filhos - e os afazeres domésticos. Sentadas em círculo no chão, cantam, tagarelam, fumam tabaco. Pitam o corpo com tintas de cores berrantes. Na cabeça, usam fitas de tecido ou de cáscara. No peito, nos braços e nas pernas, usam colares feitos de ossos de peixe ou frutos do mar. Quando não querem andar a pé, servem-se das costas de um dos maridos. São elas que decidem com qual deles manterão relações carnavais. Sua única ocupação consiste em vigiar o trabalho dos maridos, cada um dos quais mora em sua própria cabana, menos o “grande marido”, encarregado de supervisionar toda a família. (p.73)

Conclusão:

O objetivo desta leitura é demonstrar que as mulheres quilombolas eram também protagonistas nestas sociedades e causar uma desestabilização nos alunos a partir do contraste cultural, afinal aquela sociedade liderada pela Ngola é bem diferente da que temos hoje em relação às hierarquias entre homens e mulheres. Desta forma, queremos evidenciar que as regras sociais e relações de gênero consideradas as únicas possíveis, não são naturais, mas socialmente construídas. Estas problematizações irão abrir caminho para a aula posterior.

Texto complementar

Fonseca (2019) nos lembra que as mulheres na África possuíam um papel importante em várias sociedades daquele continente:

Na Etiópia, a rainha de Sabá expressa o poder feminino desde os tempos primordiais. A rainha Candace, que lutou contra o exército invasor de Augustus César. No Egito, a rainha Hatshepsout, descrita como “a primeira rainha na história da humanidade”. Cleópatra, chamada “Rainha dos Reis”. Até mesmo no enorme e poderoso império de Gana, no século III, os valores matriarcais eram a norma. Isso vale para o poderoso Império do Mali, que se apoiava nas instituições matrilineares [...]

Ficou famosa a Rainha Njinga Mbandi, que assumiu o poder dos reinos de Ndongo e Matamba (atual Angola) no século XVII e lutou contra os portugueses por mais de quatro décadas por sua autonomia, sem jamais ter sido reduzida à vassalagem [...]

Entre os Akan, povos da atual República de Gana, há a existência da “omahene”, cargo político ocupado por uma mulher que detinha verdadeiro poder político [...]

Os Bijagós, na atual Guiné-Bissau, são exemplo de matriarcado que perdurou até o século XX, em que as mulheres teriam controle sob a unidade doméstica e o trabalho, proporcionando a subsistência das aldeias (p. 3-4).

Diop (1963 *apud* Fonseca, 2019) defendia o matriarcado como instituição originária presente em inúmeros povos africanos desde tempos imemoriais. Para o autor, esta instituição social era baseada na repartição de autoridade entre os sexos, um conselho de homens e outro de mulheres, com supremacia feminina. A autoridade política era dividida entre os gêneros segundo suas competências sociais. As mulheres eram indispensáveis para o funcionamento interno das aldeias, pois eram agricultoras, elas sempre estavam em seus povoados e davam estabilidade ao grupo social, eram responsáveis pela alimentação cotidiana de seu povo. Já os homens eram caçadores, passavam longos períodos distantes e nem sempre traziam comida para casa. Devido a esta importância feminina na economia baseada na agricultura dentre outros fatores o matriarcado:

[...] não seria uma imposição das mulheres sobre os homens, e sim um harmonioso dualismo” aceito pelos homens como “o melhor caminho para a construção de uma sociedade sedentária em que cada um e todos os membros podem se desenvolver plenamente através de atividades que os conectam com sua natureza psicológica (Diop 1963 *apud* Fonseca, 2019, p. 3-4).

Diante dessas evidências, constatamos que o poder feminino era reconhecido e valorizado em diversas partes do continente negro. Os escravizados que chegaram ao Brasil trouxeram esta cultura e hoje podemos perceber este respeito ao feminino muito visível nas religiões de matrizes africanas.

4.3.2 Aula 6: Cartas para Maria Quilombola

Objetivo: Analisar com os alunos a história de Maria Quilombola, negra que viveu no Quilombo de Carukango.

Recursos: Caderno e caneta dos alunos, impressão de uma imagem da representação de Maria Quilombola, papel A4 sem pauta, café, pinceis e copos descartáveis.

Metodologia: Reflexão com os alunos sobre a história de Maria Quilombola e a confecção de cartas como forma dos alunos se expressarem.

Tempo de Aula: 50 min(uma aula).

Etapas da Aula

Introdução:

O professor deve iniciar a aula apresentando Maria Quilombola aos alunos. Ela foi uma liderança do Quilombo de Carukango, provavelmente era africana e foi presa durante a guerra que destruiu aquele mocambo em 1º de abril de 1831. Naquele período Maria já era uma idosa, tinha cerca de 70 anos, mas, apesar da idade, passou dois meses sendo torturada na prisão do Juiz da Freguesia das Neves, atual região serrana de Macaé. As autoridades queriam que Maria fornecesse informações sobre os planos dos negros que sobreviveram ao ataque ao seu quilombo, porém a idosa resistiu bravamente e morreu na prisão em 31 de maio daquele ano³⁸.

³⁸A pesquisa que deu base a essa história foi realizada pelo autor dessa dissertação e é explicada no texto complementar desta aula.

Abaixo, a Figura 9 apresenta uma representação de Maria Quilombola, gerada por inteligência artificial, que deve ser impressa pelo professor e mostrada aos alunos com o objetivo de promover uma melhor conexão entre a história dessa mocambeira e os estudantes.

Figura 9 - Representação de Maria Quilombola



Fonte: Gerada por Leonardo.Ai em 27 maio 2025

Desenvolvimento:

Após apresentar esse fragmento da história de “Maria Quilombola”, o professor deve solicitar aos alunos que escrevam uma carta para ela. Talvez seja necessário o professor lembrar aos alunos a estrutura básica de uma carta que deve iniciar com local e data, seguida de uma saudação a destinatária (que será Maria Quilombola), corpo da carta, despedida e assinatura do aluno.

Para deixar a atividade mais lúdica, antes dos alunos escreverem as cartas vamos fazer uma rápida oficina para ensinar os alunos a simularem um papel envelhecido.

Devemos formar grupos de cerca de quatro alunos e distribuir algumas folhas de papel A4 sem pauta, um copo descartável com um pouco de pó de café e um pincel para cada grupo. O professor deve mostrar como os alunos devem proceder. Primeiro: a folha de papel A4 deve ter suas bordas rasgadas irregular (para simular a ação dos insetos que geralmente comem estas áreas), em seguida o docente pede para os estudantes pegarem um pouco de água para dissolver o café, mas é importante que não seja muita água (quanto mais grosso o café mais

escuro ficará nosso papel), com um pincel os alunos espalharão a solução de café na folha, posteriormente é só esperar secar e usar.

Após a oficina os alunos escreverão suas cartas no seu caderno, enquanto as folhas com café secam e só depois devem passar a limpo o texto para o papel “envelhecido”. É bom que cada aluno tenha ao menos duas folhas do papel escurecido, caso rasurem na primeira tentativa.

Conclusão:

O objetivo deste exercício é gerar empatia nos alunos com aquela líder quilombola. Também queremos construir nos estudantes uma memória positiva daquela idosa negra, provável liderança do Quilombo de Carukango, que viveu e morreu defendendo a sua liberdade e de seus companheiros quilombolas. E tudo correu aqui mesmo em Macaé.

As cartas podem ficar expostas na sala ou em algum lugar de destaque da escola.

Texto complementar

Na mesma página do livro de óbitos em que o vigário João Bernardo da Costa Rezende faz seu relato sobre a destruição do quilombo de Carukango, consta outro registro que conta sobre a morte de quem o vigário chamou de Maria Quilombola (Livro 1 de Óbitos da Freguesia de Nossa Senhora das Neves e Santa Rita do Sertão do Rio Macaé 1809-1847, fólios: 110 reto -110 verso).

Esta personagem tem seu registro de óbito feito em 31 de maio de 1831, dois meses após a destruição do quilombo liderado pelo líder moçambicano, em 1º de abril do mesmo ano. Maria já era bastante idosa, morreu aos 70 anos.

As circunstâncias da morte, o período em que se deu e o alcunha atribuída à mesma nos faz levantar a hipótese de que Maria seria uma das mulheres que viveram no quilombo de Carukango. Ela faleceu na prisão do Juiz de Paz, Antônio Francisco de Figueiredo.

Partindo do registro de óbito de Maria Quilombola, chegamos a algumas conclusões. Nos registros de óbitos de escravos, o vigário João Bernardo sempre indicava, ao final dos mesmos, o nome da fazenda ou diretamente o nome do proprietário do escravizado. Mas, na anotação que fez sobre Maria, isto não ocorre. Esta é uma evidência de que aquela idosa não era conhecida na região e nem deu mínimas informações a seus captores.

Quando se prendiam negros aquilombados, era prática que as autoridades divulgassem informações sobre eles em jornais de grande circulação, como fez o próprio Vigário com uma declaração publicada no Diário do Rio de Janeiro, em 11 de novembro de 1829 (Rezende,

1829). Provavelmente o mesmo procedimento foi feito após a prisão de Maria quilombola, mas nenhum proprietário deve ter se apresentado e, aparentemente, Maria não disse quem seria seu senhor para o juiz de paz. Caso o tivesse feito, constaria em seu registro de óbito.

Ao analisar o registro de jornais noticiando o aprisionamento de quilombolas no início do século XIX, em Macaé, Lira (2023) levanta a possibilidade de que a falta de informações sobre alguns deles seja devido sua condição de boçal, africano que não sabiam falar o português e não era habituado a cultura local, por isso não conseguia se comunicar com seus algozes. Porém a autora levanta também outra explicação e diz que “é possível que a boçalidade em alguns casos não fosse uma característica cultural, mas um recurso para omitir informações acerca do quilombo” (Lira, 2023, p. 98).

Diante do exposto, é possível que Maria fosse realmente Africana e/ou se passou por boçal para não dar informações sobre o quilombo de Carukango. Concluimos que ao serem incapazes de identificar aquela mocambeira, as autoridades lhe atribuíram o apelido que acharam mais conveniente: uma qualquer, uma Maria, que vivia no quilombo.

Com esta idade avançada e sendo uma mulher, podemos imaginar que nossa Aqaltune³⁹ das Serras macaenses cumprisse um papel de destaque no quilombo, já que as mulheres executaram importantes papéis políticos em várias sociedades africanas (Fonseca, 2019) e seguem cumprindo nos quilombos contemporâneos (Milhomem, 2021). Para povos em que o conhecimento é passado de forma oral como as sociedades quilombolas, mulheres idosas, como “Maria Quilombola” são verdadeiras bibliotecas dos mais variados conhecimentos médicos, agrícolas, históricos e etc.

Supomos também que a parceira de lutas de Carukango já vivia no quilombo há muitos anos, talvez décadas. Afinal, não seria fácil a fuga de uma senzala em idade tão avançada e, novamente, pelo desconhecimento de seu nome e a ausência da menção ao seu proprietário no registro de óbito, concluimos que nenhum dos senhores de escravos da região a conhecia. Em alguns mocambos havia pessoas que nunca conheceram a escravidão, visto que existiam ali gerações vivendo em liberdade. Talvez este fosse o caso de nossa quilombola e um indício de longevidade do mocambo em que viveu.

Por que “Maria” não foi morta no ataque ao quilombo de Carukango? Por que ela ficou dois meses encarcerada? Supomos que ela foi feita prisioneira de guerra para que as autoridades tivessem informações sobre possíveis outros núcleos de mocambeiros ligados ao quilombo de Carukango ou para saberem qual era o plano de fuga dos sobreviventes. É

³⁹Nome de uma liderança Palmarina (Gonçalves, 2017).

possível que “Maria” tivesse sido torturada a mando do Juiz de Paz para que este pudesse obter informações e esta pode ter sido a razão de sua morte.

A seguir estão às transcrições paleográficas que fizemos (figura 10) e a as fotos do registro de óbito original de “Maria Quilombola” (figuras 11 e figura 12) que deram base a história que contamos:

Figura 10 - Transcrição paleográfica do óbito de Maria Quilombola

FI 110 B3 R	
Maria Escrava	1 Aos trin e hum de Mayo de mil oitocentos e trinta e hum
	2 nesta Igreja Parochial de N. S das Neves e Santa Rita
	3 do Sertão do Rio Macae emcomendei e no Semiterio da
	4 mesma dei a Sepultura a Maria Quilombola, sem Sa
	5 cramentos, morta na prizaõ do Juiz de paz, e mandada
FI 110 B1 V	
	1 Sepultar pelo mesmo Juiz de Paz Antonio Francisco
	2 de Figueiredo, e deporaõ os conductores, que fora morta
	3 sem castigos, e com piedade, tiria de idade setenta annos
	4 do que para constar fiz este assento era est supra.
	5 Vigário João Bernardo da Costa Rezende

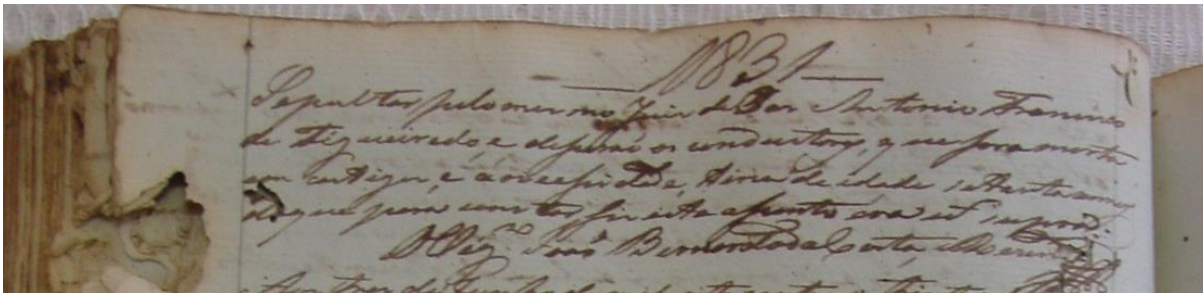
Fonte: Livro de óbitos da Freguesia de Nossa Senhora das Neves e Santa Rita 1808-1847

Figura 11 - Foto parcial do Fólio 110 reto



Fonte: Livro 1 de óbitos da Freguesia de Nossa Senhora das Neves e Santa Rita 1808-1847 (Fólio 110 reto)

Figura 12 - Foto parcial do Fólio 110 verso



Fonte: Livro 1 de óbitos da Freguesia de Nossa Senhora das Neves e Santa Rita 1808-1847 (Fólio 110 verso)

4.4 TEMA: Conexão África Brasil (aula 7)

Anos do fundamental: 7º e 8º.

Habilidades:

(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.

(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.

(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.

(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.

Objetivo: Analisar com os alunos a diversidade do continente africano, partindo na análise das rotas do tráfico de escravos entre América e África, destacando a origem moçambicana de Carukango.

Recursos: Tela interativa ou data show e notebook.

Metodologia: Aula dialogada, análise de mapas e de material audiovisual.

Tempo de Aula: 50 minutos (uma aula)

Etapas da Aula

Introdução:

O professor deve iniciar a aula tentando descobrir o que os estudantes sabem ou imaginam sobre a África. Sugerimos as seguintes perguntas para provocar o debate: Como é a África? A África é um continente ou um país? Como são as pessoas que vivem na África? Vocês gostariam de visitar a África? Qual país?

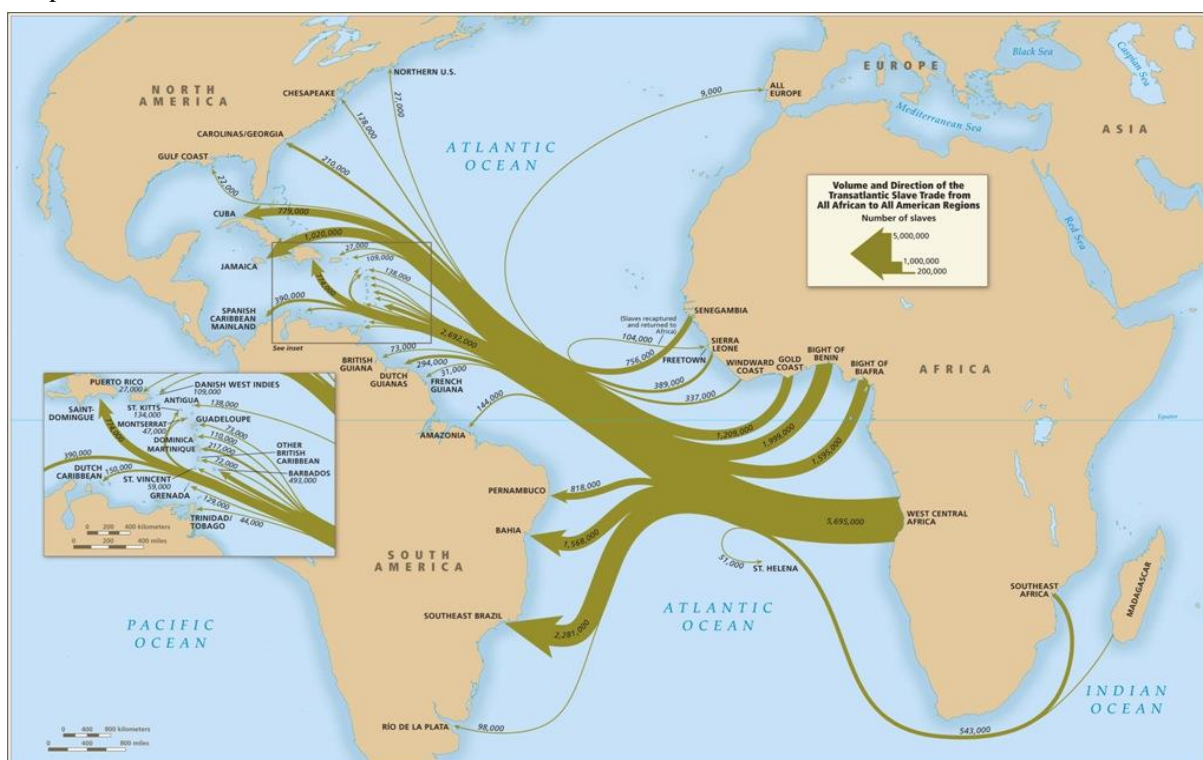
Nesta aula queremos que os estudantes reflitam que, assim como no continente Americano – onde vivemos – no continente Africano também há uma imensa diversidade: de línguas, culturas, paisagens e povos. Porém, quando os europeus trouxeram esses vários povos para serem escravizados nas Américas, eles deram pouca importância a essa

multiplicidade, como se todos tivessem uma única identidade africana. Carukango, líder do maior Quilombo de nossa região veio de um lugar específico da África: Moçambique. O professor deve nesta aula refletir com seus alunos sobre essas diversas Áfricas de onde veio Carukango e milhões de outras pessoas para o Brasil.

Desenvolvimento:

O professor deve analisar com os alunos dois mapas retirados do site Slave Voyages, uma iniciativa baseada em um gigantesco banco de dados colaborativo do tráfico de escravizados transatlântico, alimentado com informações recolhidas por todo o mundo atlântico. O primeiro mapa que o professor analisará com os estudantes, utilizando a tela interativa ou o data show, será o Mapa 9⁴⁰. Ele apresenta o fluxo de escravizados entre África e América durante todo o período da escravidão.

Mapa 9 - Fluxo atlântico do comércio de escravizados



Fonte: Eltis e Richardson (2022b)

Com este mapa queremos que nossos alunos reflitam sobre a profunda conexão entre África e América durante todo o período do tráfico. Os pontos de desembarque se estendem desde as regiões mais setentrionais da América do Norte até o Rio da Prata, entre Uruguai e

⁴⁰Disponível em: <https://www.slavevoyages.org/blog/volume-and-direction-trans-atlantic-slave-trade>

Fazendo a comparação junto com os estudantes poderemos ver que os principais portos de embarque estiveram na região do Congo e Angola, seguida de Nigéria, Benin, Gana, Costa do Marfim, Guiné, Senegal e Moçambique. Devemos destacar que, proporcionalmente, dos portos de Moçambique, de onde veio Carukango, saíram um número menor de escravizados comparativamente com outras áreas.

Mapa 11 - Mapa da África (Destaque Moçambique)



Fonte: Autoria própria

Por fim, analisaremos o mapa 12. Nele podemos ver a grande variedade de povos existentes em Moçambique no século XIX. Mais uma vez, com este mapa queremos que nossos alunos pensem o quão errado é tentar encaixar todas as sociedades deste mapa com a única definição de Moçambique. Carukango, na verdade, pode ter sido Yao, Macua, Tsonga, Shona e um longo etc.

Conclusão:

Por fim, para que nossos estudantes conheçam um pouquinho mais sobre a África e Moçambique em particular propomos que o professor conclua esta aula passando o vídeo⁴² que apresenta a atual cidade de Maputo⁴³, capital de Moçambique, feito pelo Canal do Youtube World Travel. Depois do vídeo o professor deve questionar os alunos sobre o que acharam de Maputo.

4.5 TEMA: Resistência Indígena (aulas: 8 e 9)

Até o momento, não há evidências concretas de que no quilombo de Carukango vivessem indígenas. Porém, é plausível conjecturar que sim. Como vimos no capítulo 2 desta pesquisa, há vários registros que comprovam a colaboração entre negros e indígenas para construir quilombos, apesar de haver também conflitos entre eles.

Afinal, como defende Munduruku (2024), povos originários e negros dividiram muitos dos mesmos sofrimentos ao longo da história brasileira. Não podemos esquecer que os indígenas foram os primeiros escravizados em nosso continente. Hoje, afro-brasileiros e indígenas seguem estigmatizados, vítimas prioritárias da violência institucional e ocupam os piores postos de trabalho. No entanto, não houve apenas o compartilhamento das mesmas dores, a resistência contra o colonizador também nos uniu e o quilombo é a maior expressão dessa luta comum.

Quilombo não é só coisa de negros. Eles são o resultado da aliança ancestral entre indígenas e negros. Quando os africanos foram arrastados até aqui pelo colonizador, não conheciam esses territórios, nem suas plantas e animais, não sabiam como sobreviver nas matas e precisaram aprender isso com nossos ancestrais indígenas, com os quais se uniram por laços de sangue. Sem esta aliança não haveria quilombo e a resistência negra teria sido muito mais difícil (Munduruku, 2024, 4º parágrafo).

Apesar de termos dúvidas se realmente seria impossível existir quilombos sem a contribuição dos indígenas, temos total acordo com o autor quando diz que sem a ajuda dos povos originários a resistência negra seria muito mais árdua.

O objetivo destas duas aulas é, partindo da possibilidade levantada anteriormente, questionar os silenciamentos sobre a origem indígena da região de Macaé e discutir com nossos alunos a atualidade da questão dos povos indígenas. Vale lembrar que, apesar da

⁴²Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CKbtrdeDBI8>, o vídeo tem 4min 21s.

⁴³Antes chamada de Lourenço Marques.

política genocida do estado brasileiro, os indígenas seguem existindo e resistindo em todo o país, inclusive aqui mesmo em nossa cidade.

Anos do fundamental: 6º, 7º, 8º e 9º.

Habilidades:

(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.
(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.
(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.
(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.
(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.
(EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.
(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).
(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.
(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.
(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.
(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.
(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.
(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

4.6.1 Aula 8: Macaé, Terra Indígena

Objetivo: Analisar com os alunos fontes que demonstram que o Estado do Rio de Janeiro e Macaé é um território originalmente indígena e refletir sobre os preconceitos eurocêntricos que tentam apagar essa história.

Recursos: Tela interativa ou data show.

Metodologia: Aula dialogada e análise de um mapa e uma pintura.

Tempo de Aula: 50 minutos (uma aula)

Etapas da Aula

Introdução:

O professor deve iniciar a aula questionando os alunos sobre quando inicia a história do Brasil e quem vivia aqui antes da invasão europeia. O objetivo dessas perguntas é instigar a reflexão de que o território deste espaço que se tornou o Brasil não era um imenso vazio. Aqui viviam milhões de pessoas e centenas de povos (National Geographic Brasil, 2023) como os munduruku, tupinambá, goytacá, tamoio e muitos outros que os europeus chamaram de forma pejorativa de índios, negando a grande diversidade de sociedades que aqui existiam.

Segundo Freire e Malheiros (2009), no atual território do Estado do Rio de Janeiro existiam povos originários que falavam ao menos 20 línguas distintas expressando igual ou maior variedade de nações.

O professor deve perguntar aos alunos se eles conhecem algum povo indígena que viveu em Macaé ou nas cidades próximas. Você pode dar a dica que uma grande cidade do norte fluminense carrega em seu nome a designação de um destes povos (Campos dos Goytacazes).

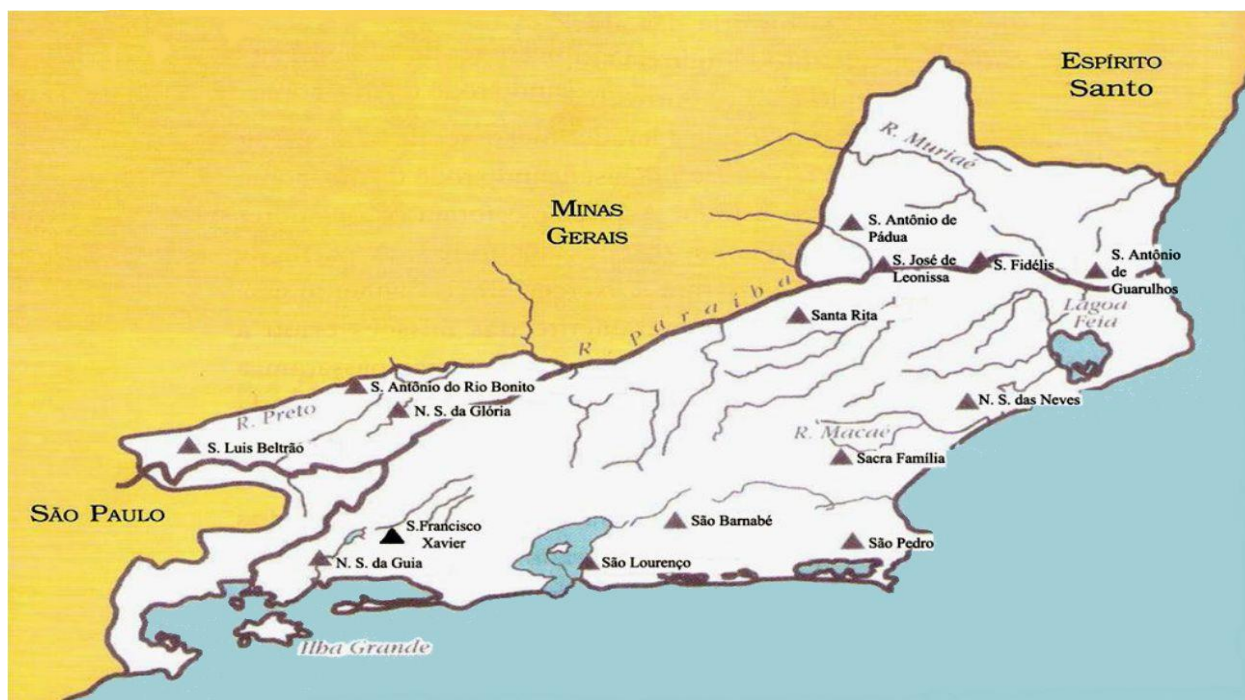
Em nossa região viviam aimorés, guarulhos, tamoios, entre outros, porém os mais famosos são os Goytacazes (Machado, 2010), que dão nome a cidade de Campos dos Goytacazes-RJ.

Desenvolvimento:

Após esse debate inicial sobre a forte presença indígena no território fluminense pré-colonial o professor deverá usar a tela interativa ou o data show para analisar com os estudantes o Mapa 13.

Neste Mapa, o professor deve chamar a atenção dos alunos para as duas aldeias na região do antigo município de Macaé: o aldeamento da Sacra Família, na região do atual município de Casimiro de Abreu, e a aldeia de N. S. das Neves. Será na freguesia que surgira desta última aldeia, na atual região serrana de Macaé, que se estabelecerá o quilombo de Carukango. Nosso objetivo com este mapa é refletir sobre como os indígenas foram fundamentais na fundação de inúmeras cidades no Estado.

Mapa 13 - Aldeamentos Indígenas do Rio de Janeiro (Séc. XIX)



Fonte: Freire e Malheiros (2009, p. 72)

Em seguida o professor deverá refletir com a turma sobre como era a vida desses indígenas que viviam aldeados. Com este objetivo, o docente pode questionar os alunos se eles acreditam que os indígenas eram bem tratados pelos portugueses? Se eram vistos como iguais ou inferiores pela sociedade daquela época?

Para aprofundar essa discussão o professor deve analisar com os alunos que mesmo após a proibição da escravidão dos povos originários, em 1758, a vida dos indígenas que viviam nestas aldeias não mudou muito. Eles eram obrigados a trabalhar para a Coroa Portuguesa, para os religiosos e para os brancos em geral a troco de quase nada. Esta situação gerou fugas constantes. Segundo Freire e Malheiros (2009, p. 60):

Como remuneração, os índios aldeados ganhavam alguns metros de pano de algodão, tecido pelas próprias índias. A condição de vida e de trabalho deles não diferia muito daquela dos índios escravos: jornada excessiva de até 14 e 16 horas, alimentação inadequada e insuficiente, castigos e maus tratos.

Vários destes indígenas, que buscavam melhores condições de vida, fugiam para outros núcleos urbanos, onde seguiam sendo perseguidos e marginalizados, como apontam os autores anteriormente mencionados. No entanto, também podiam fugir para os quilombos, na tentativa de viver longe da exploração e da opressão coloniais.

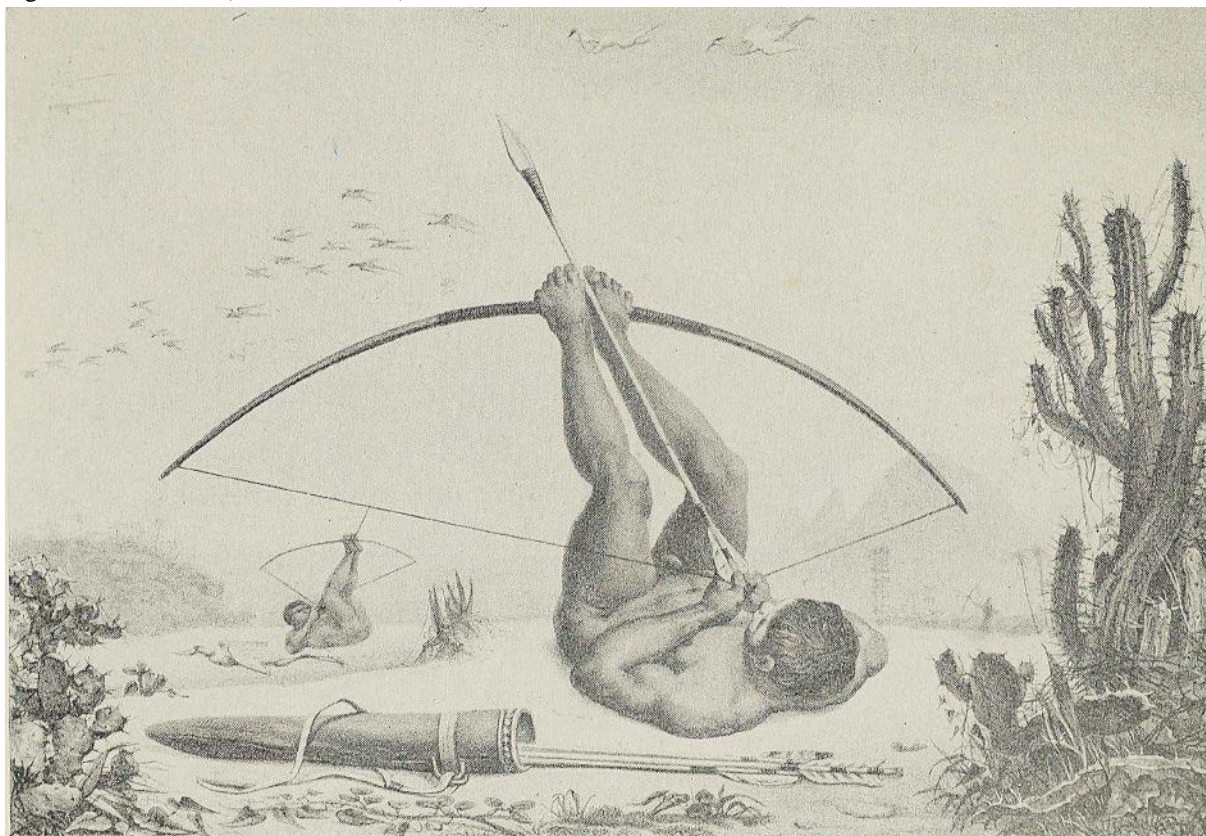
A seguir, o professor analisará com os alunos, uma pintura que Debret (1940) fez ao passar pela comarca de Cantagalo (a qual incluía o atual município de Trajano de Moraes), próximo ao território de Carukango.

Debret fez parte da missão francesa organizada a pedido de D. João VI. O artista viveu no Brasil por quinze anos entre 1816 e 1831, neste período viajou pelo território registrando com seu olhar eurocêntrico o que via em textos e em pinturas.

Antes de apresentar a pintura é fundamental que o professor pondere com os alunos que tudo o que Debret registrou carrega uma grande carga de preconceito, pois ele erroneamente via nos europeus o ápice da civilização e os indígenas como selvagens, portanto é uma fonte importante mais precisa ser analisada de forma crítica.

Ao analisar com seus alunos a figura 13 o professor deve problematizar o título escolhido pelo autor, “Caboclo: índio civilizado”.

Figura 13 - Caboclo (índio civilizado)



Fonte: Debret (1940, prancha 5)

Para esta análise é interessante que o professor levante alguns questionamentos. O professor deve aproveitar essa oportunidade para problematizar com os alunos a própria ideia de civilização e seu contraponto: o selvagem, o primitivo. O que seria civilizado? Quem define quem é civilizado ou não? Qual o modelo usado para essa definição? Como os alunos

definiriam um europeu típico? Civilizado ou selvagem? Eles poderiam dar algum exemplo de uma pessoa selvagem? Com estas reflexões o professor deve colocar em destaque o racismo do autor que se entende como alguém representante da civilização (europeu) e o outro que tem uma cultura e uma língua diferentes é o selvagem, o “índio”. Porém como a pessoa que está retratada na pintura vive em uma aldeia e é tutelado pelos europeus ele seria considerado pelos europeus como estando no meio do caminho entre “civilização” e “barbárie”. Então, na visão do homem branco, ele é um caboclo, isto é, um “índio” que está “evoluindo”, pois está adquirindo alguns hábitos europeus.

A denominação “caboclo” também é uma das tantas políticas implementadas pela Coroa portuguesa – e posteriormente, pelo Estado brasileiro – com o objetivo de invisibilizar os povos originários, com o intuito de tomar suas terras e induzi-los ao abandono de seu pertencimento étnico.

Conclusão:

Por fim, o professor deve refletir com os alunos que apesar dos povos indígenas serem parte da história nacional e de Macaé, a história eurocêntrica tem tentado apagar dos livros a importante contribuição indígena na sociedade brasileira. Este apagamento em boa parte se dá devido à visão racista de mundo que até hoje encara os povos originários como selvagens. O professor deve convidar seus alunos a abandonarem esta concepção colonial de mundo.

Texto Complementar

Um impressionante relato da ostensiva presença indígena nas proximidades de Macaé se deu em Nova Friburgo (naquela época a localidade era uma Colônia de suíços na Comarca de Cantagalo). O episódio ficou registrado no Jornal suíço “du Jura” de 03 de Julho de 1820, que narra a seguinte história sobre as origens de Friburgo:

Pretendíamos que este local se encontrasse à grande distância dos selvagens; no entanto, há mais de seis semanas que apareceram cerca de 150 deles armados de arcos e mesmo de fuzis. Não fizeram, a bem da verdade, nenhum mal, mas serão sempre tão cordatos e pacíficos? Eles nos trouxeram macacos, papagaios e peles em troca de machados, facas, tesouras, espelhos e aguardente. Estes indivíduos, inteiramente nus, se jogam como furiosos sobre a carne crua para devorá-la, se deixam levar pela paixão, sem diferença da besta bruta, o que oferece os maiores inconvenientes para o exemplo dos jovens, se suas visitas forem constantes (Sanglard, 2003, p. 183 apud Lira, 2023, p.128).

Primeiramente devemos criticar a forma preconceituosa com que o episódio é descrito, por aqueles europeus. Sobre o escambo é importante destacar que cada parte trocava o que

tinha em certa abundância pelo que não tinha. Não era uma permuta ingênua. No episódio anterior vemos indígenas adquirindo itens como machados e facas de metal, eles não conheciam a metalurgia, portanto estes itens eram para eles de grande valor. Os espelhos podiam ser algo comum para os suíços, mas eram uma grande novidade para aqueles indígenas. Já os nativos podiam julgar os suíços como bobos por trocarem coisas tão úteis e valiosas por macacos, papagaios e peles como verificamos na narrativa de Sanglard.

Os suíços, com suas longas e pesadas roupas no clima tropical deveriam ser alvos de piada dos indígenas. Um povo não pode julgar o outro com base em sua própria cultura. É importante combater o etnocentrismo. Se o outro é estranho para nós é provável que nós sejamos estranhos para ele também.

Este relato comprova a presença de 150 indígenas armados inclusive com fuzis, o que causou terror nos colonos suíços. Este é mais um registro coevo a Carukango e próximo espacialmente do mesmo.

Certamente os registros dos censos oficiais não contabilizavam estes indígenas considerados bravos pela Coroa, visto a reduzida presença indígena registrada pelos mesmos. Na contagem da população do Rio de Janeiro de 1840, de acordo com Feijó (1851) dentre os 407 mil habitantes da província apenas 5.615 ou 1,4% eram indígenas.

A seguir, a tabela 4, sobre o censo de 1840, traz dados importantes sobre a população indígena de Macaé e municípios próximos. A tabela 5 detalha o quantitativo de indígenas que viviam sob a tutela dos “brancos” distribuídos nas freguesias de Macaé. No censo, só temos informações de metade das localidades de Macaé, sobre as freguesias de Quissamã, Barreto e Carapebus não temos os números.

Tabela 4 - População indígena por município em 1840

	População Total	Indígenas	% de Indígenas
Cabo Frio	32.577	887	2,7%
Macaé	10.051	207	2,1%
Campos	62.752	628	1,0%
Barra de São João	4.608	35	0,8%
Total	109.988	1.757	1,6%

Fonte: Mapa populacional de 1840, intitulado "Quadro estatístico da população da Província do Rio de Janeiro, segundo as condições, sexos e cores – 1840" (FEIJÓ, 1851).

Cabo Frio é o município com maior número de indígenas, 2,7% da população e Macaé apesar de ter apenas metade dos dados vem em segundo lugar proporcionalmente com 2,1% dos habitantes indígenas, seguido de Campos e Barra de São João.

Na tabela 5, vemos que a freguesia de São João Batista, onde hoje está localizada a região central de Macaé, proporcionalmente era a que mais abrigava indígenas em 1840; 3,2%; bem acima da média da província do Rio de Janeiro (1,4%).

Tabela 5 - População indígena por freguesia de Macaé em 1840

Freguesias	População Total	Indígenas	% Indígena
São João Baptista	2032	65	3,2%
Sacra Família	4201	62	1,5%
Nossa Senhora das Neves	3818	80	2,1%

Fonte: Mapa populacional de 1840, intitulado "Quadro estatístico da população da Província do Rio de Janeiro, segundo as condições, sexos e cores – 1840" (FEIJÓ, 1851).

A freguesia de Nossa senhora das Neves, onde hoje é a região de Trapiche, Glicério e Córrego do Ouro (na serra macaense), além do município de Conceição de Macabú (antes parte daquela mesma freguesia), de acordo com Abreu (2021), era onde estava o maior número absoluto de indígenas, 80, e o segundo proporcionalmente, 2,1%. Portanto, é nesta freguesia das Neves que viviam o maior número de indígenas aldeados e potencialmente dispostos a fugir das condições degradantes de trabalho, este é mais um elemento que reforça nossa hipótese de que é plausível pensar que havia indígenas vivendo no maior mocambo que atuava nesta região, aquele liderado por Carukango.

4.6.2 Aula 9: Ainda Estamos Aqui

Objetivo: Analisar com nossos alunos os dados do Censo do IBGE de 2022 sobre as populações indígenas, com o objetivo de combater o apagamento dos povos originários da história contemporânea de nosso país e refletir sobre a disputa que se dá em torno do marco temporal.

Recursos: Cópias de um texto e uma tabela com dados do censo 2022.

Metodologia: Diálogo com os alunos e reflexão sobre os dados do censo 2022 e do Marco Temporal.

Tempo de Aula: 50min.

Etapas da Aula

Introdução:

O professor pode iniciar esta atividade estimulando os alunos a relembrem a aula anterior, quando constatamos a existência dos indígenas por todo o território que se tornou o Brasil e o estado do Rio de Janeiro. Partindo dessa primeira aula, o professor pode propor algumas questões para os alunos: o que aconteceu com essas pessoas? Por que geralmente só ouvimos falar de indígenas quando se fala da invasão européia? Porque depois eles desaparecem das aulas de história e dos livros didáticos? Vocês concordam que eles desapareceram?

Com estas perguntas temos o objetivo de provocar a reflexão sobre o fato de, apesar da grande violência sofrida pelos povos indígenas ao longo de séculos de história, eles seguem resistindo. De acordo com (Tukano, 2022) no Brasil existem 305 povos indígenas, os quais falam 175 línguas, uma gigantesca variedade de formas de se estar no mundo.

Desenvolvimento:

Em seguida, o professor deve distribuir as impressões do texto⁴⁴ a seguir e da tabela 6 que trazem os dados do último Censo do IBGE 2022 sobre os povos indígenas Brasileiros.

Veja os principais destaques do Censo de 2022 sobre o assunto:

O Brasil tem **1,7 milhão** de pessoas que se identificam como indígenas. Isso corresponde a 0,8% da população total do país.

O **Norte** concentra 45% dos indígenas brasileiros, com **grande destaque para o estado do Amazonas** – que, sozinho, tem 490,9 mil indígenas, ou 29% do total.

O **Nordeste** vem em seguida, com 31% dos indígenas do país. O destaque da região é a Bahia, o segundo estado com mais indígenas do país – quase 230 mil.

Mesmo com essa concentração, há indígenas em todas as regiões e em todos os estados brasileiros.

Das 5.570 cidades do país, 4.832 têm moradores indígenas (86,8%).

A maioria da população indígena (63%) vive fora das 573 terras oficialmente demarcadas pela Funai.

Foram contadas **867.919** pessoas indígenas nos municípios da **Amazônia Legal**, o que representa **51,25%** do total da população indígena residente no Brasil. A Amazônia Legal é formada por Amazonas, Acre, Rondônia, Roraima, Pará, Maranhão, Amapá, Tocantins e Mato Grosso.

⁴⁴Matéria completa disponível em: <https://g1.globo.com/economia/censo/noticia/2023/08/07/censo-do-ibge-brasil-tem-17-milhao-de-indigenas.ghtml>

A Terra Indígena Yanomami (AM/RR) tem o maior número de pessoas indígenas (27.152). O segundo maior número está na Terra Indígena Raposa Serra do Sol (RR), com 26.176 habitantes indígenas, seguida pela Terra Indígena Évare I (AM), com 20.177 (Velasco; Croquer; Pinhoni, 2023).

O texto anterior deve ser lido junto com os alunos e o professor deve chamar atenção aos seguintes dados: os indígenas eram 1,7 milhões em 2022 e, apesar da maioria deles estarem no norte e nordeste, existem membros dos povos nativos vivendo em quase todas as cidades. Os indígenas vivem em praticamente nove de cada dez municípios brasileiros⁴⁵. A maioria desses indígenas (63%) vivem fora de áreas demarcadas, sendo esta uma prova de que o governo brasileiro segue desrespeitando o direito a terra destes indígenas. Ou seja, o projeto colonial de invasão e saque desses povos segue em curso, afinal, todo o Brasil era terra indígena.

O professor deve discutir com os alunos a tese do Marco Temporal e suas consequências. De acordo com esta tese, apenas as terras ocupadas por indígenas até a data da promulgação da Constituição de 1988 poderiam ser demarcadas (Sabaru, 2023).

A tese do marco temporal é um ataque ao direito da demarcação das terras indígenas garantida pela constituição de 1988 e beneficia quem quer tomar as terras dos povos originários como o agronegócio e a indústria de mineração.

Os indígenas vivem uma guerra de mais de 500 anos contra os invasores de suas terras e esta é uma disputa duríssima, com avanços e retrocessos. Portanto, limitar as demarcações apenas as terras que estavam ocupadas em 1988 é desconsiderar a própria história brasileira.

Sobre a atual situação do debate sobre o marco temporal na Câmara de Conciliação criada pelo STF, Baré (2025) afirma:

Embora o STF tenha declarado a tese do marco temporal inconstitucional em 2023, a criação da Câmara é vista por lideranças indígenas como uma manobra institucional para atender às pressões da bancada ruralista. A articulação entre setores do agronegócio e representantes do Legislativo busca reverter a decisão do Supremo por meio da tramitação da PEC 48/2023 e da formulação de um anteprojeto que, na prática, retoma os fundamentos do marco temporal. Entre os pontos polêmicos estão a proposta de indenização por terra nua, o enfraquecimento do direito das comunidades à consulta livre, prévia e informada e a possibilidade de uso da Polícia Militar em ações de reintegração de posse.

É importante que nossos alunos reflitam que a luta dos povos indígenas por seus direitos segue atual e a tese do Marco Temporal e a atual Câmara de Conciliação é mais um ataque aos povos originários brasileiros.

⁴⁵Os indígenas estão em 86,8% dos municípios brasileiros (IBGE, 2022 apud Velasco; Croquer; Pinhoni, 2023).

Conclusão:

Por fim, analisando a tabela 6, o professor deve refletir com os estudantes que esta presença indígena não está distante de nós. Havia, em Macaé 337, indígenas em 2022. Eles também estão presentes em todos os municípios próximos.

Tabela 6 - População indígena por cidade 2022

Cidade	Indígenas	% de indígenas
Macaé	337	0,14
Rio das Ostras	260	0,17
Casimiro	59	0,13
Nova Friburgo	132	0,07
Campos dos Goytacazes	363	0,08
Cabo Frio	351	0,16
Rio de Janeiro	6939	0,11

Fonte: IBGE, 2022 apud Velasco; Croquer; Pinhoni, 2023.

Indígena é indígena onde quer que ele esteja, seja na floresta ou na cidade. O professor pode questionar os alunos: “Vocês deixariam de ser brasileiros se viajassem para os Estados Unidos ou outros países?”. Indígenas não deixam de ser o que são ao irem para a cidade ou por usarem um celular. É fundamental combater o estereótipo do indígena estagnado no tempo e no espaço, afinal os europeus também mudaram bastante desde 1500.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação dialoga profundamente com quem sou e com o que faço. Mais do que um simples exercício acadêmico, ela constituiu um gesto de resistência, um movimento de afirmação de identidades historicamente silenciadas e um compromisso com a transformação do ensino de História em nossas escolas públicas. Partindo de inquietações pessoais, da redescoberta de minha ancestralidade indígena e quilombola, de minha atuação como professor nas escolas municipais de Campos dos Goytacazes e de Macaé e do reencontro com a história do Quilombo de Carukango, esta pesquisa buscou articular a produção de conhecimento histórico com práticas pedagógicas comprometidas com a construção de uma educação antirracista, plural e inclusiva.

A investigação sobre o Quilombo de Carukango revelou muito mais do que o simples registro da existência de um mocambo no século XIX em Macaé. Ela evidenciou o entrelaçamento de resistências negras, indígenas e populares no interior da formação histórica brasileira e expôs a persistência dessas lutas na contemporaneidade. Carukango, Maria Quilombola e tantos outros sujeitos históricos, cujas trajetórias foram apagadas ou distorcidas pelas narrativas eurocêntricas, surgem aqui como protagonistas de uma história que precisa ser analisada em nossas salas de aula, para que nossos estudantes possam refletir sobre si mesmos e seus ancestrais como sujeitos de dignidade, coragem e promotores de mudanças sociais.

O produto didático apresentado neste trabalho – o guia de atividades pedagógicas – não pretende oferecer soluções mágicas. Ele é, antes, uma proposta aberta, que convida professores e estudantes a se colocarem em movimento, a duvidarem, a questionarem e a se inquietarem diante da história que nos foi ensinada. Pretende-se que as aulas aqui propostas sirvam como ponto de partida para a desestabilização de certezas, para o surgimento de desconfortos e para o fortalecimento de vínculos identitários e coletivos baseados no respeito à diversidade étnico-racial.

A educação antirracista que defendemos neste trabalho exige um posicionamento político que reconheça o racismo como um dos pilares da sociedade brasileira e que compreenda a urgência da luta pelas reparações históricas para negros e indígenas. Nesse sentido, a história do Quilombo de Carukango nos ensina não apenas sobre o passado, mas também sobre o presente e o futuro: ela nos lembra que a resistência é um fio que atravessa gerações e que a transformação social é possível.

O resgate de histórias como a de Carukango — e tantas outras que permanecem à espera de serem contadas — é parte essencial da disputa por memória e por identidade que se trava cotidianamente em nossas escolas. Como professores de História, temos o desafio e a responsabilidade de construir em nossos alunos a capacidade crítica de compreender os mecanismos de exclusão, opressão e resistência que moldaram — e continuam moldando — nossa sociedade. Ao promover o diálogo entre a história local e a história global, entre a historiografia acadêmica e o ensino de história, buscamos construir uma educação que reconheça a multiplicidade de passados que nos constituem e que abra caminho para futuros mais justos e solidários.

Este trabalho constitui uma contribuição didática para a efetivação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da cultura e história africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas, bem como da Lei 11.645/08, que acrescenta a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas brasileiros. Além disso, resgatou a trajetória de um personagem ainda pouco conhecido na comunidade escolar – Carukango – e avançou nas contribuições historiográficas, ao revelar novas fontes sobre a história. Desta forma, tornou o registro desse mocambo mais completo e complexo, ao revelar novas personagens, como Maria Quilombola, e levou estes novos conhecimentos para a sala de aula.

Nosso guia de atividades apresenta a limitação de ainda não ter sido implementado na prática. Dessa forma, não obtivemos o retorno dos alunos, que permitiria aperfeiçoar nossa abordagem e tornar as aulas mais atrativas e significativas para eles. Contudo, pretendemos superar essa deficiência ao longo dos próximos meses e publicar os resultados dessas práticas assim que possível.

Como caminhos para futuras pesquisas, acreditamos ser possível continuar explorando a memória sobre o Quilombo de Carukango para desenvolver práticas didáticas envolvendo jogos eletrônicos, jogos de tabuleiro ou de cartas. Outra possibilidade seria a criação de um circuito histórico voltado para os alunos, percorrendo o centro de Macaé e incluindo a visita ao Busto de Carukango e ao Museu do Legislativo, mas também integrando outros pontos relevantes, como a Praça Washington Luís, a Sociedade Musical Nova Aurora e a Lira dos Conspiradores, a Prefeitura, o Museu Solar dos Mellos, o Forte Marechal Hermes e a Igreja de Santana. Em um circuito como esse, poderiam ser trabalhados diversos momentos históricos da cidade.

Além disso, seria extremamente enriquecedor construir um produto didático a partir de uma visita ao Quilombo da Machadinha, localizado em Quissamã, cidade vizinha a Macaé. Lá, persistem as ruínas da antiga casa-grande e uma comunidade quilombola bastante ativa,

proporcionando uma oportunidade única para promover a reflexão histórica e o fortalecimento das identidades étnico-raciais dos alunos.

Por fim, reafirmamos que ensinar História é, necessariamente, um ato político. Ensinar a história dos povos negros, indígenas e quilombolas é um ato de reparação, de ressignificação e de esperança. Que a trajetória de Carukango e seus companheiros e companheiras inspire em nós, educadores e educadoras, a coragem necessária para enfrentar os desafios diários da prática docente e para seguir sonhando — e construindo — um mundo onde todas as histórias sejam dignas de serem lembradas e celebradas.

O caminho é árduo, permeado de obstáculos, retrocessos e resistências. No entanto, como nos ensinam Carukango, Maria Quilombola e tantos outros que ousaram lutar por liberdade em tempos sombrios, a luta é sempre necessária e a esperança é sempre possível. Que nossos passos sigam firmes, inspirados na força dos que vieram antes de nós e comprometidos com aqueles que virão.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRIA, Lissa de; MARTINS, Valéria. Censo IBGE 2022: 'As pessoas estão à vontade para dizer que são indígenas', diz ministra Sonia Guajajara. **G1**, Pará, 07 ago. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2023/08/07/censo-do-ibge-2022-as-pessoas-estao-estao-a-vontade-para-dizer-que-sao-indigenas-diz-ministra-sonia-guajajara.ghtml>. Acesso em: 13 ago. 2023.
- ALVES, Beatriz. Consciência Negra será feriado nacional pela 1ª vez neste ano: saiba o que muda. **CNN Brasil**, São Paulo. 06 nov. 2024. Política. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/consciencia-negra-sera-feriado-nacional-pela-1a-vez-neste-ano-saiba-o-que-muda/>. Acesso em: 01 fev. 2025.
- ALVES, Francisco das Neves. Estatuária, patrimônio histórico e ensino de História: o caso do monumento ao Barão do Rio Branco na cidade do Rio Grande. **Historiæ**, Rio Grande, v. 6, n. 2, p. 167-212, 2015. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/download/5592/3501/15886>. Acesso em: 16 abr. 2025.
- ALVES, Raoni; OLIVEIRA, Leandro. Três anos após crime, família de João Pedro cobra conclusão do julgamento de policiais réus: 'Sede de justiça', diz pai do adolescente. **G1**, Rio de Janeiro. 18 maio 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/05/18/tres-anos-apos-crime-familia-de-joao-pedro-cobra-conclusao-do-julgamento-de-policiais-reus-sede-de-justica-diz-pai-do-adolescente.ghtml>. Acesso em: 05 nov. 2024.
- AJAYI, J. F. Ade. África no início do século XIX: problemas e perspectivas. In: AJAYI, J. F. Ade (ed.). **História Geral da África**: África do século XIX à década de 1880. Brasília: UNESCO, v. 6, 2010. p. 1-26.
- AMANTINO, Márcia. Quilombos em Macaé no século XIX. **Cadernos de Ciências Humanas**: Especiaria, Ilhéus, v. 10, n.18, p. 623-647, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/especiaria/article/view/777>. Acesso em: 05 jan. 2021.
- AMANTINO, Márcia; FRANCO, Maria da Conceição Vilela. De temido líder de quilombo a 'Héroe Negro': la saga de Carukangoen Macaé em laprimeramitaddelsiglo XIX. In: GUNSENHEIMER; CRUZ; PALLÁN GAYOL (ed.). **El otrohéroe**: estudios sobre laproducción social de memoria al margendel discurso oficial en América Latina. Göttingen: Bonn University, v. 3, 2020. p. 119-138.
- ARANTES, Erika B. Imagens da África em escolas brasileiras: reflexões sobre uma experiência pedagógica. **Capoeira**: Revista de Humanidade e Letras, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 53-72, 2020.
- AMIEL, Sandrine. ¿Quiénessonlospueblos indígenas de Europa y cuálesson sus luchas?. **Euro News**. [S. l.] 09 ago. 2019. Mundo. Disponível em: <https://es.euronews.com/2019/08/09/quienes-son-los-pueblos-indigenas-de-europa-y-cuales-son-sus-luchas>. Acesso em: 21 jul. 2024.
- BARÉ, Andreza. ATL 2025 é marcado por protestos contra Câmara de Conciliação do STF e reforça protagonismo indígena nas pautas climáticas. **Instituto Sociedade Popular e**

Natureza, [S. l.], 16 de abr. 2025. Disponível em: <https://ispn.org.br/atl-2025-e-marcado-por-protestos-contra-camara-de-conciliacao-do-stf-e-reforca-protagonismo-indigena-nas-pautas-climaticas/>. Acesso em 21 abr. 2025.

BARRETO, Patrícia de Sena. **Mulheres escravizadas**: gravidez, maternidade e as questões do trabalho no Brasil - século XIX (1830-1888). 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História Bacharelado) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2021. Disponível em: <https://monografias.ufop.br/handle/35400000/3732>. Acesso em: 27 nov. 2024.

BARROS, J. C. D. História, região e espacialidade. **Revista de História Regional**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 95-129, 2007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2211>. Acesso em: 5 jun. 2024.

BASTOS, Tarcísio Pereira. (In)justiça e criminalidade em Macaé no século XIX: Chico do Padre, Carukango e Motta Coqueiro- Culpados ou inocentes. In: PAULA, Yann Almeida Belmont; GOMES, Marcelo Abreu (org.). **Evocações**: crimes celebres em Macahé: Chico do Padre, Carukango, Motta-Coqueiro: [...]. Campos dos Goytacazes: Essentia, 2023. p. 120-144. Disponível em: <http://bd.centro.iff.edu.br/jspui/handle/123456789/4406>. Acesso em: 8 nov. 2024.

BENJAMIN, Walter. **Teses sobre o conceito da história, 1940**. Disponível em: https://proibidao.org/wp-content/uploads/2011/10/Sobre-o-conceito-de-historia_Walter-Benjamin.pdf. Acesso em: 9 abr. 2025.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História Fundamentos e Métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: [s. n.], 2017. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 de jul. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Poder legislativo. **Coleção de Leis do Império do Brasil 1831**. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, primeira parte, v. 1, 1875. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-37659-7-novembro-1831-564776-publicacaooriginal-88704-pl.html. Acesso em: 10 mar. 2021.

CABRAL, Uberlândia. De 2010 a 2022, população brasileira cresce 6,5% e chega a 203,1 milhões. **Agência IBGE Notícias**, [S. l.], 28 jun. 2023. Censo 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37237-de-2010-a-2022-populacao-brasileira-cresce-6-5-e-chega-a-203-1-milhoes>. Acesso em 26 abr. 2025.

CAMAZANO, Priscila. Entenda o que foi a Frente Negra, movimento pioneiro criado há 90 anos. **Portal Geledés**, [S. l.], 18 set. 2021. Disponível em:

<https://www.geledes.org.br/entenda-o-que-foi-a-frente-negra-movimento-pioneiro-criado-ha-90-anos/>. Acesso em: 24 jul. 2024.

CAMINHA, Pero Vaz de. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. [S.l.]: Ministério da Cultura, 1500. Disponível em: http://objdigital.bn.br/objdigital2/Acervo_Digital/livros_eletronicos/bndigital0009/bndigital0009.pdf. Acesso em: 21 ago. 2024.

CARAPEBUS. **Sobre Carapebus**. Carapebus, 2021. Disponível em: https://carapebus.rj.gov.br/site/pagina/sobre_carapebus/57/2. Acesso em: 26 abr. 2021.

CAVALCANTE, Daniele. Eratóstenes: Como o gênio africano provou que a terra não é plana? **Canal Tech**, [S. l.], 18 abr. 2023. Ciência, Espaço. Disponível em: <https://canaltech.com.br/espaco/eratostenes-como-genio-africano-provou-que-terra-nao-e-plana-246812/>. Acesso em: 23 jul. 2024.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). **Atlas da violência 2024**. Brasília: Ipea; FBSP, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/14031>. Acesso em: 20 fev. 2025.

CINTRA, Jorge Pimentel. Os limites das capitanias hereditárias do sul e o conceito de território. In: **Anais do Museu Paulista: história e cultura material**, v. 25, n. 2, 2017. p. 203-223. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02672017v25n0208>. Acesso em: 08 fev. 2025.

CORDEIRO, Hévil Gomes. **Carukango: o príncipe dos escravos**. Campos dos Goytacazes: Grafimar, 2009.

COSTA, Camila. Quantas são as línguas indígenas do Brasil, onde são faladas e o que as ameaça? **BBC News**, Brasil. 17 Nov. 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/resources/idt-2779c755-7af1-495a-a41c-d02995e459b8>. Acesso em: 21 jul. de 2024.

COUNTRY METERS. **África**. [S. l.], 2025. Disponível em: <https://countrymeters.info/pt/Africa>. Acesso em 18 fev. 2025

CROQUER, Gabriel; PINHONI, Maria; VELASCO, Clara. Censo IBGE: Brasil tem 1,3 milhão de quilombolas. **G1**, [S. l.], 27 jul. 2023. Economia. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/censo/noticia/2023/07/27/censo-do-ibge-brasil-tem-13-milhao-de-quilombolas.ghtml>. Acesso em: 02 jul. 2024.

CUNHA, Adrielle Soares; DUVERNOY, Doriele Andrade; JÚNIOR, AMORIM JÚNIOR, José Correia de. Educação das relações étnico-raciais e bncc: descontinuidade e silenciamento. In: **Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco**, 8., 2022, Campina Grande. **Anais do Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco**. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/83607>. Acesso em: 10 jul. 2024.

DARWIN, Charles. **Viagem de um naturalista ao redor do mundo**: diários de pesquisa sobre a história natural e a geologia dos países visitados durante a viagem do Beagle. Porto

Alegre: L&PM Pocket, 2013. Disponível em: <https://lelivros.love/book/baixar-livro-viagem-de-um-naturalista-ao-redor-do-mundo-charles-darwin-em-pdf-epub-mobi-ou-ler-online/>. Acesso em: 10 out. 2021.

DEBRET, Jean Baptiste. **Viagem pitoresca e histórica ao Brasil**. São Paulo: Livraria Martins, t.1, v.1/2, 1940. Disponível em: <https://bibliotecadigital.seade.gov.br/view/singlepage/index.php?pubcod=10014150&parte=1>. Acesso em: 09 nov. 2023.

ELTIS, David; RICHARDSON, David. **Principais regiões e portos envolvidos no comércio transatlântico de escravos, todos os anos**. [S. l.], 2022a. Disponível em: <https://www.slavevoyages.org/blog/major-regions-ports-trans-atlantic-slave-trade>. Acesso em: 18 fev. 2025.

ELTIS, David; RICHARDSON, David. **Volume e direção do comércio transatlântico de escravos**. [S. l.], 2022b. Disponível em: <https://www.slavevoyages.org/blog/volume-and-direction-trans-atlantic-slave-trade>. Acesso em 18 fev. 2025.

EXPOSIÇÃO “A Casa e o Tempo” Revela História do Prédio da Câmara Antiga em Macaé. **Macaé Tips**, [Macaé], 15 maio 2024. O que fazer? Disponível em: <https://macaetips.com/exposicao-a-casa-e-o-tempo-revela-historia-do-predio-da-camara-antiga-em-macaé/>. Acesso em: 22 out. 2024.

FEIJÓ, Dionísio da Cunha Ribeiro. Quadro estatístico da população da Província do Rio de Janeiro, segundo as condições, sexo e cores. In: RIO DE JANEIRO (Província). **Relatório do presidente da província do Rio de Janeiro**. O conselheiro Paulino José Soares de Souza na abertura da 1.a sessão da 3.a legislatura da Assembléa Provincial, acompanhado do orçamento da receita e despesa para o anno de 1840 a 1841. 2ª Edição. Nictheroy: Typ. de Amaral & Irmão, 1851. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/771/000109.html>. Acesso em: 20 abr. 2021.

FERREIRA, Ana Lúcia Nunes. **O município de Macaé: fortunas agrárias na transição da escravidão para o trabalho livre**. 2001. Dissertação (Mestrado em História Econômica e Social) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.

FLORENTINO, Manolo. **Em costas negras: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FONSECA, Mariana Bracks. Poder feminino e matriarcado na África Pré-colonial. **Revista África e Africanidades**, [S. l.], Ano XII, n. 32, [p. 1-5 do pdf], nov. 2019. Disponível em: <https://africaeaficanidades.com.br/documentos/0530112019.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2025.

FRANÇA, Michael; PORTELA, Alysson; SOUZA, Erivelton. Brancos e negros na distribuição de renda. Texto para Discussão n. 15. **Núcleo de Estudos Raciais do Insper**, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://repositorio.insper.edu.br/server/api/core/bitstreams/a86e843c-e44b-4adf-891e-c350c258a25c/content> . Acesso em: 20 fev. 2025.

FREIRE, José Ribamar Bessa; MALHEIROS, Márcia Fernanda. **Aldeamentos indígenas do Rio de Janeiro**. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

FREITAS, Décio. **A miserável revolução das classes infames**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GÓIS, A. C. Pindorama: como era a vida no Brasil antes dos europeus? **Mega Curioso**, [S. l.], 7 abr. 2023. Artes/Cultura. Disponível em: <https://www.megacurioso.com.br/artes-cultura/124821-pindorama-como-era-a-vida-no-brasil-antes-dos-europeus.htm>. Acesso em: 25 fev. 2025.

GOMES, Flávio. **Mocambos e quilombos**: uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo: Editora Claro Enigma, 2015. Disponível em : https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7923599/mod_resource/content/1/Gomes_Fla%C3%A7o-dos-Santos-Mocambos-e-quilombos-Claro-Enigma-_2015_.pdf. Acesso em: 06 mar. 2024.

GOMES, Flávio. **Palmares**: escravidão e liberdade no Atlântico Sul. São Paulo: Contexto, 2005.

GOMES, Flávio. Uma tradição rebelde: notas sobre os quilombos na capitania do Rio de Janeiro (1625-1818). **Afro-Ásia**, [Bahia], n. 17, p. 7-28, 1996.

GOMES, Marcelo Abreu. Da colonização à cidade de São João de Macahé (Séc. XVI-XIX): síntese histórica. In: PAULA, Yann Almeida Belmont; GOMES, Marcelo Abreu (org.). **Evocações**: crimes celebres em Macahé: Chico do Padre, Carukango, Motta-Coqueiro: [...]. Campos dos Goytacazes: Essentia, 2023. p. 89-119. Disponível em: <http://bd.centro.iff.edu.br/jspui/handle/123456789/4406>. Acesso em: 8 nov. 2024.

GOMES, Marcelo Abreu. **Live 190 anos do fim do quilombo de Carukango**. Macaé: Secretaria de Cultura de Macaé, 2021. 1 vídeo (94 min 48 s). Publicado pelo canal da Secretaria de Cultura de Macaé. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=11wQiwTKVms>. Acesso em: 30 maio de 2021.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro brasileiro como ator político. In: **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017, p. 21-39.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**. [S. l.], v. 12, n. 1, p. 98–109, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm>. Acesso em: 20 jul. 2024.

GONÇALVES, Patrícia. 17 mulheres negras brasileiras que lutaram contra escravidão. **Portal Geledés**, [S. l.], 10 jul. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/17-mulheres-negras-brasileiras-que-lutaram-contr-escravida-/?form=MG0AV3>. Acesso em: 16 fev. 2025.

GOUBERT, Pierre. História Local. **Revista Arrabaldes**. [S. l.], ano I, n. 1, p. 69-82, maio/ago. 1988.

GRINBERG, Keila. Dossiê: Estátuas!!!!: Isto não é uma estátua. **Conversa de historiadoras**. [S. l.], 21 jun. 2020. Disponível em:

<https://conversadehistoriadoras.com/2020/06/21/dossie-estatuas/#:~:text=A%20est%C3%A1tua%20que%20voc%C3%AA%20v%C3%AA,por%20aqueles%20%20%20%20%20%20%20que%20o%20v%C3%AAem>. Acesso em: 04 nov. 2024.

GUERRA, Amanda Estela. **Comentários**: Breve histórico da configuração político-administrativa brasileira. [S. l.]: IBGE, [2011]. Disponível em: https://geofp.ibge.gov.br/organizacao_do_territorio/estrutura_territorial/evolucao_da_divisao_territorial_do_brasil/evolucao_da_divisao_territorial_do_brasil_1872_2010/breve_historico_da_configuracao_politico_administrativa_brasileira.pdf. Acesso em: 9 abr. 2025.

HANZEN, Elstor. Mesmo sendo maioria na população brasileira, negros ainda têm baixa representatividade no meio acadêmico. *Jornal da Universidade – UFRGS*, [S. l.], 18 de Nov. 2021. Reportagens. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/mesmo-sendo-maioria-na-populacao-brasileira-negros-ainda-tem-baixa-representatividade-no-meio-academico/>. Acesso em: 18 abr. 2025.

IBGE. **História & fotos**: Casimiro de Abreu. [S. l.], 2021a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/casimiro-de-abreu/historico>. Acesso em: 26 abr. 2021.

IBGE. **História & fotos**: Conceição de Macabu. [S. l.], 2021b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/conceicao-de-macabu/historico>. Acesso em: 26 abr. 2021.

IBGE. **História & fotos**: Quissamã-RJ. [S. l.], 2021c. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/quissama/historico>. Acesso em: 26 abr. 2021.

IBGE. **Recenseamento do Brasil em 1872**. Rio de Janeiro, 1874. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv25477_v10_rj.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

IMORTAIS IA. **Carukango**: A luta pela liberdade.[S. l.: s. n.], 2023. 1 vídeo (6 min 37 s). Publicado pelo canal Imortais IA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dm8bd6uKt7M>. Acesso em: 16 fev. 2025.

ISAACMAN, Allen F. Os países da bacia do Zambeze. *In*: AJAYI, J. F. Ade (ed.). **História Geral da África**: África do século XIX à década de 1880. Brasília: UNESCO, v. 6, 2010. p. 211-247.

JAMES, C. R. L. **Os jacobinos negros**: Toussaint L'Ouverture e a revolução de São Domingos. São Paulo: Boitempo, 2007.

LAEMMERT, Eduard; LAEMMERT, Heinrich. **Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial da Corte e Província do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Laemmert, 1849. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=313394x&Pesq=henrique%20coelho%20ant%c3%a3o&pagfis=3042>. Acesso em: 26 nov. 2024.

LAEMMERT, Eduard; LAEMMERT, Heinrich. **Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial da Corte e Província do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Laemmert, 1855. Disponível em:

<https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=313394x&Pesq=henrique%20coelho%20ant%c3%a3o&pagfis=8758>. Acesso em: 26 nov. 2024.

LAMEGO, Alberto. **A Terra Goytacá: á luz de documentos inéditos**. Paris: L'Edition d'art, t. 1, 1913. Disponível em:

https://www.jstor.org/stable/pdf/community.38773434.pdf?refreqid=fastly-default%3Aa10662bc4408c2311707812083cb68e4&ab_segments=0%2Fbasic_phrase_search%2Fcontrol&initiator=search-results&acceptTC=1. Acesso em: 8 fev. 2025.

LAMEGO, Alberto. Macaé à luz de documentos inéditos. In: IBGE. **Anuário Geográfico do Estado do Rio de Janeiro**. Niterói: Serviço Gráfico do IBGE, n.11, 1958, p. 1-152.

Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/22/agerj_1958_n11.pdf. Acesso em: 19 fev. 2021.

LIMA, Jelly Juliane Souza de. Negros e indígenas na fronteira entre Brasil e Guiana Francesa: o caso da comunidade "misturada" Quilombo Kulumbu do Patuazinho. **Das Amazônias: revista discente de história da UFAC**. Rio Branco, v. 6, n. 1, p. 138-164, jan/jun. 2023.

Disponível em:

https://www.academia.edu/107820583/Negros_e_ind%C3%ADgenas_na_frenteira_entre_Brasil_e_Guiana_Francesa_o_caso_da_comunidade_misturada_Quilombola_Kulumbu_do_Patuazinho. Acesso em: 08 abr. 2025.

LIMA, Mônica. Dossiê: Estátuas!!!!: Sobre destruição e reconstrução. **Conversa de historiadoras**. [S. l.], 21 jun. 2020. Disponível em:

<https://conversadehistoriadoras.com/2020/06/21/dossie-estatuas/#:~:text=A%20est%C3%A1tua%20que%20voc%C3%AA%20v%C3%AA,por%20aqueles%20%20%20%20%20%20%20%20que%20o%20v%C3%AAem>. Acesso em: 04 nov. 2024.

LIMA, Renata Azevedo. *Colonos suíços x quilombolas: a resistência escrava no Rio de Janeiro do século XIX*. Texto para Discussão, n. 24. **POLIS - Laboratório de História Econômica-Social**, Niterói, 2010. Disponível em:

http://www.historia.uff.br/polis/files/texto_24.pdf. Acesso em: 05/05/2021.

LINDNER, Julia. Presidente da Fundação Palmares repudia Zumbi, que dá nome à instituição. **UOL**, Brasília, 14 maio 2020. Cotidiano. Disponível em:

<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2020/05/14/presidente-da-fundacao-palmares-repudia-zumbi-que-da-nome-a-instituicao.htm>. Acesso em: 06 nov. 2024.

LIRA, Renata. **Quilombo na Serra do Mar: a ousadia de lutar pela liberdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Conexão 7, 2023.

LISSARDY, Gerardo. Derrubar todos os monumentos do mundo não muda o que aconteceu, diz vencedor do Pulitzer. **BBC News Mundo**, Nova York, 25 jul. 2020. Disponível em:

<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-53472767>. Acesso em: 04 nov. 2025.

MACAÉ inaugura busto de líder quilombola e reacende debate sobre história das cidades da região. **Clique Diário**, [Macaé], 02 out. 2023. Cidades. Disponível em:

<https://cliqueidiario.com.br/cidades/macae-inaugura-busto-de-lider-quilombola-e-reacende-debate-sobre-historia-das-cidades-da-regiao>. Acesso em: 21 out. 2024.

MACHADO, Marina Monterio. **Entre Fronteiras: terras indígenas nos sertões fluminenses (1790 – 1824)**. 2010. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

MAGALHÃES, Juliana de Paiva. **Moçambique e Vale do Paraíba na dinâmica do comércio de escravos: diásporas e identidades étnicas, séc. XIX**. 2010. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MAPCHART. **África**: mapa detalhado. [S. l.], 2025. Disponível em: <https://www.mapchart.net/africa-detailed.html>. Acesso em: 19 fev. 2025.

MARINI, Jerônino. **Planisfério**. Veneza: [s. n.], 1511. 1 mapa. Disponível em: <http://mapas-historicos.com/jeronimo-marini.htm>. Acesso em: 23 jul. 2024.

MATTOS, Hebe. Dossiê: Estátuas!!!!: O que documenta um monumento? **Conversa de historiadoras**. [S. l.], 21 jun. 2020. Disponível em: <https://conversadehistoriadoras.com/2020/06/21/dossie-estatuas/#:~:text=A%20est%C3%A1tua%20que%20voc%C3%AA%20v%C3%AA,por%20aqueles%20%20%20%20%20%20%20que%20o%20v%C3%AAem>. Acesso em: 04 nov. 2024.

MENDONÇA, Heloísa. Na véspera da Consciência Negra, cliente negro é espancado até a morte em loja do Carrefour de Porto Alegre. **El País**. São Paulo, 20 nov. 2020. Violência. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-11-20/na-vespera-da-consciencia-negra-cliente-negro-e-espancado-ate-a-morte-em-loja-do-carrefour-em-porto-alegre.html>. Acesso em: 05 nov. 2024.

MERCIER, Daiela. Estátua de Borba Gato, símbolo da escravidão em São Paulo, é incendiada por ativistas. **El País**. São Paulo. 24 jul. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-07-24/estatua-do-borba-gato-simbolo-da-escravidao-em-sao-paulo-e-incendiada-por-ativistas.html>. Acesso em: 04 nov. 2024.

MILHOMEM, Jannete da Silva. **Quintais produtivos das mulheres quilombolas griôs do quilombo Dona Juscelina, Muricilândia-TO: Perspectivas de práticas educativas e culturais (2018-2021)**. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos de Cultura e Território) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2021.

MINHA alma: A paz que eu não quero. Compositor: Marcelo Yuka. Intérprete: Marcelo Falcão. *In*: LADO b lado a. Intérprete: O Rappa. Rio de Janeiro: Warner Music. 1999. CD, faixa 6.

MOURA, Clovis. A quilombagem como expressão de protesto radical. *In* MOURA, Clovis (org.). **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: EDUFAL, 2001. p. 103-115.

MOURA, Clovis. **Dialética Radical do Brasil Negro**. São Paulo: Editora Anita, 1994.

MOURA, Clovis. **Quilombos: resistência ao escravismo**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1993.

MUNDURUKU, Porakê. **Todo quilombo floresceu de uma semente indígena**. Instagram: @porake.mdk, 20 nov. 2024. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DCIp5J2u33v/?igsh=MWVuMGt0OGsxMGZ5ag%3D%3D>. Acesso em: 04 mar. 2025.

NASCIMENTO, Beatriz. A luta dos quilombos: Ontem, hoje e amanhã. *In*: RATTS, Alex (org.). **Uma história feita por mãos negras**: relações raciais, quilombos e movimentos. Rio de Janeiro: Schwarcz, 2021a. [p. 133-145 do pdf]. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7269104/mod_resource/content/1/Beatriz%20Nascimento%20-%20Uma%20histo%CC%81ria%20feita%20por%20ma%CC%83os%20negras-Zahar%20%282021%29.pdf. Acesso em: 01 ago. 2024.

NASCIMENTO, Beatriz. Escravos a serviço do progresso *In*: RATTS, Alex (org.). **Uma história feita por mãos negras**: relações raciais, quilombos e movimentos. Rio de Janeiro: Schwarcz, 2021b. [p. 66-74 do pdf]. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7269104/mod_resource/content/1/Beatriz%20Nascimento%20-%20Uma%20histo%CC%81ria%20feita%20por%20ma%CC%83os%20negras-Zahar%20%282021%29.pdf. Acesso em: 01 ago. 2024.

NASCIMENTO, Beatriz. Kilombo e memória comunitária: um estudo de caso. *In* RATTS, Alex. **Eu sou Atlântida**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Kuanza, 2006. p.109-116.

NASCIMENTO, Beatriz. Quilombos: mudança social ou conservantismo? *In*: RATTS, Alex (org.). **Uma história feita por mãos negras**: relações raciais, quilombos e movimentos. Rio de Janeiro: Schwarcz, 2021c. [p. 115-132 do pdf]. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7269104/mod_resource/content/1/Beatriz%20Nascimento%20-%20Uma%20histo%CC%81ria%20feita%20por%20ma%CC%83os%20negras-Zahar%20%282021%29.pdf. Acesso em: 01 ago. 2024.

NASCIMENTO, Beatriz. Sistemas sociais alternativos organizados pelos negros: dos quilombos às favelas. *In*: RATTS, Alex (org.). **Uma história feita por mãos negras**: relações raciais, quilombos e movimentos. Rio de Janeiro: Schwarcz, 2021d. [p. 104-114 do pdf]. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7269104/mod_resource/content/1/Beatriz%20Nascimento%20-%20Uma%20histo%CC%81ria%20feita%20por%20ma%CC%83os%20negras-Zahar%20%282021%29.pdf. Acesso em: 01 ago. 2024.

NASCIMENTO, Beatriz. Zumbi de NgolaDjanga ou de Angola Pequena ou do Quilombo dos Palmares. *In*: RATTS, Alex (org.). **Uma história feita por mãos negras**: relações raciais, quilombos e movimentos. Rio de Janeiro: Schwarcz, 2021e. [p. 91-98 do pdf]. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7269104/mod_resource/content/1/Beatriz%20Nascimento%20-%20Uma%20histo%CC%81ria%20feita%20por%20ma%CC%83os%20negras-Zahar%20%282021%29.pdf. Acesso em: 01 ago. 2024.

NATIONAL GEOGRAPHIC BRASIL . O que é Abya Yala, o nome dado ao continente americano? **National Geographic**, [S. l.], 09 ago. 2023. História. Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/historia/2023/08/o-que-e-abya-yala-o-nome-dado-ao-continente-americano>. Acesso em 21 jul. 2024.

NUNES, Rossana (org.). **O Quilombo do Carucango**. Macaé: Prefeitura de Macaé, [2013]. Disponível em: <https://www.macaee.rj.gov.br/midia/conteudo/arquivos/1390889627.pdf>. Acesso em: 02 out. 2024.

OSCAR, João. **A saga de um herói negro**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 2006.

OSCAR, João. **Curukango Rei**: Saga de um Herói Negro. Niterói: Cromos, 1988.

PARADA, Antonio Alvares. **Histórias Curtas e Antigas de Macaé**. Rio de Janeiro: Artes Gráficas, v. 2, 1995.

PARDO, Aristides Leo. Não foi nada fácil: a tardia colonização portuguesa e a resistência dos índios Goytacazes na Capitania de São Tomé. **Sobre Ontens**: Revista online do curso de História da FAFIUV, [S. l.] v.2, n. 6, p.50-55, 2012. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1GdA-kifLjXCIPQ93BqqY24nb1bUE5iPn/view>. Acesso em: 08 fev. 2025.

PARIZOTTO, Jéssica. Eratóstenes: o gênio africano que descobriu que a Terra é redonda. **Mega Curioso**. [S. l.], 02 mar. 2023. Ciência. Disponível em: <https://www.megacurioso.com.br/ciencia/124475-eratostenes-o-genio-africano-que-descobriu-que-a-terra-e-redonda.htm>. Acesso em: 23 jul. 2024.

PAULA, Yann Almeida Belmont. A Traição da Escrita: o livro, seu tempo e a memória cativa. In: PAULA, Yann Almeida Belmont; GOMES, Marcelo Abreu (org.). **Evocações**: crimes célebres em Macahé: Chico do Padre, Carukango, Motta-Coqueiro: [...]. Campos dos Goytacazes: Essentia, 2023. p. 5-11. Disponível em: <http://bd.centro.iff.edu.br/jspui/handle/123456789/4406>. Acesso em: 8 nov. 2024.

PEREIRA, Amilcar Araujo. Narrativas de (re)existência e educação antirracista. In: PEREIRA, Amilcar Araujo (org.). **Narrativas de (re)existência**: antirracismo, história e educação. Campinas: Editora da Unicamp, 2021. p. 49-76.

PEREIRA, Amilcar Araujo; SILVA, Jessika Rezende Souza da. Possibilidades na luta pelo ensino de histórias negras na era das bases nacionais curriculares no Brasil e nos Estados Unidos: a Lei 10.639/03 e os NationalHistory Standards. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/76993>. Acesso em: 12 jul. 2024.

PEREIRA, N. M.; SEFFNER, F. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 14-33, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427>. Acesso em: 21 ago. 2024.

PEREIRA, Walter Luiz Carneiro de Mattos; PESSOA, Thiago Campos. Silêncios atlânticos: sujeitos e lugares praieiros no tráfico ilegal de africanos para o Sudeste brasileiro (c.1830 – c.1860). **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 66, p. 79-100, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/4PqFPx7zvr7rmxMFzbv7D3c/?lang=pt>. Acesso em: 07 fev. 2021.

PORTAL FLUMINENSE. Busto de Carukango liderança quilombola e escravizado será inaugurado em Macaé-RJ. **Portal Fluminense**. Rio de Janeiro, 28 set. 2023. Cultura. Disponível em: <https://portalfluminense.com.br/2023/09/28/busto-de-carukango-lideranca-quilombola-e-escravizado-sera-inaugurado-em-macaee-rj/>. Acesso em: 21 out. 2024.

REZNIK, L. História local: pesquisa, ensino e narrativa. *In: Encontro de História do Vale do Paraíba Fluminense*, 1., 2008, Vassouras. **Relatório de Atividades do Encontro de História do Vale do Paraíba Fluminense**. Rio de Janeiro: Instituto Cultural Cidade Viva; Instituto Cultural Light, 2008. p. 49-53.

REUTERS. Estátua de escravocrata é substituída por uma de manifestante negra no Reino Unido. **G1**, Mundo, 15 jul. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/07/15/estatua-de-escravocrata-e-substituida-por-uma-de-manifestante-negra-no-reino-unido.ghtml>. Acesso em : 06 maio 2025.

RIBEIRO, M. B. A. A história local e regional em sala de aula. *In: Simpósio Nacional de História*, 26., 2011, São Paulo. **Anais do XXVI Simpósio da Anpuh**, São Paulo: ANPUH, 2012. [p. 1-15 do pdf].

RIO DAS OSTRAS. **Conheça um pouco dessa história**. Rio das Ostras, 2021. Disponível em: <https://www.riodasostras.rj.gov.br/historia/>. Acesso em: 26 abr. 2021.

Rio de Janeiro (Estado). SERLA. **Regiões Hidrográficas do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: SERLA, 2008. Disponível em: <https://www.agevap.org.br/downloads/maparegiaio.pdf> . Acessado em: 15 de fev. 2025.

REZENDE, João Bernardo da Costa. Declarações. **Diário do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 11 nov. 1829. p. 33. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=094170_01&pagfis=10651. Acesso em: 19 abr 2025.

SABARU, Marcos. **Não ao Marco Temporal!**: Cartilha sobre o julgamento decisivo para o futuro dos povos indígenas do Brasil e o enfrentamento da crise climática. [S. l.]: APIB, 2023. Disponível em: https://apiboficial.org/files/2023/06/marcotemporal_cartilha_v7.pdf. Acesso em: 21 abr. 2024.

SAINT-HILAIRE, Auguste de. **Viagem pelo distrito dos diamantes e litoral do Brasil**: com um “resumo histórico das revoluções do Brasil, da chegada de D. João VI à América à abdicação de D. Pedro”. Rio de Janeiro: Editora Nacional, 1941. Disponível em: <http://bdor.sibi.ufrj.br/handle/doc/294>. Acesso em: 05 fev. 2021.

SALIM, Ahmed Idha. O litoral e o interior da África Oriental de 1800 a 1845. *In: AJAYI, J. F. Ade (ed.). História Geral da África: África do século XIX à década de 1880*. Brasília: UNESCO, v. 6, 2010. p. 249-274.

SANTOMÉ, J. T. As Culturas Negadas no Currículo. *In: Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 155-172.

SANTOS, Gleidson Fernando Rocha dos. Carucango: resistência quilombola no Rio de Janeiro. **Ofícios de Clio**: revista discente dos cursos de História da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, v. 6, n. 10, p. 217-235, jan./jul. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/CLIO/article/view/21103>. Acesso em: 26 jun. 2024.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. **História da África e do Brasil Afrodescendente**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2021.

SCHROEDER, Lucas; SOUZA, Renata. Mulher vítima de estupro pode ter pena maior que estuprador em caso de aborto, segundo projeto. **CNN**. São Paulo. 14 jun. 2024. Política. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/mulher-vitima-de-estupro-pode-ter-pena-maior-que-estuprador-em-caso-de-aborto-segundo-projeto/>. Acesso em: 19 jul. 2024.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, José Carneiro da. **Memoriatopographica e histórica sobre os Campos dos Goytacazes**: com uma noticia breve de suas producções e commercio. Nova Ed. Rio de Janeiro: TypographiaLeuzinger, 1907. Disponível em: <https://archive.org/details/memoriatopograp00silvgoog>. Acesso em: 18 out. 2022.

SILVA, José Carneiro da. **Memoria topographica e histórica sobre os Campos dos Goytacazes**: com huma noticia breve de suas producções e commercio. Rio de Janeiro: Impressão Régia, 1819. Disponível em: http://acervo.bndigital.bn.br/sophia/index.asp?codigo_sophia=99194. Acesso em: 18 out. 2022.

SILVA, Leonardo de Vasconcellos. **Machadinha**: origem, história e influências. Quissamã-RJ: EDG Editora Gráfica, 2009.

SILVA, T. T. Apresentação. *In*: **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 7-13.

SINIMBU, Fabiola. Fundação Cultural Palmares reconhece mais 23 comunidades quilombolas. **Agência Brasil**, Brasília. 28 jul. 2023. Direitos Humanos. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-07/fundacao-cultural-palmares-reconhece-mais-23-comunidades-quilombolas?form=MG0AV3>. Acesso em: 03 fev. 2025.

SIQUEIRA, Indianarae. Tacaram fogo na estátua de Borba Gato: Que pena que não foi o próprio. Disponível em: <https://tribunadaimpressalivre.com/tacaram-fogo-na-estatua-de-borba-gato-que-pena-que-nao-foi-o-proprio/>. Acesso em 15 abr. 2025.

SLAVE VOYAGES. **Moçambique**. [S. l.: s. n.], 1853. 1 mapa. Disponível em: <https://www.slavevoyages.org/resources/images/category/Places/36>. Acesso em: 18 fev. 2025.

SOFIA, Júlia. Britânicos desconhecem papel do próprio país no tráfico de escravizados, diz pesquisa. **Veja**, [S. l.], 25 mar. 2025. Mundo. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/mundo/britanicos-desconhecem-papel-do-proprio-pais-no-trafico-de-escravizados-diz-pesquisa/>. Acesso em: 15 abr. 2025.

TAVARES, Alice F.; CAUTIERO, Gisele Muniz dos Santos; FRANCO, Maria da Conceição Vilela (org.); MACAÉ. Solar dos Mellos. **Relatos e personagens na História de Macaé**. Macaé: Solar dos Mellos, 2014.

TRINDADE, Joice. Alunos do Ivete Santana Drumond lançam “O quilombo do Carucango”. **Prefeitura de Macaé**, Macaé, 19 nov. 2013. Central de Notícias. Disponível em: <https://macae.rj.gov.br/noticias/leitura/noticia/alunos-do-ivete-santana-drumond-lancam-o-quilombo-do-carucango>. Acesso em: 21 out. 2024.

TUKANO, Diara (Curadora). **Nhe’ê Porã: memória e transformação**. São Paulo: Museu da língua potuguesa, 2022. E-book. Disponível em: <https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2022/12/eBOOK.pdf>. Acesso em: 21 jul 2024.

VASCONCELLOS, Antão de. **Evocações: Crimes celebres em Macahé : Chico do Padre, Carukango, Motta-coqueiro: [...]**. Porto: Litter e Typographica, [1911].

VASCONCELLOS, Celso. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. In: FERNANDES, Cláudia (org.) **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 17-56.

VELASCO, Clara; CROQUER, Gabriel; PINHONI, Mariana. Censo do IBGE: Brasil tem 1,7 milhão de indígenas. **G1**, [S. l.], 07 Ago. 2023. Economia, Censo. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/centro/noticia/2023/08/07/centro-do-ibge-brasil-tem-17-milhao-de-indigenas.ghtml>. Acesso em: 07 mar. 2025.

VENANCIO, Renato. Antes da Corte: população e pobreza no Rio de Janeiro, c.1763-c.1808. **Antínteses**. Londrina, v.6, n. 11, p. 10-28, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1933/193327933002.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2025.

WALLERSTEIN, Immanuel. A África e a economia-mundo. In: AJAYI, J. F. Ade (ed.). **História Geral da África: África do século XIX à década de 1880**. Brasília: UNESCO, v. 6, 2010. p. 27-46.

WIKIPÉDIA. **Bacia do Zambeze**. [S. l.: s. n.], 2022. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Bacia_do_Zambeze. Acesso em: 18 fev. 2025.

WORLD O METERS. **População da África: ao vivo**. [S. l.], 2025. Disponível em: <https://www.worldometers.info/world-population/africa-population/>. Acesso em: 18 fev. 2025

WORLD TRAVEL. **Maputo - Mozambique 4k ULTRA HD**. [S. l.: s. n.], 2023. 1 vídeo (4 min 21s). Publicado pelo canal World Travel. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CKbtrdeDBI8>. Acesso em: 19 abr. 2025.

Fontes Primárias Manuscritas:

Auto de Devassa Aberto em 18 de Março de 1831. Disponível no arquivo do Museu Solar dos Mellos (Macaé) sob a identificação: CR.03-10-1831. Processo Criminal, Caixa 1, arquivo1.

Livro 1 de Óbitos da Freguesia de Nossa Senhora das Neves e Santa Rita do Sertão do Rio Macaé 1809-1847. Disponível no arquivo da Igreja Católica de Nossa Senhora das Neves do Trapiche (Macaé).

Livro de Registros de Terras da Freguesia de Nossa Senhora das Neves e Santa Rita - Macaé (1855-1857). Disponível no Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro. Registros paroquiais de Terras do século XIX. Disponível em:
https://app.docvirt.com/reg_terra/pageid/4502. Acesso em: 19 mar. 2025.

Livro de Registros de Terras da Freguesia de Nossa Senhora de Conceição de Macabu - Macaé (1855-1857). Disponível no Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro. Registros paroquiais de Terras do século XIX. Disponível em:
https://app.docvirt.com/reg_terra/pageid/4448. Acesso em: 19 mar. 2025.

Livro de Registros de Terras da Freguesia de São Francisco de Paula - Cantagallo (1855-1856). Disponível no Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro. Registros paroquiais de Terras do século XIX. Disponível em:
https://app.docvirt.com/reg_terra/pageid/11186. Acesso em: 19 mar. 2025.

**APÊNDICE A - TRANSCRIÇÃO PARCIAL DO FÓLIO 109 VERSO DO LIVRO 1 DE
ÓBITOS DA FREGUESIA DE NOSSA SENHORA DAS NEVES E SANTA RITA DO
SERTÃO DO RIO MACAÉ 1808-1847**

FI 109 V

An.^{to}
Dom.^{gos}
e
Fran.^{co}
escravos

14	Num primeiro de Abril de mil oitocento, e trinta e hum
15	nesta Igreja Parochial de N. S das Neves, e Santa Rita
16	emcomendei a Antonio, e Domingos meos escravos, que
17	dizem foraõ mortos no Quilombo do pé do Rio Macabú
18	pela forma, e maneira seguinte, tendo-se os negros do
19	Quilombo reonidos a alguns dos escravos dos mondeos
20	da Fazenda Lirio, e (dez) ¹ escravos de Domingos Jose Gomes
21	Pinto tudo isto pelo Juiz de Paz não ter dado as pro
22	videncias precisas pois bem tempo teve tendo morto
23	a Francisco Jose Pinto da Cunha e a Sebastião Jose
24	Pacheco se retirarrão para o dito Quilombo levando em
25	sua companhia muitos dos escravos dos mondeos da-
26	Fazenda do Lirio,e outros pondo-se da li a dias o bata
27	Ihaõ de Melicias em seguimento foraõ dar no Qui
28	lombo no dito dia Sexta feira Santa, e atacando o
29	Quilombo depois de haverem alguns tiros de parte
30	a parte o Capitão do Quilombo fez huma fala aos
31	Soldados, e commandante dizendo que se lhe pro
32	metiaõ não o matarem, elle se entregava , e toda a sua
33	gente, mas se o matavaõ q'ue elle antão queria mor
34	rer em sua defesa = o Comandante deo-lhe palavra
35	de não matás e que se entregasse elle sahio com hu
36	ma Imagem do Santo Christo ao peito depois
37	de ser botado para fora do Quilombo a gente toda (as)
38	(pressas) sahio fora da porta hum soldado por no
39	me Jose Nunes do Barreto lhe atirou hum tiro
40	e no mesmo tempo que se viu chumbado ajoelhou
41	e atirando-lhe outro Soldado outro tiro por de tras
42	cahio meio vivo saltarão sobre cortaraõ lhe a Cabe

mortos
no Qui
lombo

¹ Não encontrei onde o "dois" fosse escrito da forma apresentada neste fólio, já o "dez" é apresentado sempre na forma como está.

**APÊNDICE B - TRANSCRIÇÃO PARCIAL DO FÓLIO 110 RETO DO LIVRO 1 DE
ÓBITOS DA FREGUESIA DE NOSSA SENHORA DAS NEVES E SANTA RITA DO
SERTÃO DO RIO MACAÉ 1808-1847**

FI 110 R		X	X caparaõ no
1	a Cabeça, as orelhas, e o (rasurado) no, e o picaraõ todo		
2	o dito Jose Nunes dizem que elle cortara as orelhas por		
3	Terem prometido huma dobra por huma orelha, como		
4	nessa ocasião só se achavaõ outros negros Maxos dois		
5	meos Antonio, e Domingos e hum do Tenente An		
6	tonio Alves de nome Francisco, o dito Antonio Capi		
7	taõ do Quilombo foi morto da forma dita Domin		
8	gos, que tinha sahido, e se achava amarrado a hum		
9	toco dizendo que era meo escravo foi morto a bala		
10	e cortada a Cabeça foi botado em hum corgo, e o dito		
11	Francisco tendo-se escondido debaixo de huma ta-		
12	rimba foi tirado para fora, e morto e também lhe		
13	cortarão a cabeça, e assim forraõ mortos todos três depois		
14	de se terem entregado, dos quais as cabeças huma foi		
15	fincada aqui nesta Freguesia de frente da casa do		
16	Reverendo Padre Manoel Valente de Rezende, outra		
17	foi fincasi no lugar dos Mondeus, e outra		
18	na Fazenda do Lirio do Capitão Lourenço An		
19	tonio, e João Jose Ferreira. Do que tendo para cons-		
20	tar fiz este assento éra est supra.		
21	Vigário João Bernardo da Costa Rezende		
Obs: Dobra: moeda de ouro Tarimba: cama dura de soldado, estrado de madeira. Corgo: córrego.			

