

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Ruth Aparecida Sales Philippini

**Fazenda de café do Vale Histórico: perspectiva de
práticas educativas de história e cultura afro-
brasileiras em espaços não formais de educação**

Taubaté – SP

2019

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Ruth Aparecida Sales Philippini

Fazenda de café do Vale Histórico: perspectiva de práticas educativas de história e cultura afro-brasileiras em espaços não formais de educação

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Identidade e Formação.

Orientadora: Profa. Dra. Rachel Duarte Abdala.

Taubaté – SP

2019

Sistema integrado de Bibliotecas – SIBi/ UNITAU
Biblioteca Setorial de Pedagogia, Ciências Sociais, Letras e Serviço Social

P552f Philippini, Ruth Aparecida Sales

Fazenda de café do Vale Histórico: perspectiva de práticas educativas de história e cultura afro-brasileiras em espaços não formais de educação . / Ruth Aparecida Sales Philippini. – 2019. 152. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2019.

Orientação: Profa. Dra. Rachel Duarte Abdala, Departamento de Ciências Sociais e Letras.

1. Desenvolvimento Humano. 2. Fazenda cafeeira.
3. Espaço não formal de educação. 4. Práticas educativas. I. Título.

CDD – 370

Ruth Aparecida Sales Philippini

Fazenda de café do Vale Histórico: perspectiva de práticas educativas de história e cultura afro-brasileiras em espaços não formais de educação

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Identidade e Formação.

Orientadora: Profa. Dra. Rachel Duarte Abdala.

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

Desce do espaço imenso, ó águia do oceano!
Desce mais ... inda mais... não pode olhar humano
Como o teu mergulhar no brigue voador!
Mas que vejo eu aí... Que quadro d'amarguras!
É canto funeral! ... Que téticas figuras! ...
Que cena infame e vil... Meu Deus! Meu Deus! Que horror!
(Castro Alves – O Navio Negreiro)

RESUMO

As fazendas cafeeiras do Vale Histórico, localizadas no vale do Paraíba Paulista, no Estado de São Paulo ainda hoje, guardam expressiva memória histórica e cultural do país. Elas são espaços marcantes de um passado vivo de relações sociais entre brancos e negros, grupos que integram a formação do povo brasileiro e contribuem para a afirmação de uma parcela da identidade nacional. O processo educativo histórico-cultural é sempre repleto de sentido e deve ser capaz de propiciar a compreensão de um passado-presente local-regional, inserido até mesmo num contexto nacional, quando são transgredidos os ambientes educativos formais e alcançados outros espaços de educação não formais. Com este trabalho, numa perspectiva transgressora de práticas educativas, que considera lugares de memória histórica e cultural, buscou-se pesquisar as fazendas cafeeiras do Vale Histórico, enquanto espaços não formais com potencial para conscientização e desenvolvimento de uma educação transformadora. A pesquisa foi exploratória, de natureza qualitativa, baseada na matriz epistêmica fenomenológica. Não se trata de perceber esses espaços apenas como lugares de visitação turístico-recreativa, mas como ambientes ricos em culturas de um período específico da história do país, que possibilitam uma melhor compreensão da identidade e da cultura brasileira. Assim, na paisagem da histórica cidade de Bananal-SP, recortada em suas antigas fazendas cafeeiras, marcadas pela presença da arquitetura da casa grande e da senzala, hoje símbolos visíveis da separação entre senhores e escravos, que se pretendeu investigar a dinâmica das relações do sistema escravista cafeeiro, entendendo-o como uma estrutura essencial para se compreender as complexas relações humanas e sociais da sociedade brasileira contemporânea. A metodologia utilizada para a coleta de dados consistiu em entrevista, questionário e observação sistemática.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento humano. Fazenda cafeeira. Espaço não formal de educação. Práticas educativas.

ABSTRACT

The coffee farms of the Historical Valley, located in the Vale do Paraíba Paulista, in the State of São Paulo, still retain a significant historical and cultural memory of the country. They are important spaces of a living past of social relations between whites and blacks, groups that integrate the formation of the Brazilian people and contribute to the affirmation of part of the national identity. The historical-cultural educational process is always full of meaning and must be able to foster the understanding of a local-regional past-present, inserted even in a national context, when formal educational environments are transgressed and other non-formal educational spaces are reached . With this work, in a transgressive perspective of educational practices, which considers places of historical and cultural memory, we searched the coffee farms of the Historical Valley as non-formal spaces with potential for awareness and development of a transformative education. The research was exploratory, of a qualitative nature, based on the phenomenological epistemic matrix. It is not a matter of perceiving these spaces only as places of tourist-recreational visitation, but as rich environments in cultures of a specific period of the history of the country, that allow a better understanding of the Brazilian identity and culture. Thus, in the landscape of the historic town of Bananal-SP, cut off from their old coffee farms, marked by the presence of the architecture of the great house and the slave quarters, now visible symbols of the separation between masters and slaves, which was intended to investigate the dynamics of the relations of the coffee slavery system, understanding it as an essential structure for understanding the complex human and social relations of contemporary Brazilian society. The methodology used for the data collection consisted of interview, questionnaire and systematic observation.

KEY WORDS: Human development. Coffee farm. Non-formal education space. Educational practices.

LISTA DE SIGLAS

CEP/UNITAU	–	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
CF	–	Constituição Federal
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
FNB	–	Frente Negra Brasileira
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHGB	–	Instituto Histórico Geográfico Brasileiro
INFOPEN	–	Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias
IPHAN	–	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
MNU	–	Movimento Negro Unificado
PNDAD	–	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
UF	–	Unidade da Federação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização do município de Bananal.....	33
Figura 2 – Análise por Triangulação de Métodos.....	41
Figura 3 – Etapas Processuais Interpretativas.....	42
Figura 4 – Primeira Etapa Processual Interpretativa.....	43
Figura 5 – Segunda Etapa Processual Interpretativa.....	44
Figura 6 – Terceira e Única Etapa Processual Interpretativa.....	45
Figura 7 – Questionário Parte I: total e percentual da idade dos visitantes.....	47
Figura 8 – Questionário Parte I: total e percentual do sexo dos visitantes.....	48
Figura 9 – Questionário Parte I: total e percentual da cor dos visitantes.....	49
Figura 10 – Cor ou raça da população brasileira.....	52
Figura 11 – Questionário Parte I: total e percentual da formação ou escolaridade dos visitantes.....	53
Figura 12 – Questionário Parte I: total e percentual da proveniência dos visitantes.....	54
Figura 13 – Adensamento populacional no Brasil.....	56
Figura 14 – Questionário Parte I: total e percentual da atividade profissional dos visitantes.....	57
Figura 15 – Questionário Parte I: total e percentual do tipos de visita.....	58
Figura 16 – Negros no Fundo do Porão, 1835, Johann Moritz Rugendas.....	83
Figura 17 – Raça, cor ou etnia das pessoas privadas de liberdade e da população total.....	106

LISTA DE QUADROS E TABELA

Quadro 1 – Principais fazendas do ciclo do café do Município de Bananal.....	34
Quadro 2 – Evolução da população residente (1991 – 2010).....	55
Quadro 3 – Questionário Parte II (tabulado) – Primeira seção.....	59
Quadro 4 – Entrevista – Primeira seção.....	59
Quadro 5 – Questionário Parte II (tabulado) – Segunda seção.....	78
Quadro 6 – Entrevista – Segunda seção.....	79
Quadro 7 – Questionário Parte II (tabulados) – Terceira seção.....	100
Quadro 8 – Entrevista – Terceira seção.....	101
Tabela 1 – Raça, cor ou etnia das pessoas privadas de liberdade por UF.....	106

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Problema.....	14
1.2 Objetivos.....	14
1.2.1 Objetivo Geral.....	14
1.2.2 Objetivos Específicos.....	14
1.3 Delimitação do Estudo.....	14
1.4 Relevância do Estudo / Justificativa.....	16
1.5 Organização da Dissertação.....	17
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: A EDUCAÇÃO ENTRE PRÁTICAS E TEORIAS.....	19
2.1 Revisão de literatura.....	19
2.1.1 Espaços não formais de educação.....	20
2.1.2 Cultura afrodescendente e educação.....	21
2.1.3 Fazendas e espaços não formais de educação.....	23
2.2 Referencial teórico.....	25
2.2.1 Educação.....	25
2.2.2 Cultura.....	28
2.2.3 Identidade.....	28
2.2.4 Memória.....	29
3. PERCURSO METODOLÓGICO.....	32
3.1 Tipo de Pesquisa.....	32
3.2 População / Amostra.....	33
3.3 Instrumentos.....	36
3.4 Procedimentos para Coleta de Dados.....	38
3.5 Procedimentos para Análise de Dados.....	39
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO: A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL EM UMA FAZENDA DE CAFÉ DO VALE DO	

PARAÍBA.....	46
4.1. Perfil sociodemográfico da amostra.....	46
4.1.1 Idade dos visitantes.....	46
4.1.2 Sexo dos visitantes.....	47
4.1.3 Cor ou raça dos visitantes.....	48
4.1.4 Formação ou grau de escolaridade dos visitantes.....	53
4.1.5 Proveniência dos visitantes.....	54
4.1.6 Atividade profissional dos visitantes.....	56
4.1.7 Tipo de visita realizada pelos visitantes.....	57
4.2 Análise de dados por seção.....	58
4.2.1 Espaços não formais como espaços educativos.....	59
4.2.1.1 Roteiro da Fazenda dos Coqueiros como espaço não formal de educação.....	74
4.2.2 História e cultura afro-brasileira e seu valor e significado material e imaterial.....	78
4.2.3 Projeção reflexiva do aprendizado sobre os afrodescendentes na sociedade contemporânea.....	100
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS.....	123
ANEXO I – Ofício de Autorização para Realização de Pesquisa.....	135
ANEXO II – Termo de Autorização da Instituição.....	136
ANEXO III – Protocolo de Inscrição na Plataforma Brasil.....	137
APÊNDICE I – Instrumento de Coleta de Dados – Questionário (Parte I e II).....	138
APÊNDICE II – Instrumento de Coleta de Dados – Respostas das questões abertas do questionário (Parte II).....	140
APÊNDICE III – Instrumento de Coleta de Dados – Roteiro da Entrevista.....	143
APÊNDICE IV – Instrumento de Coleta de Dados – Teor da Entrevista.....	144
APÊNDICE V – Instrumento de Coleta de Dados – Observação.....	149

INTRODUÇÃO

Pode soar estranha a afirmação de que “só há uma ciência dos homens no tempo e que incessantemente tem necessidade de unir o estudo dos mortos ao dos vivos.”¹ Quando um filho pergunta ao pai para que serve a história, a resposta pode ser dada numa só palavra: compreender.² O historiador até pode ser atraído por muitos gostos, mas deve ser movido pela “paixão de compreender”³. Não é por outra razão que o historiador deve entregar-se a uma espécie de ascese, libertando-se de seus preconceitos e até de suas preferências intelectuais, do seu próprio eu, para perseguir um saber objetivo, voltado para “compreender o passado a partir do presente”⁴ e “compreender à luz do passado”⁵. É a compreensão desse vai e vem entre passado e presente que fascina e possibilita enriquecer o conhecimento das sociedades antigas e esclarecer sobre elas mesmas e sobre a sociedade atual. A História encanta, mas ela pode gerar desencantos quando já não se é capaz de saber investigá-la e contá-la com sentido e significado político, social, econômico e cultural, dentro de um determinado tempo e espaço.

Há desafios enormes de criatividade e dinamismo no processo educativo de História e cultura afro-brasileiras, não importando se a temática é mais de história nacional, regional ou mesmo local. Muito se fala em espaços formais de educação, mas nem sempre se tem lembrado que, ao lado deles, há também ricos espaços não formais que tanto podem contribuir para um revigorado processo educativo histórico-cultural repleto de sentido e significado, capazes de propiciar a compreensão de um passado-presente local-regional, inserido até mesmo num contexto nacional.

Para tanto, é preciso se ter alguma ousadia de transpor os ambientes educativos restritamente formais, buscando outros espaços que registram em sua dimensão momentos marcantes de desenvolvimento e de transformações histórico-culturais de uma coletividade, obviamente sem perder o horizonte fundamental do rigor acadêmico da pesquisa histórica. Em outras palavras, é possível e necessário sair atrás de fontes monumentais⁶, como suporte dessa

¹ BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício do Historiador**. Trad. de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2002, p. 67.

² Idem, p. 45.

³ BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As Escolas Históricas**. Trad. de Ana Rabaça. Lisboa: Francisco Lyon de Castro, 1983, p. 127.

⁴ LE GOFF, Jacques. Prefácio. In: BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício de Historiador**. Trad. de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2002, p. 15-38.

⁵ Idem, 15-38.

⁶ Para Jacques Le Goff, ao falar de documentos/monumentos, diz que monumento é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação, tal como, um escrito, uma obra comemorativa de arquitetura ou de

investigação histórica transcendente, ainda que sem abandonar as fontes documentais, associando-as numa espécie de relação de complementaridade.

É a partir dessa perspectiva de transposição de práticas educativas que se pretendeu voltar à história cultural da cidade de Bananal, pela via das fazendas cafeeiras, para que se compreendesse e investigasse o processo de escravização do negro na Região do Vale do Paraíba Paulista, bem como as relações de organização cultural, social e econômica que se estabeleceu nesse período.

Tratou-se de processo investigativo-educativo, no contexto das relações sociais do sistema escravocrata cafeeiro, que envolve a história do negro e afrodescendente, para se rememorar o seu passado, entendendo-o como um elemento de fundamental importância para a história e identidade do povo brasileiro.

A propósito, o texto constitucional vigente estabelece que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.⁷ Nesse sentido, a Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003, alterou as diretrizes e bases de educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileiras. O referido estatuto legal tornou obrigatório conteúdo programático que inclua o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, recuperando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil⁸.

Buscou-se uma prática didático-pedagógica que não confine a educação no universo formal, mas que vai além desse reduto, que com suas inovadoras metodologias, muitas vezes fica restrito, para alcançar espaços reais, mais especificamente a paisagem da histórica cidade de Bananal, onde há “cenários vivos” do sistema escravocrata, marcado pela presença da

escultura. O monumento seria um legado à memória coletiva e está ligado ao poder de perpetuação das sociedades históricas. O documento resulta de uma produção da história por uma determinada época e sociedade que o produziu, mas que também sobrevive a outras épocas que sucedem a de sua produção. Documento é uma coisa que fica. É monumento. É o resultado de um esforço das sociedades históricas em impor às sociedades futuras uma imagem de si próprias, e cabe aos historiadores não pousarem de ingênuos diante de tal produção. (**História e Memória**. Trad. de Bernardo Leitão et. al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990, p. 468- 472).

⁷ BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

⁸ BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Seção I, p. 2009.

arquitetura da casa grande e da senzala⁹, símbolos mais visíveis da separação entre senhores e escravos, estes últimos confinados em quadriláteros escuros, frios e úmidos.

Desse modo, a investigação começou pela busca do conceito de espaços não formais de educação, que foram investigados em sua definição e constituição, tendo como foco específico a Fazenda dos Coqueiros. Uma fazenda do século XIX é um lugar que guarda um acervo histórico-cultural de um passado, podendo, assim, ser considerado um lugar com características de um museu, além de se configurar como um ambiente imbuído de valores materiais e imateriais de uma época.¹⁰

Em seguida, foi examinado até que ponto se alcança a compreensão de história e cultura afro-brasileira em espaços não formais educativos, capaz de resgatar os aspectos de identidade, cultura e memória da negritude, bem como seu valor e significado material e imaterial.

Por fim, ultrapassado esse primeiro nível educativo, voltado para o desenvolvimento humano, foi avaliada a capacidade de projeção reflexiva do aprendizado sobre os afro-brasileiros na sociedade contemporânea.

⁹ No Prefácio à 1ª edição da obra "Casa Grande e Senzala", Gilberto Freyre diz que a Casa Grande, centro de coesão patriarcal, completada pela senzala, representa todo um sistema econômico, social e político: de produção (a monocultura latifundiária); de trabalho (a escravidão); de transporte (o carro de boi, o banguê, a rede, o cavalo); de religião (o catolicismo de família); de vida sexual e de família (o patriarcalismo polígamo); de higiene do corpo e da casa (o "tigre", a touceira de bananeira, o banho de rio, o banho de gamela, o banho de assento, o lava-pés); de política (o compadrismo). A casa grande, embora associada particularmente ao engenho de cana, ao patriarcalismo nortista, não deve ser considerada manifestação exclusiva do açúcar, mas da monocultura escravocrata e latifundiária em geral: criou-a no Sul o café tão brasileiro como no Norte o açúcar. A história social da casa-grande é a história íntima de quase todo brasileiro: de sua vida doméstica, conjugal, sob o patriarcalismo escravocrata e polígamo; da sua vida de menino; do seu cristianismo reduzido à religião de família e influenciado pelas credências da senzala. Nas casas-grandes foi até hoje onde melhor se exprimiu o caráter brasileiro; a nossa continuidade social. (FREYRE, Gilberto. Prefácio à 1ª Edição. In: FREYRE, Gilberto. Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 27. ed. Rio de Janeiro: Record, 1990, p. 45-78).

¹⁰ A Declaração de Quebec, de 4 de outubro de 2008, versa sobre a preservação do "Spiritu Loci" construído por diversos atores sociais, bem como seus usuários, os quais cooperam de modo ativo e em conjunto para dar-lhe um sentido. O espírito do lugar assume ao longo do tempo um caráter plural e dinâmico, capaz de múltiplos sentidos e peculiaridades de mudanças, além de pertencer a grupos diversos. O espírito do lugar oferece uma compreensão mais abrangente do caráter vivo e, ao mesmo tempo, permanente de monumentos, sítios e paisagens culturais. Ele traz uma visão mais enriquecida, dinâmica e abrangente do patrimônio cultural. Em vez de separar o espírito do lugar, o intangível do tangível e vê-los como antagônicos entre si, são consideradas as muitas maneiras dos dois interagirem e se construírem mutuamente. (DECLARAÇÃO DE QUEBEC. Sobre a preservação do "Spiritu Loci". Disponível em: https://WWW.icomos.org/images/.../Charters/GA16_Quebec_Declaration_Final_PT.. Acesso em: 02 fev.2019).

1.1 Problema

As fazendas cafeeiras do Vale Histórico, ainda hoje, são “cenários” da memória histórica e cultural do país. No entanto, são consideradas marcadamente como lugares de visitação turístico- recreativa, e não com potenciais espaços histórico-culturais representativos de um período específico da história do país. Elas poderiam viabilizar uma melhor compreensão da identidade e da cultura brasileira, no âmbito da perspectiva transgressora de educação. Essa perspectiva poderia estar voltada para o incremento da aprendizagem, indispensável ao desenvolvimento humano, por via de uma educação transformadora.

Seria possível, então, uma real modificação desses espaços não formais em ambientes com potencial para gerar compreensão profunda, qualificada e efetiva sobre as complexas relações humanas e sociais entre passado e presente da sociedade brasileira?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Avaliar a possibilidade da utilização desse ambiente histórico-cultural - as fazendas cafeeiras valeparaibanas – a partir do estudo de caso da Fazenda dos Coqueiros, no município de Bananal-SP, como espaços não formais de educação e desenvolvimento humano.

1.2.2 Objetivos específicos

Investigar a definição e a constituição de espaços não formais de educação.

Examinar a compreensão da história e da cultura afro-brasileira em espaços não formais educativos, bem como do seu valor e significado material e imaterial.

Avaliar a capacidade de projeção reflexiva do aprendizado sobre os afro-brasileiros na sociedade contemporânea.

1.3 Delimitação do estudo

O Vale do Paraíba, localizado entre o leste paulista e o oeste do Estado do Rio de Janeiro, foi o espaço no qual houve a expansão do cultivo do café, principal produto de exportação da economia brasileira durante o século XIX e o início do século XX. Condições naturais favoráveis para o cultivo da planta atraíram empreendedores da cafeicultura. A grande lavoura cafeeira começou a afirmar-se na região do Vale do Paraíba na terceira década do século XIX. Nesse sentido, embora até sejam apontadas dúvidas e discordâncias quanto ao período exato da chegada do café ao Vale do Paraíba, “é certo que Spix e Martius, entre 1817 e 1820, já assinalavam a existência de cafezais em terras vale-paraibanas”¹¹.

De qualquer modo, a lavoura cafeeira progrediu na região e “seu ápice situa no período entre 1836 a 1886”¹², no qual emergiu a máxima: “Bananal é filha do café”. Hoje a região que é conhecida como Vale histórico é composta por cidades como Bananal, Areias, São José do Barreiro e outras que tiveram amplo e rápido crescimento econômico na época do auge da lavoura do café. Bananal foi fundada em 1783, por João Barbosa Camargo e sua esposa, Maria Ribeiro de Jesus. O casal mandou erguer uma capela dedicada ao Senhor do Bom Jesus do Livramento. O povoado foi elevado à categoria de Vila em 1832 e à de município em 1849. Mas, já em 1836, Bananal tornou-se o segundo maior produtor de café da província de São Paulo. Cidade com grande importância econômica regional e nacional, Bananal se afirmava como a localidade mais próspera do Vale do Paraíba. Enquanto Lorena, Silveiras, Guaratinguetá, Aparecida, Pindamonhangaba, não havia hospitais, Bananal, já em 1851 iniciava suas obras de construção da Santa Casa.¹³

Os barões do café formavam a elite social do período imperial. Tinham tanto poder econômico que seu dinheiro, depositado em bancos no exterior, avalizava empréstimos usados em ações políticas e até militares do Brasil-Império. A força da riqueza dessa classe de elite era tão expressiva que ela chegou a ter moeda própria por algum tempo. Não resta dúvida de que o município se desenvolveu com as Fazendas de Café, epicentros das relações humanas e sociais do sistema cafeeiro em que os escravizados viviam e trabalhavam na paisagem desenhada pelos senhores. Eram eles, os senhores, que programavam a arquitetura das grandes fazendas na paisagem rural, com a centralidade dos terreiros, os cafezais plantados em linha, para melhor fiscalização da semeadura e colheita, aplicação cotidiana da ideia de

¹¹ SPIX E MARTIUS apud MAIA, Tom; MAIA, Thereza Regina de Camargo. **Vale do Paraíba: velhas cidades**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1977, p.7.

¹² HOLLANDA, Sérgio Buarque. **Vale do Paraíba: velhas fazendas**. Rio de Janeiro: Editora José Olympio Ltda, 2010, p.61.

¹³ FERRI, Mário Guimarães apud MAIA, Tom; MAIA, Thereza Regina de Camargo, op. cit, p.3.

cativeiro, com a disciplina do trabalho escravo e dos empregados livres (administradores e feitores), para demarcar a rigorosa fiscalização do tempo, do espaço e do movimento dos cativos e até a preservação de reservas de mata virgem para futuros plantios.

Em Bananal, a construção desse ambiente senhorial, ao longo de grande parte do século XIX, teve como preocupação primordial a manutenção de uma ordem socioeconômica no nível local, regional e nacional.

O conceito de espacialidade é fundamental para a compreensão da realidade em foco e objeto desta pesquisa. Sujeitos constroem, em determinada realidade, processo proximais em três níveis de espaço inter-relacionados, quais sejam, o espaço material, o espaço social e o espaço cognitivo. As fazendas do café, ainda hoje fincadas na paisagem rural bananalense, podem ser vistas como ambientes propícios para uma melhor compreensão de um passado-presente histórico-cultural brasileiro, ainda que elas já não sejam mais produtoras de café ou de alguma outra atividade agrícola. Mesmo que se apresentem como paisagens modificadas e até desfiguradas, elas ainda “escondem” inestimáveis valores histórico-culturais para o desenvolvimento educacional das presentes e futuras gerações.

As fazendas do café em Bananal: Coqueiros, Loanda, Boa Vista e Três Barras, hoje, são propriedades particulares, diferentemente da Fazenda Resgate, que é patrimônio histórico nacional, tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico Nacional (IPHAN). Elas até parecem “paisagens vivas”, mas se configuram como “espaços educativos mortos”. É a fazenda dos Coqueiros, atualmente “sem barões, escravos e café”, que se pretendeu focar nesta pesquisa qualitativa. E, entendida como privilegiado espaço social, material e cognitivo, com real possibilidade para transformação em ambiente educativo não formal, repleto de significado e sentido, essa fazenda pode ser considerada importante para a compreensão das relações humanas e sociais da complexa sociedade brasileira contemporânea.

1.4 Relevância do estudo/Justificativa

A pesquisa se justifica porque é fundamental avançar no processo educativo capaz de entrelaçar memória e história, enquanto componentes indispensáveis na formação de uma sociedade. Sabe-se que não existe um modelo educativo consolidado. A ideia de que não há uma educação definitiva e acabada significa dizer que “ninguém educa ninguém e ninguém

educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”¹⁴ A educação se realiza no ato coletivo, participativo e solidário. Educar é chacoalhar as consciências. Com o desenvolvimento da consciência crítica, no processo educativo, ocorrerá uma qualificação na forma de intervir e motivar o outro para agir e transformar o mundo em que se vive.¹⁵ Claro que não se trata de perceber a conscientização como panaceia, mas sim como um revigorado esforço de colocar em prática o saber crítico do mundo que se compreende e que se pretende transformar, porque possibilidade de alguma transformação sempre há para o homem capaz de agir e interagir com a sua realidade concreta.¹⁶ Trata-se mesmo da práxis, entendida como “reflexão e ação transformadora da realidade.”¹⁷

O desafio de educar é contínuo e requer certa dose de ousadia. Nesse sentido, busca-se ultrapassar modelos de ensino-aprendizagem limitados a espaços formais. É por isso que uma proposta de educação transgressora, que busca encontrar e melhor aproveitar espaços não formais para o desenvolvimento da aprendizagem pode ser considerada de enorme relevância para uma aprendizagem significativa de determinada realidade sociocultural. Não se ignora o passado-presente da memória e história afro-brasileira contido nas fazendas de café do Vale Histórico. Do mesmo modo, não se desconhece que uma melhor compreensão política, econômica, social e cultural da afrodescendência nesses ambientes, uma vez transformados em verdadeiros espaços não formais de educação, pode trazer real contribuição para a compreensão do papel e do desafio de inclusão dos negros na sociedade pluralista contemporânea.

1.5 Organização da dissertação

A dissertação foi desenvolvida em três seções. Na primeira seção, buscou-se delinear o conceito de espaço não formal de educação, bem como aprofundar uma teoria de educação humanista, conscientizadora e libertadora, capaz de promover a emancipação dos sujeitos envolvidos nesse processo educativo.

Na segunda seção, analisou-se o espaço não formal como ambiente educativo sobre a história e cultura da África e dos afro-brasileiros, resgatando-se os aspectos de identidade,

¹⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p. 68.

¹⁵ FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p. 45-47.

¹⁶ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2001, p.25-27.

¹⁷ FREIRE, Paulo, op. cit., 2001, p. 53.

cultura e memória da negritude, de modo a se compreender o valor e o significado material e imaterial da história e cultura afro-brasileiras.

Na terceira e última seção, a análise foi voltada para a capacidade de projeção reflexiva do aprendizado sobre os afro-brasileiros na sociedade contemporânea.

Na conclusão, foram retomadas as principais ideias desenvolvidas, ao longo do texto, nas seções anteriores.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: A EDUCAÇÃO ENTRE PRÁTICAS E TEORIAS

2.1 Revisão de literatura

Para a elaboração da revisão de literatura foram usados três descritores: Espaços não formais de educação, Cultura afrodescendente e educação e Fazendas e espaços não formais de educação. Para a busca nas bases de dados foram utilizados Google Acadêmico, Scielo-*Scientific Electronic Library Online* e Portal de periódicos da Capes. O período utilizado para a procura foi de quinze anos, de 2002 a 2017.

A escolha do período citado se deve ao fato de que, em 2002, já havia iniciado um debate em torno do tema cultura africana e afro-brasileira no sistema da educação básica do país. A implantação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio, tornou necessária a proposição de atividades ou estratégias de ação para viabilizar o incremento desta temática.

Assim a escolha desse período, possibilitou um mapeamento das pesquisas realizadas e publicadas referentes ao assunto educação e relações étnico-raciais.

Com o descritor Espaços não formais de educação foram encontrados 28 artigos, assim distribuídos nas bases de dados: Google Acadêmico - 21 artigos, Scielo-07 artigos e Periódico Capes – nenhum. Na busca com o descritor Cultura afrodescendente e educação forma localizados 45 artigos: Google Acadêmico - 38 artigos, Scielo – 05 artigos e Periódico Capes – 02 artigos. Com o último descritor Fazendas e espaços não formais de educação foram identificados 11 artigos: Google Acadêmico - 06 artigos, Scielo – 02 artigos e Periódico Capes – 03 artigos.

Entre todas essas publicações indicam-se três delas, em razão da consistência com que abordam os assuntos centrais desta pesquisa. O primeiro deles, intitulado “Educação formal, informal e não formal em ciências: contribuições dos diversos espaços educativos” de Maria das Graças Alves Cascais e Augusto Fachí Terán, merece destaque pela relevância de sua conceituação e classificação tipológica da educação em espaço formal, não formal e informal. O segundo, cujo título é “O protagonismo negro: o movimento negro na luta por uma educação antirracista” de Cláudia Regina de Paula tem significativa importância por considerar relevante o ensino da cultura afro-brasileira em uma sociedade multicultural e pluriétnica, capaz de contribuir para a formação de cidadãos participativos e de uma sociedade democrática. O terceiro, que tem o título “A propriedade escrava no vale do Paraíba paulista durante a década de 1870” de Armênio de Souza Rangel, é digno de indicação por

abordar, com bastante clareza, o período cafeeiro, o desenvolvimento da cafeicultura especificamente no vale do Paraíba e o elevado contingente de escravizado nessa região.

2.1.1 Espaços não formais de educação

Os artigos encontrados com o descritor Espaços não formais de educação, em geral, procuram conceituar os vários espaços educativos dentro da tipologia formal, não formal e informal.

A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos, etc., carregada de valores e cultura própria, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas.¹⁸

Os artigos fazem também observações sobre quais são os objetivos e a importância dessas formas de educação, assim como a contribuição desses diversos espaços educativos para o processo de ensino-aprendizagem, e ainda o porquê de se entender e atuar nesses espaços alternativos de educação. Dessa forma:

Todo educador sabe, hoje, que as práticas educativas ocorrem em muitos lugares, em muitas instâncias formais, não-formais, informais. Elas acontecem nas famílias, nos locais de trabalho, na cidade e na rua, nos meios de comunicação e, também, nas escolas. Não é possível mais afirmar que o trabalho pedagógico se reduz ao trabalho docente nas escolas. [...] A Pedagogia é mais ampla que a docência, educação abrange outras instâncias além da sala de aula, profissional da educação é uma expressão mais ampla que profissional da docência, sem pretender com isso diminuir a importância da docência.¹⁹

Os espaços não formais de educação são apresentados aqui como a utilização de museus, espaços rurais e centros de ciências. Normalmente, os artigos que tratam do tema espaços não formais de educação estão voltados para o ensino de ciências, abordando a temática ambiental voltada para a educação ecológica.

O uso de ambientes não formais possibilita a contextualização, aplicação e associação de conceitos e conhecimentos já aprendidos com as informações novas, do ambiente, reduzindo as exigências de abstração do aprendiz e permitindo uma compreensão mais

¹⁸ GOHN, Maria da Glória apud CASCAIS, Maria das Graças Alves; TERÁN, Augusto Fachín. Educação formal, informal e não formal em ciências: contribuições dos diversos espaços educativos. **Revista Ciência em Tela**, Manaus, v. 7, n. 2, p.1-9, agos. 2011.

¹⁹ LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. apud MORAIS, Juliane; ROMANIW, Giseli; TOZETTO, Susana S. O trabalho do pedagogo nos espaços educativos não formais. **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 9, n. 12, 2015.

eficiente dos conhecimentos. Esse processo de associação de informações novas com outras já incorporadas, de forma interrelacionada, denomina-se aprendizagem significativa.²⁰

Novas ideias e informações podem ser aprendidas e retidas na medida em que conceitos relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo. O desenvolvimento de aulas em espaços não formais pode possibilitar a integração de informações oriundas da intervenção e interpretação do ambiente para a associação com os conceitos já interiorizada na estrutura cognitiva do aprendiz.

Mesmo assim não deixam de identificar as principais dificuldades enfrentadas no processo de ensino-aprendizagem na realização de atividades fora dos contextos institucionais.

Dificuldades de logística: esse tipo de dificuldade refere-se ao ato de planejar as visitas, de organizar, de locomoção ou transporte dos alunos, de parte da nutrição dos alunos e a estruturação para viabilização das visitas; dificuldades administrativas: são aquelas que se relacionam à burocracia, ao agendamento das visitas, à falta de tempo; dificuldades pedagógicas: englobam obstáculos como a quantidade de alunos que podem visitar as instituições por vez, a falta de inclusão das visitas no currículo escolar, a falta de interdisciplinaridade entre as disciplinas; dificuldades financeiras: refere-se à condição financeira dos alunos e da escola.²¹

Concluiu-se que a escola, cujo espaço é ocupado pela educação formal, não consegue sozinha dar conta das múltiplas informações que surgem a cada momento no mundo. É preciso se utilizar de outros espaços educativos, presentes na comunidade, para que se tenha uma educação mais contextualizada e significativa.

2.1.2 Cultura afrodescendente e educação

Os artigos discutem, em geral, a respeito de questões relativas à obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, a partir da implementação da Lei 10.639/03.

A Lei nº 10639/2003 foi um marco para a história das leis educacionais. Entre os vários efeitos que ela pode trazer, um dos principais é dar à escola a oportunidade de ser o palco da construção de identidades individuais e sociais contempladas pela diversidade de uma sociedade que é multicultural e pluriétnica.²²

²⁰ MOREIRA, M. A; MASINI, E. F. S. apud GASTAL, Maria Luíza de Araújo; OLIVEIRA, Roni Ivan Rocha de. Educação formal fora da sala de aula-olhares sobre o ensino de ciências utilizando espaços não formais. **Anais: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. 2009.

²¹ PRAXEDES, Gutemberg de Castro apud LUZ, Priscyla Cristinny Santiago da; XAVIER Diana Antonia Louzada. Dificuldades apresentadas pelos professores para realizar atividades de educação ambiental em espaços não formais. **Revista Margens Interdisciplinar**, Abaetetuba, v. 9, n. 12

²² MORAIS, Renata Figueiredo. O ensino de cultura e história afro-brasileira e indígena na educação básica o desafio de professores, alunos e ações governamentais. **Revista História e perspectivas**, Uberlândia, v. 28, n. 53, p. 239-263, jan-jun. 2015.

Consideram as mudanças na política pública educacional do país, analisando o processo na educação da população negra e afro-brasileira, ao longo do tempo, fazendo um paralelo com a educação atual, a começar do advento da nova lei. Analisam ainda o processo de formação da historiografia do Brasil desde a criação do IHGB, que excluía os negros da formação do Brasil.

A lei pretende romper com um paradigma criado desde o século XIX a respeito da participação africana na formação do Brasil. Aliás, os manuais didáticos produzidos no final do XIX e início do XX, inspirados nas linhas historiográficas de autores ligados ao IHGB, viam nos negros e índios um ponto de degeneração da história do Brasil.²³

Observam a importância da efetivação da Lei, não somente para educar e resgatar a cultura negra, mas também com o intuito de formar cidadãos dentro de uma sociedade multicultural e pluriétnica.

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra. Ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.²⁴

Mostram o ativismo negro brasileiro intervindo no campo da educação, quando percebe a falência do projeto da modernidade, em que a escola, como um espaço democrático de socialização, não garantiu efetivamente a inclusão com dignidade do negro na sociedade.

Diante da defasagem no ensino dos conteúdos relacionados à população afrodescendente, perante também o grande empenho de militantes do movimento negro, aconteceu a recente edição da Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileiras, e dá outras providências, passando a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26A, 79A e 79B.²⁵

Apontam que a efetivação da Lei 10.639/03 como uma conquista dessa luta contra a marcante presença do preconceito racial em relação aos negros.

Além disso, alguns artigos não deixam de assinalar a falta de material didático pedagógico sobre o assunto e a precária formação de profissionais da área.

²³ Ibidem, p. 239-263.

²⁴ PAULA, Cláudia Regina de. O protagonismo negro: o movimento negro na luta por uma educação antirracista. **Revista do Acervo Nacional**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 105-120, jul.-dez. 2000.

²⁵ GOMES, Ana Beatriz Sousa. Movimento negro, política educacional e escola: o engajamento dos educadores. **Universidade Federal do Piauí**. Revista Ifaradá.

Sendo assim, como capacitar alunos de licenciatura e professores já formados? Não há dúvida de que nos últimos anos muitos cursos já foram produzidos a fim de dar maior formação a esses profissionais, além de um farto material por parte do governo e de outras instituições que disponibilizaram na internet e em outros ambientes e que, certamente, ajudaram os professores que quiseram agregar maiores conhecimentos e novidades didáticas às suas aulas. Ainda assim é pouco e não supre a necessidade do desafio que essa lei exige.²⁶

Ainda indicam que conhecer a cultura e diversidade cultural, enaltecendo as diferenças presentes na formação da identidade brasileira, possibilita superar crises sociais desencadeadas pelo preconceito e discriminação.

2.1.3 Fazendas e espaços não formais de educação

Os artigos abordam a paisagem das fazendas cafeeiras valeparaibanas, as edificações remanescentes das fazendas de café do Vale do Paraíba constituindo assim notáveis expressões da arquitetura rural paulista as quais guardam um passado-presente histórico-cultural que não pode ser esquecido.

O conjunto formado pelos vários edifícios que constituem a sede de uma fazenda de café organiza-se, quase invariavelmente, em quadra. Podem variar os esquemas de organização ou pode o conjunto ser constituído de mais de um quadro; enfim, o que define a forma característica de sua organização é a possibilidade de resumir as instalações a essa figura recorrente. À forma inicial podem agregar-se apêndices; novos terreiros podem surgir fora do perímetro original e em torno deles, novas edificações virem a se acomodar. De um modo ou de outro, tudo se organiza em torno da quadra ou dos quadros. Pode mesmo ocorrer que os quadros não sejam inteiramente fechados ou tenham, como muitas vezes acontece, um dos lados completados por um muro ou ainda pelo jardim. O que importa é que a forma final resultante é o quadro.²⁷

Falam das quantidades expressivas de negros que, no auge da cultura cafeeira, trabalharam como escravos nesses lugares, regidos por um sistema disciplinar de produção da riqueza local, regional e nacional.

A expansão cafeeira atingia, na década de 1870, seu momento culminante no vale do Paraíba. O desenvolvimento da cafeicultura era condicionado pelo crescimento demográfico, especialmente das pessoas submetidas à escravidão. Em termos da província, observava-se um elevado contingente escravo matriculado na área valeparaibana (28,8% do total). A sua massa escrava só era menor do que a da região Central (36,1 %). As regiões da capital, do vale do Ribeira e do litoral paulista mantinham uma parcela muito reduzida da população cativa.²⁸

²⁶ MORAIS, Renata Figueiredo, op. cit., p. 239-263.

²⁷ CARRILHO, Marcos José. **Fazendas de café oitocentistas no Vale do Paraíba**. An. mus. Paul., São Paulo, v.14, n.1, Jan-Jun. 2006.

²⁸ RANGEL, Armênio de Souza. apud MARCONDES, Renato Leite. A propriedade escrava no vale do Paraíba paulista durante a década de 1870. **Revista Estudos Históricos**, v. 1, n. 29, p. 51-74, 2002.

Alguns artigos evidenciam ainda, especificamente o caso de Bananal, por se tratar de um caso de caráter peculiar da economia cafeeira nessa localidade. De fato, são notadas em Bananal “as características mais próximas às da plantation cafeeira. Em nenhum outro lugar verificamos posses cativas tão elevadas e padrão semelhante de concentração da propriedade escrava”.²⁹

Assinalam que o período do café promoveu significativos impactos nas relações humanas e sociais na região, entre elas, a intransponível separação entre senhores e escravos, tão bem representada na arquitetura da casa grande e da senzala. As fazendas dos barões do café, com o declínio da força econômica do produto, foram convertidas em patrimônio histórico-cultural e, algumas delas, se tornaram também locais de visitação. Entre elas, umas são destinadas a atividades turísticas; outras estão voltadas para o chamado turismo de habitação; e, há ainda aquelas que se dedicam a uma espécie de hotelaria.

E, de algum modo, apontam que, mesmo com o passar dos tempos, pode-se dizer que tais fazendas não deixaram de compor essa paisagem rural em que negros escravizados empregaram sua força de trabalho em uma intensa atividade cafeeira que marcou aspectos sociais e econômicos da sociedade brasileira. Nessa paisagem ainda “viva”, essas fazendas se apresentam, hoje, como potenciais espaços não formais de educação, na medida em que nelas os negros escravizados deixaram rastros de africanização, vale dizer, sinais de história afro-brasileira, que integram a identidade, a cultura e a memória do povo brasileiro.

Ainda foram encontrados artigos que tratam, especificamente, sobre a atividade não formal no campo do patrimônio histórico. Assim salienta que a educação patrimonial “é um instrumento de ‘alfabetização cultural’ que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico – temporal em que está inserido”.³⁰

²⁹ Ibidem, p. 51-74.

³⁰ HORTA, M. L. P. apud LIMA, Livia Morais Garcia; SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von. Educação Não Formal e Turismo Cultural: o patrimônio cultural rural em fazendas históricas paulistas. **Revista de Ciências da Educação**. N. 25. Ano XIII.

2.2 Referencial teórico

2.2.1 Educação

Nas últimas duas décadas do século XX, assiste-se a grandes mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais na sociedade contemporânea. Ainda não se tem muito clara a ideia do que será a globalização cultural. As rápidas inovações tecnológicas tornam possível o surgimento da chamada era da informação. Mas, o tempo ainda é de educação.

O momento atual é de expectativas e perplexidades de concepções e paradigmas, sugerindo muitos questionamentos vindos do imaginário reflexivo das pessoas sobre a educação. É um momento novo e aberto para muitas possibilidades. Não se pode falar do futuro da educação sem enxergar esses horizontes. Não faltam perspectivas atuais da teoria e da prática da educação, apoiadas em educadores que, apesar das crises, apontam alguns caminhos para esse futuro. Crises de paradigmas não podem servir jamais de alibi para a imobilidade. Ainda em tempos não muito remotos, já se disse que a “história da humanidade é cada vez mais a disputa de uma corrida entre a educação e a catástrofe”.³¹

A palavra perspectiva pode ser trazida como referencial. Originada do latim “*perspectivus*”, ela deriva de dois verbos, “*perspecto*” e “*perspicio*”, que significam “olhar até o fim, examinar atentamente, reconhecer claramente.” O vocábulo perspectiva é repleto de significações. Ele traduz uma “antecipação qualquer de futuro: projeto, esperança, ideal, ilusão, utopia.”³² Ao mesmo tempo, significa também enfoque e possibilidade. Falar em perspectiva é alimentar a utopia do amanhã. Muito se fala, hoje, em cenários possíveis para a educação do futuro. Há sempre o horizonte em direção ao qual se pretende caminhar, quando se trata de educação.

A virada do milênio ainda é uma boa oportunidade para uma reflexão sobre as teorias e práticas educativas que atravessam os tempos. Falar de perspectivas atuais da educação é discutir ações educativas passadas que perpassam o presente e descortinam caminhos para o futuro. Algumas perspectivas teóricas que ainda orientam certas práticas podem já não ser mais tão compatíveis com as exigências da sociedade atual. Outras ainda podem se apresentar como alternativas viáveis para o presente-futuro. Cabe perguntar quais teorias e práticas se fixaram no campo educacional, assentando suas raízes e atravessando os tempos.

³¹ WELLS, H. G. apud GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000, p. 13.

³² ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. de Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 759.

A educação tradicional começou a declinar com o movimento renascentista, mas resquícios dela ainda resistem até os dias atuais. A educação nova, surgida de forma mais clara com o movimento iluminista, desenvolveu-se nos últimos séculos, especialmente, nos campos das ciências da educação e das metodologias de ensino, tanto que o conceito de “aprender fazendo” está marcado na história da pedagogia. Ambos os modelos ainda têm presença no mundo educacional como processo de desenvolvimento humano individual.

No entanto, o traço mais característico da educação do século em curso é o deslocamento do enfoque individual para o social, o político e o cultural. Sabe-se que não há idade para se educar. A educação se estende pela vida toda. Além disso, ela não é caracterizada por uma impenetrável neutralidade. A educação não pode mais ficar alijada do processo de desenvolvimento humano que envolve, inevitavelmente, aspectos sociais, políticos e culturais na formação das pessoas.

Entre as novas ideias surgidas nos últimos tempos, despertam interesse entre os educadores os chamados paradigmas holonômicos. Holismo é um termo cada vez mais ouvido nas discussões educacionais. A crítica a uma educação mecânica padronizada e a proposta de abertura para uma educação renovadora e significativa já são encontradas nos meios educativos. É preciso olhar para uma educação voltada para o desenvolvimento do ser humano integral, valorizando o seu cotidiano, as suas vivências e o seu contexto. Etimologicamente, “holos”, em grego, significa todo, e os novos paradigmas educacionais ingressam nessa totalidade. Mais do que ideologia, seria a utopia que teria a capacidade de resgatar a totalidade do real, uma totalidade esquecida, uma totalidade perdida. Os paradigmas holonômicos buscam restaurar a totalidade do sujeito, valorizando a sua iniciativa, a sua mobilização, sem descartar a complementaridade, a convergência e a complexidade da vida social, política e cultural. Na realidade, essas categorias não são tão novas no universo educacional, mas hoje voltam a ocupar espaço no mundo em que os modelos educativos estereotipados apresentam nítidos sinais de desgaste. Sob diversas formas e com distintos significados, essas categorias são encontradas em alguns educadores, de ontem e hoje.

O século XXI deve deixar para trás a visão fragmentária que define o ser humano e passar a entendê-lo em sua complexidade. Ele não está confinado no mundo racional-empírico-técnico, porque também lhe pertence o simbólico, o mítico, o mágico e o poético. Nesse sentido, a educação deve refletir e ilustrar a dimensão multifacetária do ser humano, que envolve seu destino individual, social e histórico, todos entrelaçados e unidos. Não é por outra razão que assim se diz:

[...] uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra.³³

Não se ignora que a educação constitui-se como um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel de todos, de forma democrática e comprometida com o desenvolvimento humano, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias dos grupos. Nesse sentido, para reeducar as relações étnicas, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que a emancipação de uns tem o preço da marginalização e desigualdade imposta a outros. Os descendentes de mercadores de escravos, os senhores de ontem, não têm de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, a sociedade em que estão inseridos tem a responsabilidade moral e política de enfrentar o racismo, o preconceito a discriminação e, juntamente com aqueles que ainda vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações sociais respeitadas, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. A relevância do estudo de temas de correntes da história e cultura africana e afro-brasileira não se restringe à população branca ou mesmo negra, mas diz respeito a todos os brasileiros, haja vista que educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capaz de construir uma nação democrática. A lei brasileira nº 10.639/93, que trata do ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, é tida como o “maior reconhecimento da contribuição socioeconômica e cultural do negro para o Brasil”.³⁴

Entretanto, educação não se circunscreve ao nível do espaço formal. Fala-se também de educação não formal, caracterizada por uma “intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes.”³⁵ Ela contribui para ampliar a socialização de indivíduos, desenvolver novos hábitos, atitudes, comportamentos de partilha, além de estimular outras maneiras de pensar, agir e sentir em relação às realidades vividas. Enquanto a educação formal pressupõe ambientes normatizados, com padrões institucionalizados, a não formal ocorre em ambientes construídos coletivamente, marcados

³³ MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeane Sawaya. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 61.

³⁴ VISENTINI, Paulo Fagundes; RIBEIRO, Luiz Dario Teixeira; PEREIRA, Analúcia Danilevicz. **História da África e dos africanos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013, 197.

³⁵ GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n. 50, p. 27-38, jan.-mar. 2006.

pela espontaneidade, onde as relações sociais se desenvolvem em situações interativas entre os participantes.

2.2.2 Cultura

Sabe-se que as culturas devem aprender umas com as outras. Cultura-mestra e cultura-aprendiz devem andar juntas, entrecruzando-se no processo de melhor compreensão das semelhanças e diferenças humanas e sociais, havendo entre elas uma permanente interrelação horizontal. A compreensão de semelhanças e diferenças em sociedades democráticas passa pela melhor convivência entre as culturas diversas que compõem partes de um todo, sem deixar que integrem esse mesmo todo. Assim, é preciso entender a cultura como um “sistema de significações realizado”³⁶. Seria um equívoco supor que se possa examinar de modo proveitoso um sistema social sem incluir, como parte primordial de sua prática, seus sistemas de significações. Um sistema de significações é inerente a qualquer sistema político, econômico, geracional, e, de maneira mais geral, a qualquer sistema social. Mas, ele também pode se constituir como um sistema de pensamento ou consciência particularmente significativo. Nesse sentido, cultura ainda deve ser vista como toda atividade artística e intelectual que envolve não apenas as artes e as formas de produção intelectuais tradicionais, mas também como um conjunto de “práticas significativas e estados de espírito”.³⁷ E já não é nada espantoso dizer, nos tempos atuais, que a educação deve ser caracterizada por práticas significativas. Assim, quando se fala em manifestações culturais, em sentido mais amplo ou mais restrito, como um sistema de significações realizado, o que se pretende é que esse mesmo sistema abra espaço para o estudo das relações entre instituições, práticas e obras manifestamente significativas, bem como estimule o estudo das relações entre essas instituições, práticas e obras.³⁸

2.2.3 Identidade

É preciso reconhecer que a afirmação da identidade se apresenta como um processo permanente influenciado pelas culturas nacionais, transformando-se a cada momento. A complexidade da questão da identidade não a afasta, pois, da mobilidade, abertura e

³⁶ WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 206.

³⁷ Idem, p. 207-208.

³⁸ Idem, p. 208.

flexibilidade, porque falar de identidade é pensar em processos inacabados de relações “híbridas, dúcteis e multiculturais.”³⁹

Há quem prefira falar em identificação, diante da inevitável instabilidade das identidades. O termo soaria mais adequado para exprimir a condição das identidades pós-modernas, constantemente sujeitas a interações e influências exteriores, sociais e culturais, como um processo em andamento e acabamento.⁴⁰ Seja como for, é no plano das interações sociais e culturais que a identidade ou identificação, conforme a preferência terminológica, é destacada e compreendida como um processo que convoca os seus mais diversos sujeitos a assumirem seus lugares sociais. A identidade ou identificação é edificada na ordem cultural, em um sistema complexo de interação e articulação com a alteridade, vale dizer, em contínua relação com o outro.

Além disso, é importante pensar na relação entre experiência, memória, narrativa e identidade. A experiência pode ser entendida como um contato epistêmico direto com uma fonte cognitiva de informações. Esse contato deixa marcas singulares que formam o sujeito. A memória, de modo geral, é tida como a capacidade de reter, recuperar, armazenar e evocar ideias, saberes, sensações, emoções, sentimentos, informações e experiências acontecidas anteriormente. O que a memória grava, recalca, relembra e também exclui é o resultado de um trabalho organizado de seleção. Só é possível apreender o que está na memória de alguém a partir do que é apresentado em forma discursiva sistematizada, o que compreende a narrativa. E a identidade se constrói não somente sobre a base da experiência vivida, sentida e memorizada, mas também pelo reviver ou recriar propiciado pela narrativa histórica.⁴¹ Por isso, identidade pode mesmo ser entendida como sentido de pertencimento a grupos sociais e de continuidade no tempo e no espaço, construídos no curso da vivência humana.

2.2.4 Memória

No entanto, a construção da identidade ou identificação depende da memória. É sempre preciso revolver o passado para se construir identidade ou identificação, tornando os diversos grupos sociais sujeitos ativos, capazes de interação uns com os outros. Não é sem razão que se

³⁹ CANCLINI, Nestor Garcia. **Consumidores e cidadãos** - conflitos multiculturais da globalização. Trad. de Maurício Santana Dias. Rio de Janeiro: UERJ, 2006, p. 138.

⁴⁰ HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guaraci Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 106.

⁴¹ RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. **Tramas e traumas: identidades em marcha**. 2007. 392 f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

diz que a “memória é a identidade em ação.”⁴² A memória é vista como a faculdade humana responsável pela conservação do passado-presente das experiências vividas. A memória se torna fonte de referências identitárias, a partir das quais são edificadas identidade ou identificações, cujas vigas mestras são trazidas do passado ao presente, sob a forma de lembranças. Assim, com a memória o homem “atualiza impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas.”⁴³

A memória é considerada como uma “operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar.”⁴⁴ Podem ser apontados três elementos constitutivos da memória, a saber: os acontecimentos vividos pessoalmente e os “vividos por tabela”; pessoas e personagens, e, por último, lugares.⁴⁵ Não é demais salientar que já se falou até mesmo de um “política da memória”, vale dizer, uma espécie de memória cultural encarnada não só em artefatos como a ficção, o teatro, o cinema, mas também em monumentos, na escultura, na pintura e na arquitetura.⁴⁶ De qualquer modo, pode-se distinguir memória coletiva e memória individual, conforme o passado é organizado sob a forma de lembranças.⁴⁷ Se o passado for resguardado em torno de determinada pessoa, tem-se uma memória interior ou individual. Mas, se as lembranças se distribuem dentro de uma sociedade, trata-se de uma memória exterior ou social. Na realidade, as duas memórias se interpenetram, tornando as lembranças mais claras sobre aquilo que ainda está vivo ou é capaz de ser reavivado na consciência do grupo.

Entretanto, não pode passar despercebido que a memória atua como uma espécie de gerenciadora do passado, haja vista não ser possível encenar exatamente o que se viveu. A memória é capaz de recuperar o passado, mas o adapta ao presente para fazê-lo atuar neste momento. Por isso, diz que a memória é mesmo a “economia geral e gestão do passado no presente.”⁴⁸ O trabalho de reapropriação do passado se apoia em resquícios a partir dos quais o processo de rememoração é efetivado. Desse modo, é sempre necessário conservar o passado em forma de vestígios, relíquias, arquivos, sinais que permitirão despertar as imagens-lembranças do passado memorial. É nesse sentido que se pode falar de lugares de

⁴² CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. Trad. de Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011, p. 11.

⁴³ LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. de Irene Ferreira, Bernarndo Leitão e Suzana Ferreira Borges. Campinas: Editora Unicamp, 2003, p. 419.

⁴⁴ POLLAK, Michael. Memórias, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: Ed UFRJ, v. 2, n.3, p.3-15, 1989.

⁴⁵ Idem.

⁴⁶ HUYSEN, Andreas. **Culturas do passado-presente: modernismos, artes visuais, políticas da memória**. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto: Museu de Arte do Rio, 2014, p. 159.

⁴⁷ HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006, p.102

⁴⁸ NORA, Pierre. **Entre memória e história - a problemática dos lugares**. Trad. de Yara Aun Khoury. Revista Projeto História, São Paulo PUC-SP, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

memória. Preocupa a memória hoje, porque ele corre sério risco de não mais existir amanhã. A curiosidade pelos lugares onde a memória se cristaliza e se refugia está ligada a esse especial momento da história que tem preocupação em não esquecer o passado em nome do presente-futuro. Não é à toa que se diz que se trata de um momento de articulação onde a “consciência de ruptura com o passado se confunde com o sentimento de uma memória esfacelada, mas onde o esfacelamento desperta ainda memória suficiente para que se possa colocar o problema de sua encarnação.”⁴⁹ A consciência e o sentimento de continuidade do passado no presente tornam-se vigorosas nesses lugares.

⁴⁹ NORA, Pierre. **Entre memória e história** - a problemática dos lugares. Trad. de Yara Aun Khoury. Revista Projeto História, São Paulo PUC-SP, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

A palavra técnica vem do grego “*tékhnē*” e significa arte. Se o método pode ser entendido como o caminho, a técnica pode ser considerada o modo de caminhar. Técnica subentende o modo de proceder em seus menores detalhes, a operacionalização do método segundo normas padronizadas. É resultado da experiência e exige habilidade em sua execução. Um mesmo método pode comportar mais de uma técnica. A diferença semântica entre método e técnica pode ser comparada à existente entre gênero e espécie.⁵⁰

Esta pesquisa discutiu a possibilidade real de transformação de um ambiente histórico - cultural, configurado nas fazendas cafeeiras “vale paraibanas”, localizadas no município de Bananal - SP, em espaços não formais de educação e desenvolvimento humano.

Assim, buscou-se desenvolver nesses ambientes transformados, um processo de ensino - aprendizagem de história e cultura afrodescendente, bem como compreender o seu valor, o seu significado material e imaterial, além de seus reflexos na sociedade brasileira contemporânea.

3.1 Tipo de pesquisa

Para a investigação dos objetivos deste trabalho, foi apropriada a pesquisa exploratória. O objetivo deste tipo de pesquisa é “proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses⁵¹”. Ele se caracteriza por permitir planejamento flexível e possibilitar considerações dos mais diversos aspectos relacionados ao objeto de estudo.⁵²

Basicamente, a pesquisa exploratória envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas com experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a sua compreensão.⁵³

O método investigativo foi o fenomenológico. Quanto à natureza da pesquisa, ela é classificada como qualitativa. A fenomenologia é a matriz epistêmica que mais se alinha ao método qualitativo, pois busca compreender o homem. Não é por outra razão que “a

⁵⁰ KOTAIT apud OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão: UFG, 2011, p. 20.

⁵¹ GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991, p.45.

⁵² KOTAIT apud OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de, op. cit., p. 45.

⁵³ Idem, p. 45.

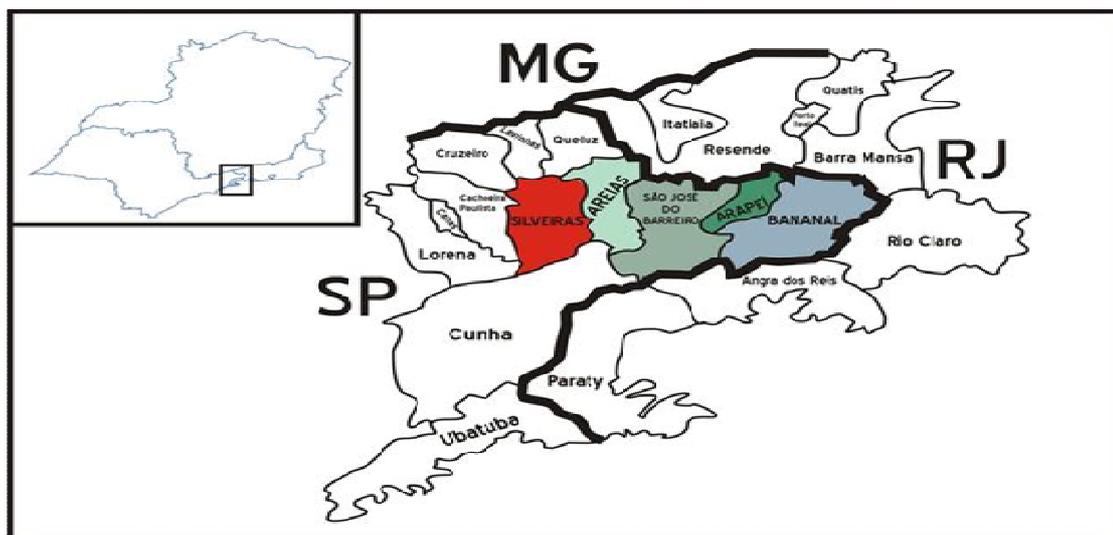
fenomenologia tem sido a principal base filosófica para as metodologias qualitativas atuais, tendo o homem por seu objeto de estudo”⁵⁴.

A escolha do objeto de estudo foi o Estudo de Caso, pois é uma “categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa mais profundo”⁵⁵. O estudo de caso é caracterizado pelo exame profundo e exaustivo dos fatos objetos de investigação, permitindo um amplo e pormenorizado conhecimento da realidade e dos fenômenos pesquisados⁵⁶.

3.2 População/Amostra

População é o objeto de uma observação, ou seja, o que ou quem será observado.⁵⁷ A população nesta pesquisa foi composta pelas fazendas cafeeiras bananalenses. Bananal é o Município no extremo leste do Estado de São Paulo do Vale do Paraíba. Nela se encontram as principais fazendas do ciclo cafeeiro.

**Figura 1 – Localização do município de Bananal
Vale do Paraíba – Vale Histórico – São Paulo**



Fonte: IBGE (2017).

⁵⁴ TURATO, E. **Recursos metodológicos da pesquisa clínico-qualitativa: construção epistemológica e aplicação prática**. In: TURATO, E.R. Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 209.

⁵⁵ TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987, p. 133.

⁵⁶ YIN, Robert. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. de Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001, p. 33.

⁵⁷ RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 118.

A figura 1 mostra a localização do Município de Bananal, os limites de Municípios e as divisas dos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

O Município localiza-se praticamente entre os Estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais (região Sudeste), cuja população é a maior do Brasil. Embora o adensamento populacional do município de Bananal não seja expressivo, em seu entorno são encontrados os maiores índices populacionais do país.

**Quadro 1 – Principais fazendas do ciclo do café do Município de Bananal-SP
Vale do Paraíba – Vale Histórico – São Paulo**

	Fazendas
1	Rialto
2	Coqueiros
3	Cachoeirinha
4	Harmonia
5	Saudade
6	Bom Retiro
7	Resgate
8	Três Barras
9	Boa Vista
10	Laranjeiras
11	Casa Grande
12	Rancho Grande
13	Bocaina
14	Cachoeira
15	Antilhas

Fonte: elaborada pela autora (2017).

O Quadro 1 constitui a “população” (universo) da pesquisa em questão, constituída pelas principais fazendas do ciclo do café no município de Bananal, localizada no vale Histórico, Vale do Paraíba, São Paulo.

Não são ignorados os constantes desafios de preservação dos registros de dados, de informações e dos saberes. Os meios encontrados pela humanidade para deixar o seu legado cultural e intelectual para as gerações futuras e os povos distantes foram vários, tais como, a oralidade, a escrita, a iconografia, os objetos, dentre outras formas de registros. A inacessibilidade a esses registros e a falta de entendimento das mensagens por eles guardadas limita a capacidade de conhecer, compreender e imaginar os fatos e os feitos que marcaram a trajetória humana, em diferentes momentos e lugares.

Sabe-se que há uma diversidade de acervos de inestimável valor histórico e cultural, constituídos por diferentes suportes, preservados pelas instituições, como museus, bibliotecas,

arquivos e centros de memória, públicos e privados. No Brasil, pode-se considerar o universo das fazendas históricas, surgidas nos séculos XVIII e XIX, no interior paulista, como locais que devem dialogar com tais instituições. Essas fazendas constituem-se inesgotáveis fontes para estudos e pesquisas, diante da grande diversidade de bens preciosos e raros de natureza material, imaterial e paisagístico que nelas podem ser encontrados.

É com essa perspectiva que se empreendeu a ação de Inventário do Patrimônio Rural no Vale do Paraíba, São Paulo, realizado a partir das diretrizes metodológicas do Sistema Integrado de Conhecimento e Gestão – SICG, do Iphan (2009), visando ao acautelamento oficial dos vestígios materiais da região. Foi feito um trabalho de levantamento de fazendas de café nos municípios de São José do Barreiro, Areias, Arapeí, Queluz e Bananal, porção do Vale do Paraíba em São Paulo, buscando identificar não apenas a arquitetura das sedes das fazendas, mas o conjunto edificado que configura as fazendas, onde espaços de trabalho e moradia estão imbricados, tais como terreiros, galpões, senzalas, tulhas, etc. Partiu-se da premissa que atribuir valor à cultura material do período cafeeiro é ir além da sede e de sua classificação tipológica, analisando-a sob a perspectiva da ocupação do território, a partir dos processos históricos de constituição social. Para tanto, foi necessário investigar em detalhe as configurações atuais das fazendas, identificando vestígios materiais, as transformações e intervenções ocorridas ao longo do tempo e a relação desses aspectos com a paisagem.

Não são poucas as dificuldades encontradas, quando se estuda a arquitetura rural produzida pela economia agroexportadora de café, ao longo do século XIX, no Vale do Paraíba, tendo como foco sua valorização patrimonial. Por um lado, as grandes e imponentes sedes de fazendas se encontram no imaginário como o lugar por excelência da opulência do Brasil rural, habitado por barões e sinhozinhos, tão retratado nas prosas românticas e relatos de viajantes; por outro, elas foram o cativo de milhares de escravos oriundos do continente africano, trazidos para trabalhos forçados nas lavouras de café, responsáveis pela acumulação de riquezas da elite de um opressivo sistema escravocrata.

De modo geral, os levantamentos abrangem um universo de elementos muito grande. Dessa forma, impossibilita considerar a sua totalidade. Assim, frequentemente, trabalha-se com uma amostra, ou seja, uma pequena parte dos elementos que fazem parte do universo.⁵⁸

A amostra da presente pesquisa foi a fazenda cafeeira dos Coqueiros. Ela foi escolhida, porque ela mantém as características históricas da época do café. A fazenda dos Coqueiros tem como endereço a Rodovia dos Tropeiros Km 309 - Bananal - SP.

⁵⁸ GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002, p. 121.

Foi realizada uma entrevista, do tipo semiestruturada, com perguntas básicas e previamente formuladas para a presente pesquisa. A entrevistada foi a proprietária da fazenda dos Coqueiros.

Outrossim, foram distribuídos em dois finais de semana, questionários a visitantes do local. Entre dez a quinze visitantes por final de semana foram convidados para responderem a perguntas abertas e fechadas, sobre o objeto da investigação. Totalizando cerca de trinta questionários.

3.3 Instrumentos

Os instrumentos utilizados neste trabalho, para a coleta de dados, foram os seguintes: observação sistemática, entrevista e questionário.

A observação consiste em aplicar atentamente “os sentidos a um objeto, para dele adquirir um conhecimento claro e exato.”⁵⁹ Tratou-se de observação sistemática e direta. Sistemática, também chamada de planejada, estruturada ou controlada, porque se realiza em “condições controladas para se responder a propósitos anteriormente definidos.”⁶⁰ Nesse sentido, ela deve responder às seguintes perguntas: por que observar, para que observar, como observar, o que observar e quem observa. Direta, pois se aplica “imediatamente os sentidos sobre o fenômeno que se deseja observar.”⁶¹ Desse modo, ela apresenta “a vantagem metodológica de permitir um acompanhamento mais prolongado e minucioso das situações.”⁶²

Quanto à primeira pergunta, há um planejamento para mostrar com precisão os dados a serem registrados e como serão registrados. Foram registrados o ambiente e as pessoas (recepcionista e visitantes). O registro foi feito através de um documento escrito.

Com relação à segunda, foram buscadas as informações que realmente interessam à observação, ou seja, a atividade realizada na recepção e acompanhamento das visitas, e, ainda, o comportamento de percepção e reflexão dos visitantes.

No tocante à terceira, foi elaborado um detalhado relatório descrito que contenha as principais informações coletadas na observação.

⁵⁹ RAMPAZZO, Lino, op. cit., p. 35.

⁶⁰ Idem, p. 117.

⁶¹ Idem, p. 119.

⁶² GOLDENBERG, Vivian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007, p. 34.

No que se refere à quarta, foi indicada e limitada a área da realidade empírica onde as informações foram obtidas. Assim, foi focalizada a sede da Fazenda dos Coqueiros e seu entorno imediato e o circuito pelo qual desenvolve toda a visitação.

No que diz respeito à quinta e última pergunta, ela requer um observador competente e capaz de obter dados sem intervenção.

Toda essa observação possibilitou reunir informações sobre o espaço investigado, e a sua utilização para as práticas educativas de história e cultura afro-brasileiras.

A metodologia desse projeto incluiu, também, a entrevista do tipo semiestruturada, com roteiro prévio de perguntas. A entrevista é vista como uma técnica através da qual o pesquisador busca obter informações sobre seu objeto, que lhe permitirão perceber atitudes, sentimentos e valores implícitos ao comportamento, significando assim ir além do relato das ações, possibilitando novas fontes de análise dos resultados.⁶³

As entrevistas semiestruturadas podem ser definidas como uma lista das informações que se deseja de cada entrevistado, mas a forma de perguntar (a estrutura da pergunta) e a ordem em que as questões são feitas irão variar de acordo com as características de cada entrevistado. Geralmente, as entrevistas semiestruturadas baseiam-se em um roteiro constituído de “[...] uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista”.⁶⁴

A entrevista envolveu uma conversa profissional, de natureza metódica, com perguntas básicas, dentro de um roteiro, com nove questões abertas (conforme APÊNDICE III). Para tanto, ela foi pautada por linguagem, estrutura e sequência de questões abertas, de modo que foram buscadas as informações estritamente necessárias aos objetivos específicos da pesquisa. O roteiro da entrevista obedeceu aos seguintes passos: foi feito contato telefônico com a entrevistada, anunciando o propósito da pesquisa; em seguida, foi feita a apresentação pessoal, de maneira formal, para a entrevistada da documentação oficial necessária a realização da entrevista; uma vez formalizado o contato, foi ajustado com a entrevistada o local, o dia e a hora para a efetivação da entrevista, ocasião em que lhe foram apresentadas as perguntas previamente formuladas.

E por último, foi aplicado também um questionário, tendo em vista que se trata de um instrumento de coleta de dados constituído por duas partes. Na parte I, foram colhidos os

⁶³ RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008, p. 141.

⁶⁴ LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999, p.188.

dados de identificação de perfil dos participantes, os dados pessoais não foram apontados. Na parte II, foi elaborada “uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.”⁶⁵ Quanto à forma, ele conteve perguntas abertas e fechadas. Perguntas abertas, também chamadas de livres ou não limitadas, são “aquelas que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões.”⁶⁶ Perguntas fechadas, também denominadas de dicotômicas, limitadas, de alternativas fixas, são “aquelas cuja resposta é apenas ‘sim’, ou ‘não’”.⁶⁷

A aplicação do questionário ocorreu em dois momentos, ou seja, em dois finais de semana. Em ambas as ocasiões, inicialmente, foram explicadas aos visitantes, em linguagem simples e direta, a natureza e o objeto da presente pesquisa e, em seguida, foram convidados entre dez a quinze visitantes para responderem, voluntariamente, ao questionário previamente formulado, contendo a parte I, seis perguntas (conforme APÊNDICE I), e a parte II, uma série ordenada de três perguntas abertas e onze perguntas fechadas (conforme APÊNDICE I).

3.4 Procedimentos para Coleta de dados

Por utilizar seres humanos para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o seu desenvolvimento dentro de padrões éticos. Após sua aprovação, por meio de ofício, foi solicitada a autorização da proprietária da Fazenda dos Coqueiros, para se realizar a coleta de dados, (conforme ANEXO I).

Uma vez concedida a permissão pela proprietária da Fazenda dos Coqueiros, de posse do termo de autorização da instituição, (conforme ANEXO II), foi então iniciada a pesquisa de campo.

A pesquisa foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada com roteiro prévio de perguntas.

A entrevista foi realizada em apenas um dia com a proprietária da Fazenda dos Coqueiros. Foram apresentadas nove questões abertas (conforme APÊNDICE III).

⁶⁵ RAMPAZZO, Lino, op. cit., p. 122.

⁶⁶ Idem, p.123.

⁶⁷ Idem, p.123.

O registro da entrevista foi realizado a partir de anotações escritas e com gravação em áudio, com prévia autorização da entrevistada, haja vista que tal procedimento pode causar certa inibição. Posteriormente o registro foi transcrito para a futura análise dos dados.

Outro procedimento para a coleta de dados foi a utilização de questionários previamente formulados. Os questionários foram aplicados por meio de adesão de pessoas que estavam em visitas na fazenda dos Coqueiros. Os visitantes foram convidados a responderem o questionário. Os voluntários responderam sem a presença do pesquisador as perguntas previamente definidas. O questionário foi composto de duas partes. A parte I, definida como dados de identificação de perfil dos participantes, teve seis perguntas (conforme APÊNDICE I). A segunda parte foi uma série ordenada de três perguntas abertas e onze perguntas fechadas (conforme APÊNDICE I). A aplicação do questionário foi realizada em duas etapas, ou seja, em dois finais de semana. Estimam-se quinze pessoas por final de semana, totalizando assim trinta pessoas.

Com relação ao procedimento da observação, trata-se de observação sistemática e direta. Primeiramente, o observador deverá ser capaz de obter dados sem intervenção.

A área da realidade empírica, na qual as informações foram obtidas, consistiu na sede da fazenda Coqueiro, no seu entorno imediato e no circuito pelo qual se desenvolveu toda a visitação. Logo de início, foram registrados o ambiente e as pessoas (repcionista e visitantes). O registro foi realizado por meio de um documento escrito. Em seguida, foram buscadas as informações que realmente interessam à pesquisa, de acordo com os objetivos elaborados, ou seja, a atividade realizada na recepção e acompanhamento das visitas, e, ainda, o comportamento de percepção e reflexão dos visitantes. Posteriormente, foi elaborado um detalhado relatório descrito que contenha as principais informações coletadas na observação (conforme APÊNDICE V).

3.5 Procedimentos para Análise de Dados

A análise dos dados coletados foi realizada pela técnica da Triangulação de Métodos. Este procedimento tem por objetivo “abrange a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco estudado”.⁶⁸

A técnica de triangulação na análise de dados é pautada na articulação de três aspectos. O primeiro aspecto compreende os dados empíricos coletados em campo, entrevistas,

⁶⁸ TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva, op. cit., p. 138.

questionários. O segundo envolve o diálogo com os autores que estudam o assunto em questão. O terceiro refere-se à conjuntura, que pode ser entendido como o contexto mais amplo da realidade. Essa técnica tem por princípio sustentar a impossibilidade de se conceber “a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social”⁶⁹.

A articulação desses três aspectos, dados empíricos, diálogo entre os autores e análise de conjuntura, representa uma viabilização para minimizar o “distanciamento entre a fundamentação teórica e a prática da pesquisa”⁷⁰

As informações devem ser “contextualizadas, criticadas, comparadas e trianguladas.”⁷¹ No que tange à análise de dados, a triangulação permite ao pesquisador se valer de técnicas com vistas a ampliar o universo informacional em torno de seu objeto de pesquisa, nesse caso, utilizando-se dos seguintes instrumentos: entrevista, observação e questionário.

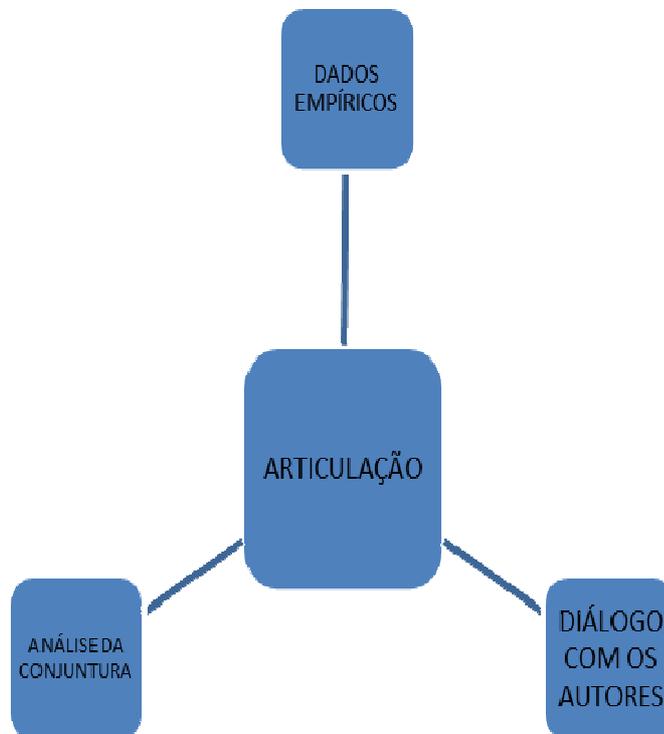
Na análise de dados por Triangulação de métodos, está presente um *modus operandi*, ou seja, o modo de processar ou analisar pautado na preparação dos materiais coletados ou dados empíricos, e na articulação de três aspectos para se proceder à análise de fato. Toda essa articulação está ilustrada na Figura 2.

⁶⁹ Ibidem, p. 138.

⁷⁰ BRISOLA, Elisa Maria Andrade; MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, São José dos Campos, v. 20, n. 35, p. 201-208, jul, 2014.

⁷¹ Idem, p. 201-208.

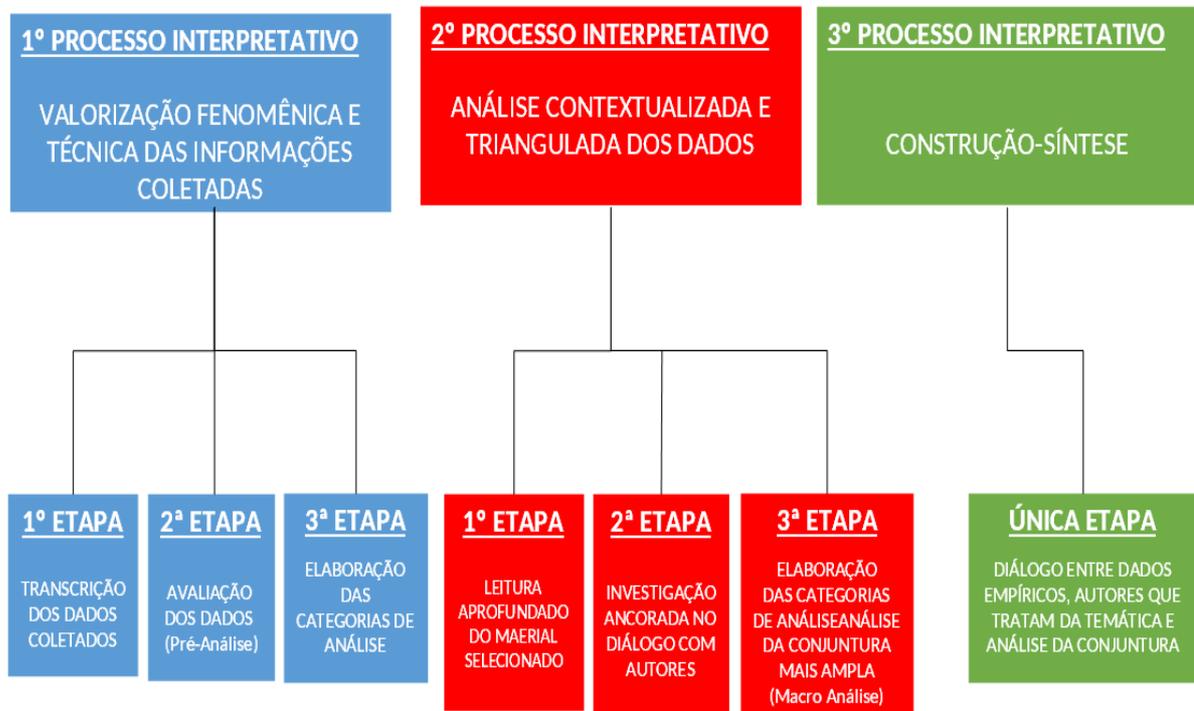
Figura 2: Análise por Triangulação de Métodos.



Fonte: elaborado pela autora (2018).

O método de análise de triangulação compreende três etapas processuais interpretativas. A primeira e a segunda etapa interpretativa estão subdivididas em três etapas cada uma. A terceira compreende uma única etapa. Todas essas etapas processuais interpretativas, suas divisões e subdivisões estão demonstradas na figura 3.

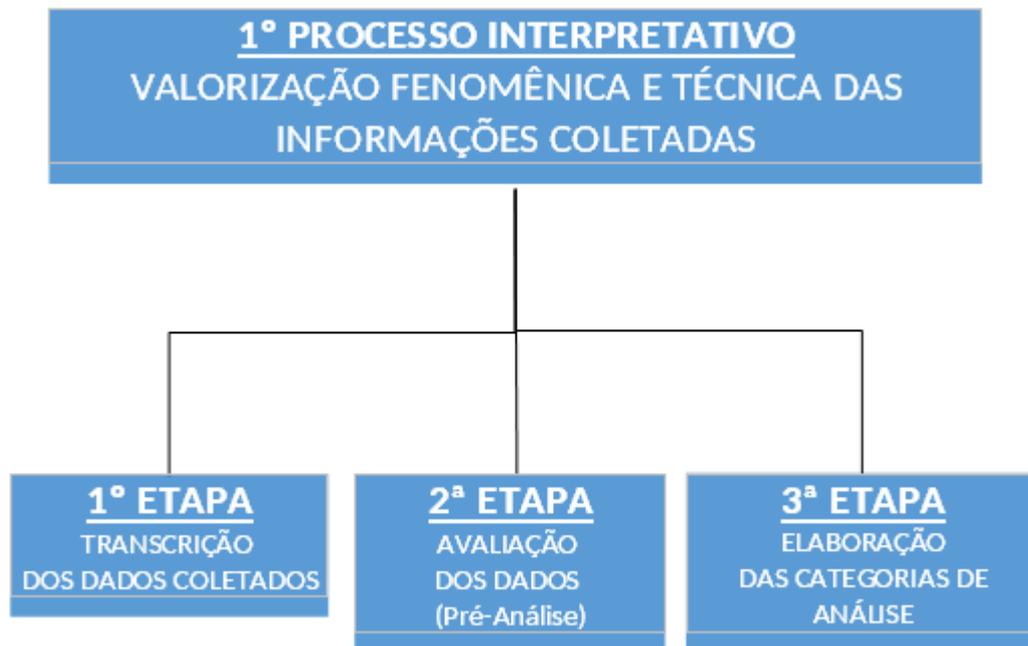
Figura 3 - Etapas Processuais Interpretativas.



Fonte: elaborado pela autora (2018).

A organização da primeira etapa do processo interpretativo, qual seja, valorização fenomênica e técnica das informações coletadas ocorreu mediante três etapas: transcrição dos dados qualitativos coletados, avaliação dos dados coletados, elaboração de categorias de análise. A primeira etapa processual interpretativa está elucidada na figura 4.

Figura 4 – Primeira Etapa Processual Interpretativa.



Fonte: elaborado pela autora (2018).

Na primeira etapa do primeiro processo interpretativo, os dados coletados foram transcritos. Estes dados se encontram nos seguintes instrumentos: entrevista, questionário, observação sistemática e análise documental. A entrevista é semiestruturada. O questionário está dividido em duas partes: a primeira, composta de dados de identificação dos visitantes; a segunda, de questões abertas e fechadas. A observação se deu de forma sistemática.

Na segunda etapa, realizou-se uma avaliação primária dos dados coletados, ou seja, uma pré-análise que possibilita uma retomada dos objetivos da pesquisa preparando uma discussão com as categorias a serem elaboradas.

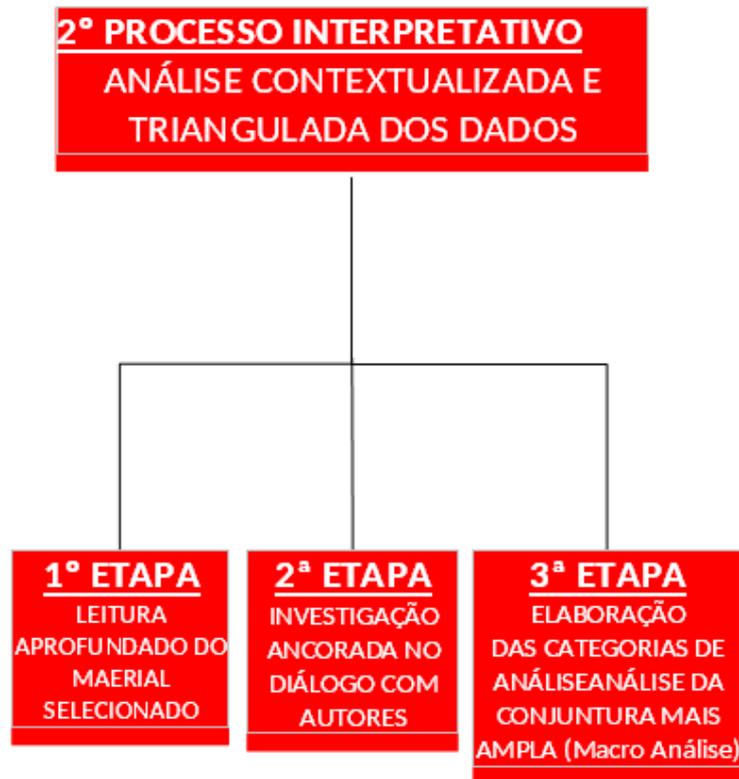
Na terceira, os dados coletados foram trabalhados para a elaboração de categorias de análise. Essas categorias são apresentadas em forma de tabelas e gráficos. Esses dados foram tratados no sentido de conferir sustentáculos as conclusões.

Na segunda etapa do processo interpretativo, realizou-se uma “análise contextualizada e triangulada dos dados”, objetivando “à reconstrução teórica da realidade.”⁷²

A segunda etapa processual interpretativa está elucidada na figura 5.

⁷² BRISOLA, Elisa Maria Andrade; MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira, op. cit., p. 201-208.

Figura 5 – Segunda Etapa Processual Interpretativa.



Fonte: elaborado pela autora (2018).

A segunda etapa do processo interpretativo é subdividida em três etapas, quais sejam: leitura aprofundada do material selecionado, investigação ancorada no diálogo entre os autores e análise da conjuntura mais ampla, ou seja, uma macroanálise.

A primeira etapa do segundo processo interpretativo caracterizou-se pela leitura aprofundada do material selecionado, direcionada para uma apreensão do conteúdo na busca de uma visão de conjunto das particularidades que se entrecruzam para a formação dessa totalidade. Posteriormente, na segunda etapa, a investigação foi ancorada no diálogo com autores que tratam de questões pertinentes às categorias de análise emergidas das narrativas ou dos dados coletados. Nesse sentido, numa investigação científica, “a intenção do pesquisador se pauta na ultrapassagem do senso comum, bem como na descentralização das informações coletadas do eixo histórico socialmente condicionado”.⁷³

⁷³ Ibidem, p. 201-208.

Na terceira, denominada “ápice da interpretação”, trabalhou-se com questões mais amplas, ou seja, foi feita uma macroanálise “articulam modelos subjacentes às ideias”.⁷⁴

A terceira e última etapa do processo interpretativo, foi realizada uma interpretação das interpretações. Esse processo é composto por uma única etapa, em que foi efetuada uma construção-síntese por intermédio do diálogo entre os dados empíricos, os autores que tratam da temática estudada e a análise da conjuntura em um constante movimento dialético, partindo de um conhecimento local para uma realidade mais ampla.⁷⁵

Esta terceira e última etapa processual interpretativa contém uma única etapa que está exposta na figura 6.

Figura 6 – Terceira e Única Etapa Processual Interpretativa.



Fonte: elaborado pela autora (2018).

Esta etapa é caracterizada pela reinterpretação ou síntese final.

⁷⁴ BRISOLA, Elisa Maria Andrade; MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira, op. cit., p. 201-208.

⁷⁵ Idem, p. 201-208.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO: A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL EM UMA FAZENDA DE CAFÉ DO VALE DO PARAÍBA

4.1 Perfil sociodemográfico da amostra

Para a análise do perfil sociodemográfico da amostra, utilizou-se de questionário, composto em duas partes.

A primeira parte, contendo dados de identificação de perfil dos participantes, teve seis perguntas.

A segunda parte constituiu-se de uma série ordenada de onze perguntas fechadas e três perguntas abertas.

Na primeira parte, buscou-se identificar a idade, o sexo, a cor, a formação ou escolaridade, a proveniência ou cidade na qual o visitante reside, a atividade profissional e o tipo de visita realizada.

Na segunda parte, os participantes responderam as perguntas sobre a visitação.

A coleta de dados foi realizada em dois momentos, isto é, em dois finais de semana consecutivos.

4.1.1 Idade dos visitantes

No que se refere à idade dos visitantes, de acordo com o questionário aplicado, verificou-se que há uma variação de idades: 10% dos visitantes têm entre zero a trinta anos; 17% entre trinta e cinquenta anos; 53% entre cinquenta e setenta anos; e, 20% entre setenta a noventa anos, como ilustrado na figura 7.

Figura 7- Questionário Parte I: total e percentual da idade dos visitantes.



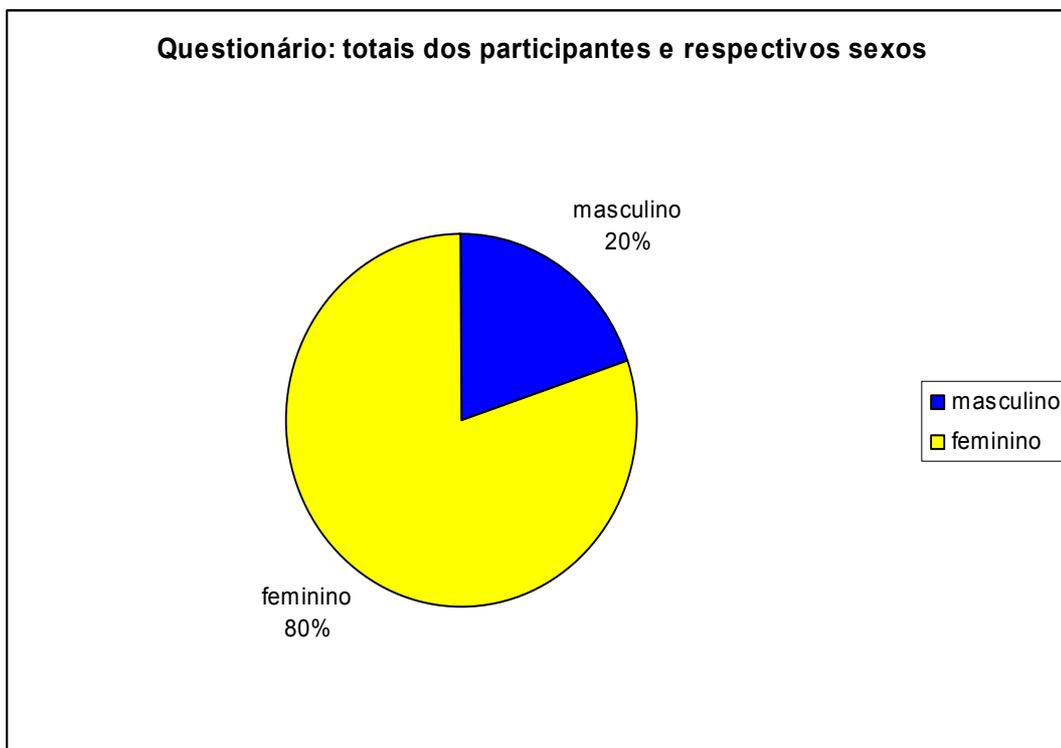
Fonte: realizada pela autora (2018).

Pode-se perceber que a maioria dos frequentadores da Fazenda dos Coqueiros está concentrada na faixa etária entre 50 e 70 anos de idade.

4.1.2 Sexo dos visitantes

Com relação ao sexo dos visitantes, de acordo com os dados apurados no questionário aplicado, verificou-se que 80% dos visitantes são de mulheres e 20% de homens, conforme demonstrado na figura 8.

Figura 8- Questionário Parte I: total e percentual do sexo dos visitantes.



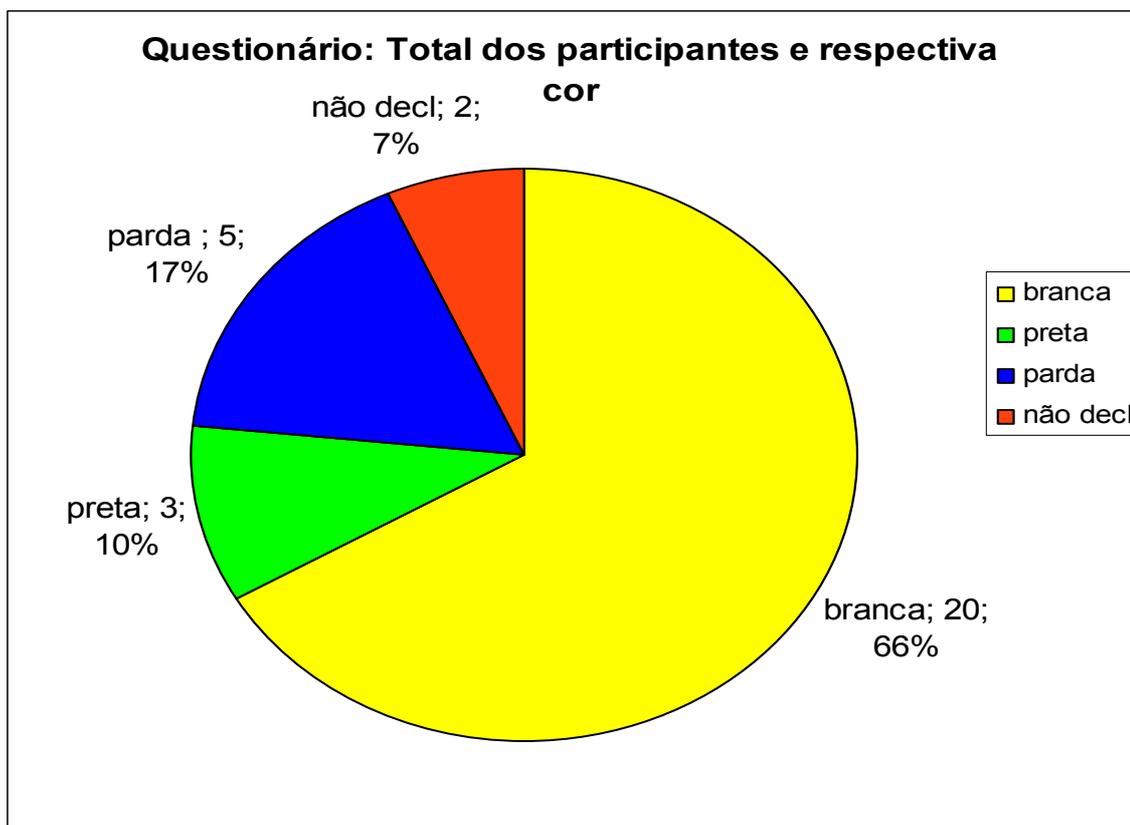
Fonte: realizada pela autora (2018).

É notória a maior participação de visitantes do sexo feminino em relação aos do sexo masculino.

4.1.3 Cor ou raça dos visitantes

Com relação à cor ou raça dos visitantes, as opções apresentadas para a identificação da cor foram as seguintes: branca, preta, parda, amarela e não declarada. As respostas ao questionário no quesito cor ocorreram da seguinte maneira: dentre as trinta pessoas, nenhuma se declarou amarela; duas pessoas, ou seja, 7% delas responderam não declarada; três pessoas responderam preta, o que corresponde a 10%; cinco pessoas declararam-se parda, totalizando 17%; e, vinte pessoas responderam branca, ou seja, 66%, conforme exibido na figura 9.

Figura 9 – Questionário Parte I: total e percentual da cor dos visitantes.



Fonte: realizada pela autora (2018).

Na formação da população brasileira, diversos povos compuseram sua matriz: indígenas, de inúmeras etnias, os colonizadores portugueses, negros também de diversas etnias que vieram atender às necessidades crescentes de uma economia carente de mão de obra, durante os períodos do Brasil colonial e imperial. Os negros foram trazidos de várias regiões da África. Após a abolição da escravidão, vieram os alemães, italianos, judeus, árabes e japoneses. O Brasil é um mistura de diversos povos.

O Brasil é mestiço genética e culturalmente. Esse é o traço que melhor define o país.⁷⁶ De tanto operar misturas de cores e costumes, a mestiçagem foi transformada em uma espécie de representação da sociedade brasileira. Não se quer dizer com isso, que chega a ser uma representação da identidade nacional, mas de segmentos que a compõe, haja vista as fragmentariedades que permanecem destes ou daqueles grupos étnicos na coletividade pátria.

⁷⁶ GIANNETTI, Eduardo. **Trópicos utópicos**: uma perspectiva brasileira da crise civilizatória. São Paulo: Companhia das Letras, 2016, p.170.

É inegável que essa mescla, sem igual, gerou uma sociedade definida por uniões, ritmos, aromas, culinárias, indumentárias e linguagens amalgamadas. Não é por outra razão que assim se diz: “Todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma quando não na alma e no corpo, a sombra, ou pelo menos a pinta do indígena e/ou do negro.”⁷⁷ Assim, a mestiçagem se tornou uma questão de ordem geral. O cruzamento de raças passou a caracterizar a nação brasileira. Desencadeou-se um processo que levaria a miscigenação entre diferentes grupos sociais a se transformar em modelo de sociabilidade. É certo que, na maioria das vezes, esse processo de mistura étnica não se operaria sem violência, o que deixou marcas indeléveis na antropologia brasileira. Esta violência se traduz no sentimento de “ninguendade”, que pode ser assim explicado:

O brasilíndio como o afro-brasileiro existiam numa terra de ninguém, etnicamente falando, e é a partir dessa carência essencial, para livrar-se da ningundade de não-índios, não-europeus e não-negros, que eles se vêem forçados a criar a sua própria identidade étnica: a brasileira.⁷⁸

O Brasil é visto entre aquilo que os antropólogos chamam de “povos-novos”. Trata-se de uma categoria de povos que se formam como fruto da conjunção, desculturação e caldeamento de matrizes étnico-culturais diferentes e interpenetrantes. O povo brasileiro é “filho novo” de um processo civilizatório marcado pela confluência histórica de povos com longeva trajetória cultural. Indígenas, europeus e africanos deixaram cravados seus legados nesse povo-novo, um povo singular.

Chega-se a fazer uma aposta antropológica nessa singularidade do povo brasileiro. Fala-se na força pulsante dessa mescla, capaz de gerar uma civilização que combina a seu favor o que há de melhor nessa mistura e todo o mosaico dessa interação étnico-racial⁷⁹.

As formas de socialização e aculturação que tornaram a sociedade brasileira diversa das demais foram gestadas na convivência entre contrários, ora em equilíbrio, ora em desequilíbrio, mas “sem ruptura e sempre com plasticidade cultural.”⁸⁰ É como se nessa oscilação entre um e outro polo houvesse espaços abertos para acomodações entre os integrantes dessa sociedade multicultural.

⁷⁷ FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: Maia e Schmidt; José Olympio, 1933, p. 307.

⁷⁸ RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**: A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Cia. das Letras, 1955, p. 131.

⁷⁹ RIBEIRO, Darcy. **Os brasileiros**: 1. Teoria do Brasil. Petrópolis: Vozes, 1978, p.37-39.

⁸⁰ CARDOSO, Fernando Henrique. **Pensadores que inventaram o Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p. 170.

O princípio constitucional da isonomia ou igualdade material, inserido na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988 foi o marco inicial da reserva de vagas para grupos específicos no país. A Lei Federal nº 10 558 de 13 de novembro de 2002, criou o programa diversidade na universidade; a Lei Federal nº 12 288, de 20 de julho de 2010 “Estatuto da Igualdade Racial” garantiu à população negra da efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais e coletivos, o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica; a Lei Federal 12 711, de 29 de agosto de 2012 definiu cotas reservadas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino Médio em escolas públicas e oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um e meio salário mínimo, assim como por pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas, bem como por pessoas com deficiências no ingresso em curso de graduação, constituindo um sistema de cotas misto que contempla questões sociais, econômicas e raciais. É nesse cenário histórico-jurídico que se definiu a indentificação de pertencimento a determinados grupos étnicos com base em uma autodeclaração, considerando sua liberdade de escolha e a característica de miscigenação da sociedade brasileira. Em suma, na miscigenada sociedade brasileira, quando já não se é mais possível exata identificação de origens étnicas, a autodeclaração pavimentou o caminho para as políticas públicas isonômicas entre os grupos formadores do povo brasileiro.

Segundo os dados do IBGE, a pesquisa com relação a cor ou raça da população brasileira, com base na autodeclaração, aponta que 45% da população brasileira se autodeclara branca; 45% parda; 9% preta; e, 1% outros, como elucidado na figura 10.

Figura 10 – Cor ou raça da população brasileira.



Fonte: IBGE (2015).

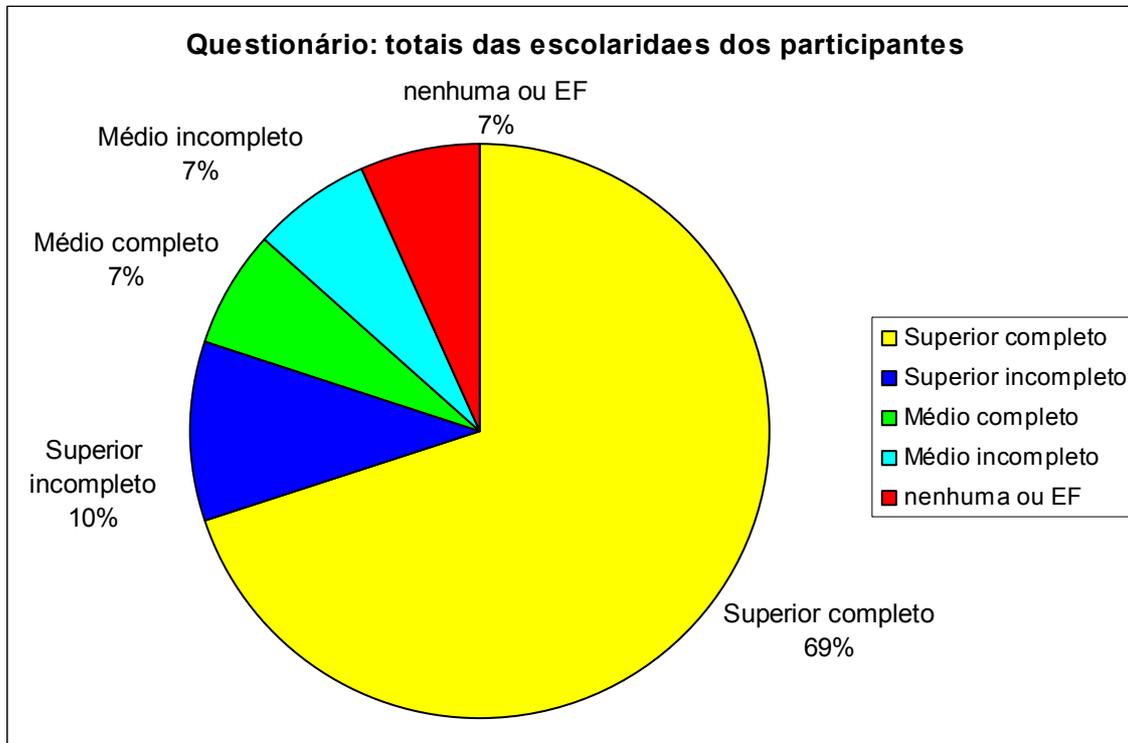
Comparando os dados colhidos com o questionário da visita realizada na Fazenda dos Coqueiros e as informações obtidas pelo IBGE, pode-se observar que a porcentagem dos brancos visitantes foi maior do que a porcentagem existente na população do Brasil, proporcionalmente 21%. Pode-se cogitar, neste caso, que negros não dispõem de meios de acesso, são mesmo mais pobres, especialmente, os da chamada terceira idade, ou, então, aqueles que, embora até possam ir, não desejam ter contato com tais lugares. Os pardos visitantes foram em menor quantidade em relação à porcentagem de pardos existentes na população brasileira, proporcionalmente 28%. A quantidade de pretos na visita foi proporcional à quantidade da população de pretos existente no Brasil.

Observou-se que a maioria dos visitantes é de cor branca. Quando se soma a quantidade de visitantes de cor parda e preta, obtém-se a participação de 27%, indicando uma baixa presença desses dois segmentos.

4.1.4 Formação ou grau de escolaridade dos visitantes

No que se refere à formação ou grau de escolaridade dos visitantes participantes da pesquisa, as opções apresentadas para essa escolha foram as seguintes: nenhuma escolaridade, fundamental completo, fundamental incompleto, médio completo, médio incompleto, superior completo, superior incompleto e EJA. As respostas no questionário à indagação formação ou escolaridade foram: duas pessoas responderam nenhuma, ou seja, 7%; duas pessoas responderam médio incompleto, o que corresponde a 7%; duas pessoas responderam médio completo, totalizando 7%; três pessoas responderam superior incompleto, o que corresponde a 10%; e, vinte e uma pessoas responderam superior completo, ou seja, 69%. As opções fundamental completo, fundamental incompleto e EJA não foram selecionadas. As porcentagens referidas acima estão elucidadas na figura 11.

Figura 11 – Questionário Parte I: total e percentual da formação ou escolaridade dos visitantes.



Fonte: realizada pela autora (2018).

A análise do gráfico acima indica que os espaços de educação não formais, apesar de serem acessíveis a todos, independentemente do grau de escolaridade, tem sido frequentados majoritariamente por pessoas que já concluíram o ensino superior completo.

4.1.5 Proveniência dos visitantes

No tocante à proveniência, cidade na qual residem os participantes da pesquisa, as respostas foram as seguintes: uma pessoa é proveniente do município de Lorena - S.P., ou seja, 3%; uma pessoa é oriunda do município de Mesquita - R.J, 3%; duas pessoas residem no município de Niteroi – R.J., correspondendo 7%; oito pessoas são provenientes do município de Caçapava – S.P., perfazendo 27%; e, dezoito pessoas residem no município do Rio de Janeiro – R.J, ou seja, 40%., conforme elucidado na figura 12.

Figura 12 – Questionário Parte I: total e percentual da proveniência dos visitantes.



Fonte: realizada pela autora (2018).

Levando em consideração o local em questão, os visitantes normalmente são das proximidades. O local analisado está compreendido praticamente entre os Estados do Rio de

Janeiro, São Paulo e Minas Gerais (região Sudeste), de onde se originam a maior quantidade de visitantes.

O local da Fazenda dos Coqueiros, situado no município de Bananal, localizado na região Sudeste do Brasil, cuja população é a maior do Brasil, situa-se praticamente entre os Estados do Rio de Janeiro e São Paulo. Em torno do município de Bananal localizam-se os maiores índices populacionais do país, demonstrados no quadro 2 e na figura 13.

Quadro 2: Evolução da população residente (1991 – 2010).

Brasil e Grandes Regiões	1991	2000	2010
Brasil	146.825.475	169.799.170	190.755.799
Norte	10.030.556	12.900.704	15.864.454
Nordeste	42.497.540	47.741.711	53.081.950
Sudeste	62.340.401	72.412.411	80.364.410
Sul	22.169.377	25.107.616	27.386.891
Centro-Oeste	9.427.601	11.636.728	14.058.094

Fonte: IBGE – Censos Demográficos 1991, 2000 e 2010.

Figura 13: Adensamento populacional no Brasil.



Fonte: IBGE (Censo 2010).

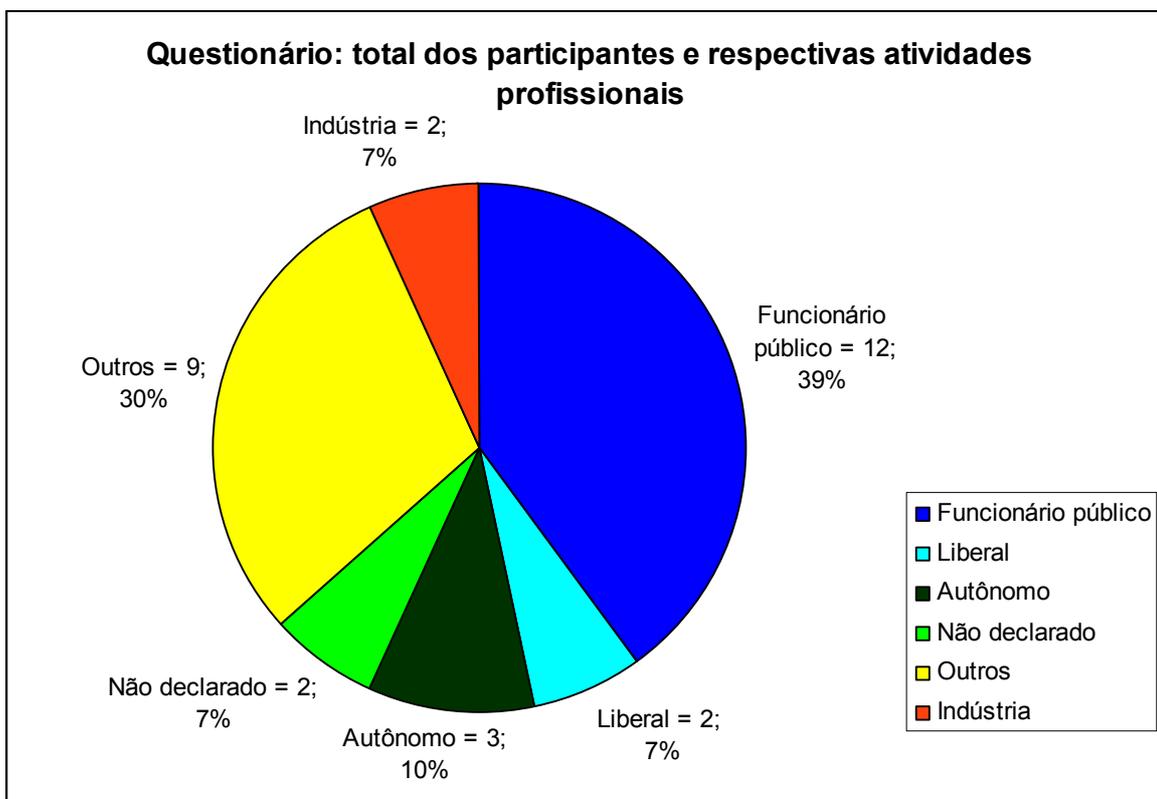
Embora o adensamento populacional do município de Bananal não seja expressivo, em seu entorno são encontrados os maiores índices demográficos do país.

4.1.6 Atividade profissional dos visitantes

Com relação à atividade profissional exercida pelos participantes da pesquisa, foram apresentadas para escolha as seguintes opções: autônomo, liberal, funcionário público, indústria, comércio/serviços, agricultura, pecuária e outro. As respostas no questionário à atividade profissional exercida pelos integrantes da pesquisa foram: duas pessoas exercem ofício de profissional liberal, ou seja, 7%; duas pessoas responderam que trabalham no ramo da indústria, correspondendo a 7%; três pessoas responderam que trabalham com agricultura,

perfazendo 11%; nove pessoas responderam outro, totalizando 32%; e, doze pessoas trabalham como funcionário público, ou seja, 43%. As atividades profissionais de autônomo, comércio/serviços e pecuária não foram selecionadas. Do total de trinta participantes, dois não responderam a esse quesito, conforme demonstrado na figura 14.

Figura 14 – Questionário Parte I: total e percentual da atividade profissional dos visitantes.



Fonte: realizada pela autora (2018).

Pode-se perceber uma quantidade expressiva de funcionários públicos frequentando a Fazenda dos Coqueiros.

4.1.7 Tipo de visita realizada pelos visitantes

No que se refere ao tipo de visita realizada pelos visitantes participantes da pesquisa, foram apresentadas as seguintes alternativas: espontânea, ou seja, visita com a família, amigos ou sozinho, e a dirigida, isto é, visitas com escolas, grupos de excursão e outros. As respostas

ao questionário, quanto à opção tipo de visita, foram as seguintes: oito pessoas realizaram uma visita espontânea, ou seja, 29%; e, vinte pessoas realizaram uma visita dirigida, correspondendo a 71%. Do total de trinta participantes, duas pessoas não responderam a esse quesito. Os dados estão elucidados na figura 15.

Figura 15 – Questionário Parte I: total e percentual do tipos de visita.



Fonte: realizada pela autora (2018).

O município de Bananal reúne várias fazendas do período do café e, entre elas, a Fazenda dos Coqueiros tem sido local de visita dirigida e espontânea, contribuindo para a aprendizagem de história e cultura dos negros.

4.2 Análise de dados por seção

As seções serão apresentadas por eixos orientadores da interpretação. Assim, antes de iniciar a análise dos dados, são retomados os objetivos que foram traçados para a investigação da pesquisa, tal como fora mencionado na introdução da dissertação.

- 1- Investigar a definição e a constituição de espaços não formais de educação.
- 2- Examinar a compreensão da história e da cultura afro-brasileira em espaços não formais educativos, bem como do seu valor e significado material e imaterial.
- 3- Avaliar a capacidade de projeção reflexiva do aprendizado sobre os afro-brasileiros na sociedade contemporânea.

Antes de iniciar a análise propriamente dita de cada seção, serão expostos os dados coletados da parte II do questionário e da entrevista, que foram distribuídos de acordo com as seções afins, seguindo um critério de compatibilidade.

4.2.1 Espaços não formais como espaços educativos

O quadro 3 demonstra os assuntos das questões abertas (respostas conforme APÊNDICE II) que dizem respeito à primeira seção.

Quadro 3: Questionário Parte II– Primeira seção

Questionário	
12	Fazendas de café são lugares apropriados como espaços educativos? Por quê?
14	Ao final da visitação, voc�e consegue perceber a importância do negro para a história e cultura da sociedade brasileira? Por qu�e?

Fonte: realizada pela autora (2018).

O quadro 4 diz respeito aos assuntos tratados na entrevista (teor das respostas conforme APÊNDICE IV) relacionados à primeira seção.

Quadro 4: Entrevista – Primeira categoria seção

Entrevista	
2-	Quando abriu tinha caráter educativo para as visita�es?
10-	Voc�e acredita que � possível tratar do processo histórico da escravidão em espaços não formais de educa�o, em uma fazenda como esta?

Fonte: realizada pela autora (2018).

Antes mesmo de definir espaço não formal de educa o, até mesmo para melhor entendimento do termo,   pertinente delimitar o conceito de espaço formal de educa o.

Nesse sentido, inicia-se com o conceito de espaço formal, tanto para diferenciar, quanto para identificar os pontos em comum com o chamado espaço não formal de educação.

Por educação formal, entende-se local relacionado aos espaços escolares, ligados às Instituições Escolares da Educação Básica e do Ensino Superior, que são definidas na Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. É o local onde o saber se opera de modo sistematizado, possuindo dependências como salas de aula, laboratórios, quadras de esportes, biblioteca, pátio, cantina, refeitório. Ele forma um todo organizado, estruturado, direcionado e propício para que o ensino-aprendizagem ocorra de maneira adequada.

A educação em um espaço formal é garantida por lei e organizada de acordo com uma padronização nacional. Assim, na educação formal, “estes espaços são os do território das escolas, são instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais”.⁸¹

Para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra em espaços formais, é necessária a demarcação de um espaço de tempo específico, ou seja, devem ser esquematizados os conteúdos que serão transmitidos em espaços de tempo predeterminados. Essa educação se compõe de várias etapas de ensino. A primeira consiste na educação básica, formada pela educação infantil, desenvolvida em creches e pré-escolas. A segunda é caracterizada pelo ensino fundamental. E a terceira contempla o ensino médio. Cumpridas essas etapas, então, tem-se a possibilidade de acesso ao ensino superior.

Na educação básica, os conteúdos são organizados em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.⁸²

A educação formal requer espaços específicos (os estabelecimentos escolares), organização em níveis de conhecimentos, conteúdos sistematizados em uma sequência lógica e gradativa, de acordo com o nível intelectual do indivíduo. Requer também profissional preparado e capacitado, em cada área de conhecimento, atuando em suas respectivas disciplinas, de tal modo que:

A educação formal requer tempo, local específico, pessoal especializado, organização de vários tipos (inclusive a curricular), sistematização sequencial das atividades, disciplinamento, regulamentos e leis, órgãos superiores etc.

⁸¹ GOHN, Maria da Glória. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Investigar em Educação**, II^a Série, n. 1, p.35-50, 2014.

⁸²BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 4 mar.2018.

Ela tem caráter metódico e, usualmente, divide-se por idade/ classe de conhecimento.⁸³

A educação formal possui um *locus* privilegiado (a escola), uma estrutura sistematizada e adequada para que a aprendizagem ocorra, com conteúdos que são escolhidos por pessoas especializadas. Os conteúdos são condensados em currículos, através dos quais se procura transmitir saberes acumulados ao longo do tempo. Nesse sentido, pode-se dizer que:

O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor.⁸⁴

Este panorama confirma a educação formal como busca de meios de formação e ensino-aprendizagem dentro da estrutura educativa curricular graduada, hierarquizada e oficializada de um determinado país.

Entendido o conceito pormenorizado de educação formal, passa-se agora para a conceituação de educação não formal.

Quando se fala em educação não formal, há uma tendência inicial para se entendê-la como oposta à educação formal. No entanto, a educação não formal não tem apenas pontos distintos, mas também pontos convergentes com a educação formal. Ambas se preocupam com a formação e o desenvolvimento intelectual, social e cultural das pessoas, até porque não deixam de ser mesmo educação, que pode ser entendida como “uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade.”⁸⁵ Mas, no que se refere ao aspecto específico de espaços de incidência, a educação formal é mais restrita, pois ocorre frequentemente em escolas, enquanto a educação não formal tem um leque mais amplo de possibilidades para acontecer. Pode ela ocorrer em ambientes de famílias, ruas, bairros, comunidades, cidades, igrejas, clubes, espaços de lazer e entretenimento, além de outros.

Ainda sobre educação não formal, vale destacar o que o Serviço Social do Comércio- SESC introduziu, na década de 1940, em um país que começava a se urbanizar e industrializar. Com base na ação cultural e educativa e no bem-estar social, a instituição hoje

⁸³ GOHN, Maria da Glória, op. cit. p.35-50.

⁸⁴ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 18ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 26.

⁸⁵ Idem, p. 5.

fortalece o caráter educativo e transformador voltado para o desenvolvimento humano.⁸⁶ Tendo por princípio a diversidade, valorizando os múltiplos saberes, a troca de conhecimento e a educação permanente, as unidades do SESC oferecem programações em diversas áreas culturais, esportivas, de saúde, alimentação, turismo social, educação ambiental, desenvolvimento infanto-juvenil e terceira idade.⁸⁷ Espaços democráticos e agregadores, as várias unidades acolhem a diversidade da sociedade contemporânea e estimulam a participação crítica e ativa, possibilitando uma maior interação entre o homem e seu meio. O SESC, por meio da educação não formal, vivenciada em cursos e oficinas, incentiva a construção de uma sociedade mais inclusiva, que se transforma por meio da educação permanente e troca de conhecimentos.⁸⁸ É notória a importância da aproximação das áreas de educação e cultura. A educação permanente está arranjada em três dimensões principais: não formalidade, complementaridade e continuidade. A não formalidade destaca a espontaneidade da participação nas ações, na troca de experiências, originando o desenvolvimento de pensamentos críticos e inovadores. A complementaridade, de forma indireta, diz respeito à complementação ao ensino formal, promovendo ações que vão ao encontro de objetivos análogos, sem que uma forma substitua a outra. Por sua vez, a continuidade entende que os processos educativos devem ser constantes sem se limitar a períodos específicos na vida das pessoas. Nesse sentido, diz-se que a educação permanente dialoga com a cultura, que está ligada à relação do homem com as coisas à sua volta, consigo mesmo e com sua compreensão da realidade.

Em alguns casos ela pode não ter uma ordenada sistematização, porém os envolvidos acabam adquirindo, através da socialização, a construção de determinados saberes. Pode-se então conceituar educação não formal como:

[...] um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. A educação não formal, não é nativa, ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado. O aprendizado gerado e compartilhado na educação não formal

⁸⁶ MIRANDA, D.S. Sesc-SP: educação permanente, diversão garantida. Revista eca XIV 2_Miolo.indd 81, n. 2, maio/ago. 2009.

⁸⁷ SZAJMAN, A. Educação que transforma. Revista E, n. 10, ano 23, 2017. Disponível em: <https://sescsp.org.br/online/artigo/10820_EDUCAÇÃO+QUE+TRANSFORMA>. Acesso em: 03 fev. 2019.

⁸⁸ Idem.

não é espontâneo porque os processos que o produz têm intencionalidades e propostas.⁸⁹

Partindo desse conceito de educação não formal, pode-se dizer que a utilização de um lugar histórico, já existente, organizado e preparado, intencionalmente, para gerar uma atividade de formação sociocultural, constitui um espaço não formal onde se pretende a transmissão de algum saber.

No caso analisado, a Fazenda dos Coqueiros, situada no Município de Bananal, este localizado no extremo leste do Estado de São Paulo do Vale do Paraíba, é realizada uma atividade que envolve, em uma visita turística orientada, aspectos histórico-culturais e pedagógico-educativos sobre a escravidão dos negros durante o ciclo cafeeiro ocorrido na região.

Essa atividade surgiu a partir da visita de um historiador do Rio de Janeiro à Fazenda dos Coqueiros. O historiador estava acompanhando um grupo de senhoras em visitas nas proximidades da Fazenda dos Coqueiros. Em dado momento, se viu impossibilitado de realizar visitas no local planejado e resolveu, sem muita alternativa, visitar a Fazenda dos Coqueiros, sem prévio agendamento, mesmo porque, na época, a propriedade não estava aberta a visitas. A proprietária recebeu o grupo e o historiador que, aliás, já conhecia a história da fazenda. O historiador utilizou aquele espaço para transmitir àquelas pessoas conhecimentos sobre o local. A partir desse momento, quando a proprietária tomou ciência da história da fazenda, que havia herdado da família, ela teve um novo olhar para o ambiente. Então, decidiu saber mais sobre aquele lugar e também a respeito do período específico da história do Brasil a ele relacionado. Desse modo, desde a abertura ao público para visita, a Fazenda dos Coqueiros foi encarada pela proprietária com uma nítida intenção educativa. Essa intencionalidade foi, de maneira bem categórica, manifestada pela proprietária. Quando a entrevistada é indagada sobre o caráter educativo atribuído ao local, desde o início da atividade de visitas, ela assim se pronunciou:

Aí eu tive essa intenção educativa. Depois, como eu trabalho com educação também eu comecei a ver os passeios pedagógicos que a gente faz na escola e a entender a importância de seu conhecimento através da prática e o interesse da criança, né. Porque eu tenho um provérbio chinês que eu falo para meus alunos e eu gosto muito que é “que a inteligência ilumina o caminho, mas é o desejo que faz a gente caminhar”. Então quando você deseja aquilo que está estudando, você se interessa e busca, você aprende muito mais, o resultado é muito melhor.⁹⁰

⁸⁹ GOHN, Maria da Glória, op. cit. p.35-50.

⁹⁰ Proprietária da fazenda.

Ainda na linha do conceito de educação não formal, desenvolvida no local em foco, podem ser sugeridas duas categorias para o termo, quais sejam: locais institucionalizados e não institucionalizados. Na primeira categoria, estão os espaços regulamentados, locais esses dotados de uma estrutura que inclui uma equipe técnica capacitada e responsável pelas atividades, como no caso dos Museus, Centros de Ciências, Parques Ecológicos, Parques Zoobotânicos, Jardins Botânicos, Planetários, Institutos de Pesquisa, Aquários, Zoológicos, dentre outros. Na segunda, encontram-se os ambientes que não têm, necessariamente, uma estruturação de pessoal técnico, mas nesses lugares, mesmo assim, ainda é possível a realização de práticas educativas. Nessa categoria, podem ser incluídos os teatros, parques, casas, ruas, praças, terrenos, cinemas, praias, cavernas, rios, lagoas, campos de futebol, dentre outros inúmeros espaços.⁹¹

De acordo com essa divisão, pode-se dizer que a Fazenda dos Coqueiros, analisada nesta pesquisa, se enquadra como um espaço não formal educativo institucionalizado socialmente.

Para melhor entender esse enquadramento da Fazenda dos Coqueiros na referida categoria, buscou-se uma compreensão mais aprimorada do termo institucional, que pode ser definido como “estrutura relativamente permanente de padrões, papéis e relações que os indivíduos realizam segundo determinadas formas sancionadas e unificadas, com o objetivo de satisfazer necessidades sociais básicas”.⁹²

As instituições possuem função e estrutura. A função é entendida como a meta ou o propósito do grupo, que tem a finalidade de regular as suas necessidades. A estrutura é o que dará suporte para que haja satisfação das necessidades sociais. Fazem parte da estrutura os elementos humanos, os equipamentos, ou seja, todo aparelhamento material ou imaterial. A organização, consistente na distribuição do pessoal e do equipamento, vem marcada pela existência de uma hierarquia composta de autoridade, subordinação, e normas que regulam o comportamento dos indivíduos.⁹³

Na análise feita na Fazenda dos Coqueiros, foi observado que existe uma estrutura organizada com funcionários voltados para a orientação dos visitantes. Os visitantes são recepcionados pela proprietária. Ela faz uma explanação preliminar sobre o local. Em

⁹¹JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. **Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica**. Em extensão, Uberlândia, v. 7, p. 55-66, 2008.

⁹²FICHTER, Joseph H. apud LAKATOS, Eva Maria. **Sociologia geral**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1990, p. 166.

⁹³LAKATOS, Eva Maria. **Sociologia geral**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1990, p.167.

seguida, a guia da fazenda direciona os visitantes para o interior da casa principal, senzala e suas dependências, dando assim continuidade à visita, enquanto atividade educativa. Percebe-se uma clara organização da sequência da atividade realizada com os visitantes. Logo depois que as pessoas realizam a visita pela casa sede, por suas dependências, e, em cada ambiente, a guia explica sobre a história dos objetos dispostos, fazendo uma relação com a história do período cafeeiro que a fazenda retrata.

As visitas podem ser marcadas por meio de agendamento. O local possui dias e horários estabelecidos para visita. O valor atualmente cobrado para a visita é de R\$ 12,00 por pessoa. Se os visitantes desejarem permanecer por mais tempo, o local oferece uma estrutura de fornecimento de refeição e instalações sanitárias. Antes de avançar na descrição da atividade realizada na Fazenda dos Coqueiros, é pertinente traçar um breve perfil social das pessoas que procuraram fazer a visita no dia da observação levada a efeito. De acordo com os dados obtidos do perfil dos visitantes, foi possível observar que a maioria é composta de pessoas de idade entre cinquenta e setenta anos, o que mostra acessibilidade ao local dessa faixa etária. Na visita, houve uma interação bem mais significativa das mulheres em relação aos homens. A maioria dos visitantes é de cor branca. A quantidade de visitantes de cor parda e preta é de apenas 27%, indicando uma baixa presença desses dois segmentos. Ficou evidenciado que se deu uma participação bem maior de visitantes com escolaridade de superior completo. Os visitantes são provenientes das proximidades da Fazenda dos Coqueiros. O local analisado está compreendido praticamente entre os Estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais (região Sudeste), de onde se origina a maior quantidade de visitantes. Embora o adensamento populacional do município de Bananal não seja expressivo, em seu entorno são encontrados os maiores índices populacionais do país, o que ajuda a explicar a presença mais expressiva de visitantes dessas localidades. No que se refere ao tipo de visita realizada, a maioria dos participantes realiza visita dirigida, isto é, acompanhando alunos de escolas, grupos de excursão e outros, distinta de visitas espontâneas, ou seja, sem acompanhamento ou na companhia de familiares e amigos.

Toda a estrutura de pessoal e equipamento do local é o que dá suporte para a satisfação das necessidades sociais, isto é, ela cumpre a função social da instituição, vale dizer, apresentar a história e a cultura do período áureo do café da região do Vale Histórico.

A educação não formal possui uma organização diferenciada da organização da educação formal, que normalmente se dá em espaços normatizados, onde a relação de quem ensina com aquele que aprende é caracterizada, basicamente, por uma verticalidade e a troca

de saberes é pouco explorada. Com a educação não formal, existe uma grande valorização das relações sociais e trocas de experiências ou saberes, o que significa dizer:

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação.⁹⁴

Durante o processo de visitação ocorrido na Fazenda dos Coqueiros, ao longo das explicações da guia, foi observado que existe maior flexibilidade para circulação das pessoas pelo ambiente, o que o torna bastante diferente do proposto pela educação formal, ainda caracterizada mais pela rigidez de locais preordenados para a aprendizagem. Assim, notou-se que há possibilidade de uma maior interação entre os visitantes, com trocas mais vivas de experiências entre eles, na atividade realizada na fazenda.

Dentro da perspectiva de aprendizagem não formal, a aquisição de saberes acontece em diferentes lugares e situações, em todos os contextos e âmbitos da existência individual e social. Ela ocorre como um processo de formação humana, realizado de forma criativa, de modo institucionalizado ou não. Não é por outra razão que, em sentido amplo, se pode dizer que a educação compreende:

[...] os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente, neste sentido, a prática educativa existe numa variedade de instituições e atividades sociais decorrentes da organização econômica, política e legal de uma sociedade, da religião, dos costumes, das formas de convivência humana.⁹⁵

Não é demais demarcar, pois, em ligeira síntese, que espaço formal diz respeito a um espaço escolar, onde se pratica educação escolar, enquanto espaço não formal se refere a um espaço não escolar, institucional - como por exemplo, museus -, e não institucional - como por exemplo, logradouros públicos.⁹⁶

Saviani, que sempre se preocupou com a educação escolar, não deixou de tratar também, e com muita atenção, da educação extraescolar. Em uma coletânea de entrevistas concedidas a diversos veículos, nas quais aborda a educação fora do ambiente escolar, ele reconheceu o papel que outras instituições, além da escola, desempenham no processo de formação humana.⁹⁷

⁹⁴ FREIRE, Paulo, op. cit., 2005, p. 50.

⁹⁵ LIBÂNEO, J. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999, p.17.

⁹⁶ JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho, op. cit.

⁹⁷ SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 31-33.

Especificando um pouco mais a possibilidade de educação, para além dos muros da escola, tem-se uma observação relevante sobre as múltiplas formas de se educar, como se pode notar nos dizeres a seguir:

[...] afirma-se que não é só através dela que se educa; educa-se através de múltiplas formas, através de outras instituições, como os partidos, os sindicatos, associações de bairro, associações religiosas, através de relações informais, da convivência, dos meios de comunicação de massa [...]. Portanto, há múltiplas formas de educação, entre as quais se situa a escolar. Segundo essa tendência, a escola não é a única nem mesmo a principal forma de educar.⁹⁸

Quando o assunto é educação não formal ou informal, ambas colocadas sob a categoria única de “educação não escolar”, o autor assinalou o quanto ela está presente na atualidade e também pode contribuir para a melhoria cultural de diversos segmentos da sociedade, das massas, tal como se percebe em uma palestra por ele proferida:

[...] educação informal é uma manifestação do fenômeno educativo que, embora tenha sido suplantada pela educação formal, pela educação escolarizada, nem por isso desapareceu. Ela está presente no nosso contexto, e, nesse sentido, ela pode ser acionada, ela pode ser utilizada como um instrumento em função dos objetivos mais amplos da educação.⁹⁹

É possível dizer que, na visão de Saviani, a escola ainda deve ser considerada sim uma instituição socializadora do conhecimento por excelência, mas os espaços não escolares também devem ser reconhecidos como lugares que sediam processos educativos formadores.

Nessa linha de pensamento, que considera a real possibilidade de também se promover educação fora da escola, passou-se ao desenvolvimento, no país, a teoria e metodologia da chamada “educação patrimonial”¹⁰⁰. Ela busca sensibilizar as comunidades para a preservação de suas diversas formas de patrimônio material e imaterial.¹⁰¹

Ao que se percebe, a “educação patrimonial” possui caráter político, entendido este como um processo de formação de pessoas capazes de conhecer e reconhecer sua própria

⁹⁸SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008, p. 97. (Educação contemporânea).

⁹⁹SAVIANI, Dermeval. Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; SEVERINO, Antônio Joaquim. (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira**: o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994, p. 286.

¹⁰⁰Vale lembrar que o Brasil passou a se preocupar com a organização do seu patrimônio histórico cultural na década de 1930, com a institucionalização de órgãos para a preservação desse acervo. A título de informação e complementação, ver Daniel dos Santos, André Luiz da Silva, Rachel Duarte Abdala. A invenção do patrimônio no Brasil. **Revista Ciências Humanas** - UNITAU, Taubaté/SP - Brasil, v. 8, n 2, edição 15, p. 117 - 128, Dez. 2015.

¹⁰¹GONÇALVES, José Reginaldo Santos. “Ressonância, Materialidade e Subjetividade: as culturas como Patrimônios”. Horizontes Antropológicos. Publicação do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, PPGAS, ano 10, n.22, p.15-36, 2004.

história cultural, deixando de ser expectador para tornar-se sujeito protagonista, que valoriza a busca de novos saberes e conhecimentos.¹⁰²

A “educação patrimonial” deve proporcionar o conhecimento crítico e a sua assimilação consciente, levando em consideração a diversidade sociocultural e as possibilidades de apropriação, compreensão e preservação do patrimônio histórico:

A noção de ‘Patrimônio Histórico’ deveria evocar estas dimensões múltiplas da cultura como imagens de um passado vivo: acontecimentos e coisas que merecem ser preservado porque são coletivamente significativas em sua diversidade.¹⁰³

A prática educativa desenvolvida na Fazenda Coqueiro, um espaço não formal, se apresenta como uma educação fora da escola, uma “educação patrimonial”, na medida em que tem o propósito de promover a socialização do saber às camadas populares, preservando cultura, memória e identidade dos negros escravizados no ciclo cafeeiro. Na entrevista concedida pela proprietária, é possível detectar essa proposta, notadamente, quando ela responde à pergunta: Você acredita que é possível tratar do processo histórico da escravidão em espaços não formais de educação, em uma fazenda como esta?

Com certeza, eu acho que essa fazenda, ela representa uma parte da nossa história e já que os alunos a história, melhor do que nunca ter o trabalho de campo, estudando o campo, onde foi vivenciada a história que está nos livros. Acho que aqui é um grande espaço de educação. Acho que é um grande espaço pedagógico.¹⁰⁴

Pode-se perceber aqui que a prática educativa desenvolvida pela proprietária da Fazenda dos Coqueiros se alinha com a concepção de possibilidade de educação fora da escola, guardando simetria com a proposta teórica e metodológica da chamada “educação patrimonial”. Ela é mais uma proposta de real possibilidade educativa desenvolvida na sociedade contemporânea, como muitas outras maneiras de educar sempre foram buscadas no curso da humanidade.

Ao longo da história, existiram variadas linhas educativas, em que muitos intelectuais desenvolveram teorias sobre educação. Ensinar e aprender é um tema que remonta à Antiguidade, passando pela Idade Média e percorrendo o mundo do Oriente ao Ocidente.

¹⁰²MORAES, C.C.P. et. all. O Ensino de História e a Educação Patrimonial: Uma Experiência de Estágio Supervisionado. **Revista da UFG**. vol. 07, no. 02, dez. 2005. Disponível em <www.proec.ufg.br>

¹⁰³PAOLI, Maria Célia. Memória, História e Cidadania: **O Direito ao Passado**. In: O Direito à Memória: Patrimônio Histórico e Cidadania. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura do Município de São Paulo / Departamento do Patrimônio Histórico – DPH, 1992, p. 25.

¹⁰⁴ Proprietária da fazenda.

A educação tem sua expressiva importância, pois ajuda a transformar a sociedade, na medida em que possibilita o processo de humanização do homem. Ela tende à formação do homem integral e ao desenvolvimento de suas potencialidades, tornando-o sujeito da sua própria história.¹⁰⁵ Não é demais enfatizar que a educação percorreu, através dos tempos, um longo caminho.¹⁰⁶

Os diferentes teóricos da educação argumentam a respeito do processo de construção de conhecimentos capazes de levar ao desenvolvimento humano e à promoção da cidadania.

Para construir o conceito de educação, sobretudo, parte-se do próprio homem. Assim, inicia-se um estudo filosófico-antropológico, para encontrar na natureza do homem algo que constitui um foco e ancore o processo de educação. O núcleo fundamental em que se sustenta o processo de educação está na incompletude do homem. O homem somente busca conhecimento e educação na medida em que percebe em si mesmo uma lacuna que carece de completude, porque se vê como um ser inacabado¹⁰⁷. Para tanto, ele sai em busca de educação para o preenchimento deste vazio. Só o homem é capaz de refletir sobre sua existência, e, quando percebe que há questões existenciais, com as quais precisa lidar, ele vai à procura de dar respostas para essas questões constantemente.

A educação compreende processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.¹⁰⁸

Nesse sentido, pode-se dizer que a educação “abrange todos os processos de formação do indivíduo.”¹⁰⁹ Tais processos podem ocorrer nos mais variados ambientes sociais, caracterizando-se como educação não somente os processos de ensino-aprendizagem no espaço escolar, mas também os desenvolvidos fora dele.

Assim, a educação se configura em um processo contínuo, acontecendo onde quer que haja pessoas construindo conhecimentos em interação umas com as outras. Como processo inerente à formação do ser humano, a educação não tem na escola seu único espaço de manifestação.

¹⁰⁵ GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8 ed. São Paulo: Editora Ática, 2003, p. 20-21.

¹⁰⁶ Sobre o percurso da história da educação construída em diferentes momentos da história da humanidade, desde o pensamento pedagógico oriental até as elaborações pedagógicas desenvolvidas no Ocidente, dos gregos aos pensadores contemporâneos, ver Moacir Gadotti. *História das ideias pedagógicas*. 8 ed. São Paulo: Editora Ática, 2003, p. 9-13.

¹⁰⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. p. 126.

¹⁰⁸ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 4 mar.2018.

¹⁰⁹ BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Estrutura e funcionamento do ensino**. São Paulo: Avercamp, 2004, p. 17.

A discussão acerca de educação formal, informal e não formal não é recente. Quando se trata de educação e das vias em que ela pode acontecer, há a compreensão que a construção de saberes é tecida nas relações de espaço e grupos diferenciados, com conceitos, características e atributos distintos. A educação formal é a desenvolvida na escola, com conhecimentos de mundo já pré-estabelecidos. A educação informal é tida como espontânea, de modo que o indivíduo busca o processo de socialização nas suas mais diversas relações, sejam elas com a família, grupos de amigos, associações de bairro e outros. A educação não formal envolve ações educativas que acontecem fora das escolas, em processos desenvolvidos pela sociedade civil. Ela vai além de organizações não governamentais. Seus espaços são múltiplos. Uma expressão que pode lhes dar essa abrangência é “espaços culturais”, porque é meta da educação não formal a transmissão de informação e formação política e sociocultural, baseada no critério da solidariedade, identificação de interesses comuns e construção de cidadania coletiva do grupo.¹¹⁰

Além dessas categorias, não é desconhecida a expressão educação popular. Trata-se de uma educação voltada para a necessidade de construção de uma consciência crítica do indivíduo em relação à realidade em que está envolvido no sentido e torná-lo um sujeito ativo na construção e transformação dessa realidade e na intenção, não de inseri-lo no mundo, pois já faz parte dele, mas de fazer-se reconhecer a si mesmo e aos outros, enquanto ser humano e cidadão, como parte integrante desse mundo e indispensável na dinâmica das relações sociais, políticas e culturais nele existentes.¹¹¹

Não é por outra razão que se diz que “a educação reproduz a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. Para o homem, produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana. A pedagogia é antropologia.”¹¹²

A proposta de educação popular, que destaca o desenvolvimento de uma consciência crítica, trouxe uma nova relação entre educador e educando, co-intencionados à realidade e que se encontram em uma tarefa de recriação de saberes, enquanto sujeitos protagonistas dessa relação especial.¹¹³ Assim, não surpreende que se diga:

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B, ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visão impregnada de anseios, de esperanças ou desesperanças que implicam temas

¹¹⁰GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Educação não formal e cultura política: impactos do associativismo no Terceiro Setor.** São Paulo: Cortez, 1999, p. 30.

¹¹¹FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 5-7.

¹¹²Idem, p.8.

¹¹³FREIRE, Paulo, op. cit., 1987, p.61.

significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação.¹¹⁴

Como se pode perceber, a chamada educação popular se insere no universo do que se caracteriza como educação não formal. Com forte atuação nas décadas de 1970 e 1980 e presente até os dias atuais, a educação popular apresenta uma proposta marcada como inovadora concepção de educação e que tece uma relação de linguagens e reflexões aproximadas com a educação não formal. Pode ser percebida tal aproximação dessa maneira:

Com as conquistas democráticas, ocorreu com a educação popular uma grande fragmentação em dois sentidos: de um lado ela ganhou uma nova vitalidade no interior do Estado, diluindo-se em políticas públicas; de outro, continuou como educação não formal dispersando-se em milhares de pequenas experiências. Perdeu-se em unidade, ganhou em diversidade e conseguiu ultrapassar numerosas fronteiras.¹¹⁵

Mas, não basta dizer isso apenas. É preciso detectar aspectos objetivos que firmam e afirmam essa estreita relação entre elas, buscando compreender por que a educação não formal apoia-se em princípios da educação popular, na medida em que ambas se preocupam com a emancipação social. Nesse sentido, pode-se buscar a identificação dos fundamentos da educação popular, de matriz freiriana, que chegaram à educação não formal. São eles: humanização, conscientização e libertação.

Quanto à humanização, Paulo Freire dialoga com autores diversos, mas não é um eclético. O que se pode dizer é que Paulo Freire é um humanista. Mas, é inevitável a indagação sobre qual humanismo é o seu. É o próprio Paulo Freire quem dá a pista, quando se encaminha para os conceitos de realidade (mundo) e consciência em sua educação como prática libertadora. Assim, pode-se dizer que sua filosofia da educação é, sobretudo, uma fenomenologia da existência humana e dos obstáculos que oprimem o próprio homem, impedindo-o de alcançar a sua emancipação.

A finalidade da educação é humanização das pessoas. A humanização é um processo constante de libertação que se dá historicamente na práxis. Sobre essa práxis assim é dito: “A práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.”¹¹⁶. A consciência real são as necessidades sentidas, as quais precisam ser compreendidas pela reflexão que problematiza as experiências vividas, levando-as a uma consciência atuante e transformadora. Não basta se concentrar em homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. É preciso compreender as relações entre homem e mundo. Por isso,

¹¹⁴ Ibidem, p.98.

¹¹⁵ GADOTTI, Moacyr. Perspectivas atuais da educação. **Revista São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 3-11, fev. 2000.

¹¹⁶ FREIRE, Paulo, op. cit.,1987, p.38.

Paulo Freire sempre insistia que é fundamental “o pensar dos homens referido à realidade, [...] investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis.”¹¹⁷. Dessa forma, uma educação autêntica não é feita de um sobre o outro, e nem mesmo de um para o outro, mas de um com o outro, pela via dialógica, mediatizados pelo mundo.¹¹⁸

No tocante à conscientização, ela não se fundamenta numa compreensão dos homens como seres ‘vazios’, os quais devem ser ‘enchidos’ de conteúdos; não pode também se basear numa consciência especializada, mecanicista e compartimentada, mas em homens como ‘corpos conscientes’ e que têm consciência intencionada para o mundo. Uma consciência capaz de problematização dessa interação dos homens com o mundo.¹¹⁹ O mundo é uma realidade objetiva percebida que penetra no sujeito e este mesmo sujeito volta sua consciência intencional para o mundo. Ao criticar o modelo de educação bancária, que privilegia encher a consciência de conteúdos, Freire expressa o que entende por consciência ao estabelecer a distinção entre presentificação e penetração dos objetos na consciência. Não basta ter objetos presentes à consciência, se eles não estão dentro dela como uma essência. É preciso que ocorra a entrada dos objetos na consciência, gerando-lhe uma significação, de tal modo que, nesse processo dialético entre realidade e consciência, é a consciência que acaba dando sentido à realidade. A visão de realidade freiriana está explicitada em uma conferência proferida em 1971, na Tanzânia, quando assim se pronunciou:

Para muitos de nós, a realidade concreta de uma certa área se reduz a um conjunto de dados materiais ou fatos, cuja existência ou não, de nosso ponto de vista, importa constatar. Para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade. Se me preocupa, por exemplo, numa zona rural, o problema da erosão, não o compreenderei, profundamente, se não percebo, criticamente, a percepção que dele estejam tendo os camponeses da zona afetada.¹²⁰

A realidade é um fenômeno que está para a consciência. A consciência é sempre inteligibilidade intencionada de alguma coisa. Fenômeno é, pois, o que é dado a essa consciência que busca a compreensão de significados e sentidos, e não uma mera explicação de causa e efeito. Envolve uma correlação dialética entre mundo e consciência. A educação requer a interação entre sujeitos envolvidos nessa correlação dialética. E, por isso, o diálogo entre sujeitos, a chamada intersubjetividade consciente de algo, é a chave da pedagogia

¹¹⁷FREIRE, Paulo, op cit., 1987, p.98.

¹¹⁸Ibidem, p.89.

¹¹⁹Ibidem, p.67.

¹²⁰FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues “Org”. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999, p. 35.

libertadora. Dialogar é próprio da condição humana, porque é um processo de se pronunciar e se humanizar, na medida em que movimenta a consciência própria e alheia, gerando liberdade. Consciência exige reflexão, no entanto, reflexão verdadeira não deve ficar cristalizada apenas na teoria estéril, mas conduzir à prática.¹²¹ O processo é de transposição dialética da prática à teoria, e da teoria à prática. Não é por outra razão que ele diz o seguinte: “a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação.”¹²² Por isso, tem-se a máxima freiriana: “educação não transforma o mundo, educação muda pessoas, pessoas transformam o mundo.”¹²³ Assim, a conscientização implica ultrapassar uma mera percepção empírica e acrítica da realidade, para se alcançar uma esfera de inteligibilidade crítica e compreensiva dessa mesma realidade, que pode e deve ser transformada pela práxis educativa, enquanto uma ação refletida da realidade percebida. Conscientizar-se de uma realidade histórica requer perceber que ela vem marcada por uma estrutura antagônica (“opressor e oprimido”), o que caracteriza os mais diversos contextos das múltiplas experiências humanas. O pensamento freiriano é uma espécie de denúncia contra qualquer realidade opressora e uma proposta de consciência do mundo e consciência de si que se desenvolvem juntas, uma comprometida com a outra, em relação direta de uma com a outra, capaz de ir transformando toda forma de opressão. Em outras palavras, é uma retomada reflexiva, pelo método da conscientização, que o homem é capaz de realizar como sujeito uma ação transformadora sobre o mundo e si mesmo, e vice-versa. Não se pode fugir do mundo, mas é preciso assumi-lo como realidade a ser transformada, para libertar aqueles que estão “asfixiados” por uma realidade opressora, seja ela de ordem política, econômica, social ou étnico-cultural.

No que se refere à libertação, o sujeito precisa se assumir como protagonista consciente e responsável em relação aos muitos desafios que o cercam. Claro que essa libertação não se opera em um salto, porque é um processo com etapas a serem transpostas. Nesse sentido, diz-se o seguinte:

Até o momento em que os oprimidos não tomam consciência das razões de seu estado de opressão, ‘aceitam’ fatalisticamente a sua exploração [...] O convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização [...] Foi a sua inserção lúcida na realidade, na situação histórica, que a levou à crítica desta mesma situação e ao ímpeto de transformá-la. Assim também é necessário que os oprimidos [...] se insiram criticamente na situação em que se encontram e de se acham marcados.¹²⁴

¹²¹ FREIRE, Paulo, op. cit.,1999, p.52.

¹²² FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980, p. 106.

¹²³ Idem, p. 102.

¹²⁴ FREIRE, Paulo, op. cit.,1980, p. 71-75.

A educação autêntica, além de ser humanista e conscientizadora, há de ser libertadora na medida em que traz uma proposta de ultrapassagem da depreciação, da falta de confiança e da convivência com qualquer situação opressora. Desse modo, é um esforço de ir além de atitudes passivas e alienadas, assumindo a capacidade de emancipação, o que precisa de diálogo crítico e libertador, baseado na ação acompanhada de reflexão, constituindo-se na práxis que culmina na transformação social. O processo que aponta para a libertação requer uma ação reflexiva concreta de transformação não de um sujeito isolado, mas de sujeitos capazes de interação de uns com os outros, de tal modo que essa atuação transformadora aconteça de forma coletiva.

Além das informações colhidas na entrevista da proprietária, já anteriormente analisada, também serão consideradas as respostas de visitantes em questionários a eles distribuídos, na própria Fazenda dos Coqueiros, em um dia de visita, cujo roteiro será apresentado no tópico subsequente.

4.2.1.1 Roteiro da Fazenda dos Coqueiros como espaço não formal de educação

Percebeu-se, por meio da observação sistemática, que a Fazenda dos Coqueiros desenvolve uma atividade educativa aberta a todos os segmentos da sociedade e, embora não seja destinada especificamente para atendimento de alunos inseridos nos sistemas oficiais de ensino, ela também pode receber e contribuir para a formação deste público escolar.

Neste subitem está descrito como a atividade educativa se desenvolve desde o primeiro contato dos visitantes com o espaço da Fazenda.

O primeiro momento do contato do grupo de visitantes com a guia da fazenda ocorre no salão de refeição ao lado da casa principal. A proprietária da fazenda recebe o grupo e inicia a atividade, explicando o histórico da fazenda, desde o século XIX até a sua aquisição no século XX pela sua família. Esclarece a diferença que existia nas funções dos escravos domésticos, escravos reprodutores, os tigres (escravos que carregavam as fezes e urinas), escravos que lambiam os ferimentos dos senhores (acreditava-se que a saliva possuía propriedades cicatrizantes). Fala da herança deixada pelos negros na culinária, como por exemplo, a feijoada. Explica como funcionava o jongo, repetindo algumas frases dessa dança de origem africana, além de mencionar que ele servia para resolver entre os escravizados alguns assuntos como traição, fugas, brigas, assassinatos. A proprietária também fala da influência das duas religiões afro-brasileiras mais conhecidas no país: umbanda e candomblé.

Conta sobre a travessia dos negros nos navios tumbeiros, de como era a condição dos negros nessas embarcações, da separação das famílias quando chegavam aqui e eram vendidos. Encerra dizendo da dívida para com os negros, por toda contribuição cultural deixada. Em um segundo momento, o guia, no caso, o filho da proprietária da fazenda pede para que o grupo o acompanhe para a visitação na casa principal. Ainda na parte de fora da casa principal, sede da fazenda, ele fala das construções que existiam ao redor dela e sua utilização, comparando a fazenda da época a um feudo. É apresentado aos visitantes o lavador de café, que é uma queda d'água situada na entrada da fazenda. É mostrado também onde o café era secado, local que ficava em frente à casa principal, para que o Barão fiscalizasse o trabalho dos negros. Já dentro da casa principal, inicia o ritual de lavar as mãos na essência de lavanda, reproduzindo um costume da época. É exibida a cópia de um documento do período, em que eram anotados todos os nomes e números dos escravizados comprados. São mostrados os objetos de tortura usados nos negros, com a explicação da função de cada um deles: marca escravo, bola de pé e objetos para prender no pescoço. É também apresentado um objeto utilizado pelos escravizados para aquecer a cama dos barões. Dessa forma o guia vai expondo parte da rotina de um escravizado doméstico. A visitação segue para a cozinha, onde são apresentados ao grupo os objetos que faziam parte desse cômodo da época e o que se manteve preservado até os dias atuais, como por exemplo, o chão de pedra. A visitação é direcionada para o banheiro, que fica dentro da casa. Salienta que essa fazenda foi a primeira a ter banheiro em seu interior. Em seguida os visitantes são levados para o lado externo da casa, onde é mostrada a senzala, que fica em baixo da sede. Ainda no lado externo, os visitantes são guiados ao “poço da tortura sem dor” - não deixa de ser um paradoxo um local destinado à prática ignominiosa de violências contra um ser humano receber a denominação de “tortura sem dor”-, local onde os escravizados eram amarrados pelas mãos, acima da cabeça. O poço recebe a água do rio que passa por baixo do banheiro, recebendo fezes e urina. A tortura era o meio de conseguir dos cativos informações sobre fugas e rebeliões que ocorriam na fazenda.

Do mesmo modo, pretende-se examinar a ação educativa realizada no referido espaço não formal com base na filosofia educativa freiriana, dentro de sua concepção humanista, conscientizadora e libertadora como os referenciais teóricos utilizados para a análise do material coletado na pesquisa empírica efetuada no local. Além disso, a atividade de visitação desencadeada na Fazenda dos Coqueiros será também considerada em relação à educação extraescolar, admitida pelo pedagogo Saviani, e, ainda, confrontada com a chamada

“educação patrimonial”, um modelo teórico e metodológico já desenvolvido no país, em ambientes tidos como patrimônios históricos que preservam identidade, memória e cultura de grupos formadores de uma sociedade.

Para confrontação com a filosofia educativa freiriana, são trazidas aqui as respostas à questão aberta de número 14, qual seja, Ao final da visita, você consegue perceber a importância do negro para a história e cultura da sociedade brasileira? Por quê?

“Com toda a certeza é um choque de realidade. É o despertar da consciência de que somos um país construído principalmente por negros e sua contribuição cultural é inigualável.”¹²⁵ “Passei a valorizar mais os negros que estão entre nós, no nosso convívio diário, valorizá-los e tratá-los de forma humana e nos sentir em débito com eles.”¹²⁶ “Sim. Mas todo esse processo de imposição foi muito sofrido, desumano, triste, torturas. Respeito e amor ao próximo eles desconhecem.”¹²⁷

Pelo teor das respostas, pode-se perceber que há centelhas de reflexão desses visitantes a respeito dos negros, o que guarda indícios de sintonia com a teoria educativa de Paulo Freire. Pode-se observar que as respostas dadas indicam reflexos práticos da proposta freiriana de uma educação conscientizadora e humanista. Obviamente, deve-se considerar a possibilidade antropológica e sociocultural de um desenvolvimento educativo, mas ele é uma possibilidade incerta que depende muito do aprofundamento da consciência, o que não acontece de imediato na experiencição de uma situação apenas. Trata-se de um processo que envolve pelo menos três dimensões do aprimoramento dessa consciência inicial: a consciência antropológica, a social e a cívica. A consciência antropológica envolve uma cultura das humanidades, e não apenas um aprendizado técnico, científico e tecnológico da vida. A consciência social compreende um complexo de interações das alteridades, das diferenças, capazes de interação de uns com os outros. A consciência cívica abarca um universo de liberdades e igualdades, de direitos e deveres, para todos os membros de uma coletividade, independentemente de origem, raça, cor, orientação sexual ou escolha religiosa. Todo esse complexo antropológico, social e cívico pode ser identificado na práxis educativa conscientizadora e humanista freiriana. E pelo que se pode notar nas respostas dadas, elas trazem alguns indicativos de que os visitantes apresentam alguns sinais de que a atividade de visita desenvolvida na Fazenda dos Coqueiros os leva, ao menos, a iniciarem esse processo de tomada de consciência da condição dos negros escravizados de ontem e das

¹²⁵ Visitante nº 6.

¹²⁶ Visitante nº 12.

¹²⁷ Visitante nº 22.

realidades políticas, econômicas, sociais e culturais dos afrodescendentes na sociedade brasileira de hoje. De maneira mais pontual, percebe-se que a resposta do visitante número 22 vai ao encontro do conceito humanista a que Paulo Freire se refere. O humanismo é o compromisso de transformar uma situação que impede o homem de “ser mais” abrindo a possibilidade do homem deixar de ser uma coisa e se humanizar. Já a resposta do visitante de número 6 vai além de uma mera percepção não crítica da realidade, atingindo uma percepção compreensiva dessa mesma realidade. A resposta do visitante de número 12 indica uma embrionária tomada de consciência da questão do negro, revelando indícios de uma caminhada em direção a uma ação reflexiva da realidade percebida, com possibilidade de mudança de comportamento em relação a esse grupo étnico social formador da sociedade brasileira.

Indo um pouco mais adiante, para confrontação com a educação extraescolar, admitida por Demerval Saviani, e com a “educação patrimonial”, é trazida a questão aberta de número 12 do questionário, qual seja: Fazendas de café são lugares apropriados como espaços educativos? Por quê?

Pelas devolutivas dos participantes, pode-se perceber que eles enxergam na Fazenda dos Coqueiros uma prática educativa organizada em um ambiente não escolar, com capacidade de socialização de conhecimentos e saberes a respeito da escravidão do negro, apresentados em um espaço histórico-cultural, no qual se desenvolve uma “educação patrimonial”. Essa “educação patrimonial”, na medida em que tem o propósito de promover a socialização do saber às camadas populares, tem preservando a cultura, a memória e a identidade dos negros escravizados durante o processo do ciclo cafeeiro. Aliás, é o que se constata, de modo bem direto, nas respostas aqui apontadas:

“Sim, pois nos faz refletir sobre os nossos antepassados, aumentando o nível cultural e aprendizados.”¹²⁸; “Sim. Conhecimento vivo de nossa história.”¹²⁹; “Sim. Porque nos permite parece que voltar no tempo e lembrar com mais fervor a vida de sofrimento dos escravos.”¹³⁰; “Sim. Porque resgatam e contam a verdadeira história do Brasil que a escola muitas vezes omite.”¹³¹; “Sim. Mostra na prática (visualiza).”¹³²; “Sim, pois materializa a história lida e não

¹²⁸ Visitante nº 2.

¹²⁹ Visitante nº 7.

¹³⁰ Visitante nº 8.

¹³¹ Visitante nº 12.

¹³² Visitante nº 14.

lida nos livros num ambiente onde os negros eram protagonistas de sua época.”¹³³; e, “Sim. É história pura ao vivo.”¹³⁴

Em suma, como se pode notar, todas essas respostas indicam a construção de saberes sobre os negros e a escravidão para além dos muros escolares, cujo desenvolvimento se dá em um espaço não formal histórico-cultural, capaz de alcançar as mais diversas camadas populares da sociedade.

4.2.2 História e cultura afro-brasileira: valor e significado material e imaterial

O quadro 5 demonstra os assuntos das questões abertas (respostas conforme APÊNDICE II) e questões fechadas (tabuladas) do questionário (parte II) que dizem respeito à segunda seção.

Quadro 5: Questionário Parte II (tabulados) – Segunda seção

	Questionário	% SIM	% NÃO
1	A visitação com mediação esclarece sobre a escravidão dos negros?	100	
2	A visitação com mediação esclarece sobre a luta dos negros no Brasil?	100	
8	A visitação com mediação contribui para entender a identidade negra, ou seja, quem o negro é?	100	
9	A visitação com mediação contribui para valorizar a memória coletiva nos negros, ou seja, o que ele representa para a sociedade?	100	
10	A visitação com mediação contribui para compreender a cultura material dos negros, ou seja, objetos de uso pessoal, artesanatos, instrumentos de trabalho?	90	10
11	A visitação com mediação contribui para compreender a cultura imaterial dos negros, ou seja, crenças, ideias e valores?	100	
13	O contato com os espaços e os objetos contribuiu para a sua percepção sobre o processo do ciclo cafeeiro e do trabalho do escravo negro? Por quê?	Questão aberta	
14	Ao final da visitação, você consegue perceber a importância do negro para a história e cultura da sociedade brasileira? Por quê?	Questão aberta	

Fonte: realizada pela autora (2018).

¹³³ Visitante nº 19.

¹³⁴ Visitante nº 28.

O quadro 6 diz respeito aos assuntos tratados na entrevista (teor das respostas conforme APÊNDICE IV) relacionados à segunda seção.

Quadro 6: Entrevista -Segunda seção

Entrevista
3-O que a atividade de visitação esclarece para sobre a escravidão dos negros?
4-Eles conseguem perceber o negro como mercadoria e não como pessoa?
5- Que tipo de conteúdo histórico e social a atividade de visitação proporciona aos visitantes?
6- O que se transmite sobre a identidade do negro na atividade de visitação?
7- Você acredita que é relevante tratar e valorizar a memória coletiva dos negros?
9- Que outro tipo de evento é realizado na fazenda dos Coqueiros além da visitação

Fonte: realizada pela autora (2018).

A história do negro no Brasil teve início no século XVI, quando os primeiros negros foram trazidos para a Colônia Portuguesa a partir de 1533.¹³⁵ Foram transportados em navios negreiros, da África para o Brasil, para suprir uma necessidade de mão de obra no início de um dos ciclos econômicos brasileiros. Durante o período colonial e grande parte do período imperial, foram trazidos para o Brasil milhões de africanos, o que fez com que a “europeização” das novas terras portuguesas fosse acompanhada por uma “africanização”. Os negros africanos contribuíram para que a sociedade brasileira se formasse culturalmente nas artes, religiosidades e língua.¹³⁶

O negro participou da formação econômica do Brasil, posto que se fez presente nos primeiros períodos do Brasil-Colônia, passando pelo período imperial, tendo colaborado para a economia do país em todos os ciclos econômicos: o da cana-de-açúcar, mineração e café. Desta forma, “o escravismo foi a principal forma de utilização do trabalho e esteve na base da organização da sociedade brasileira durante mais de trezentos anos.”¹³⁷

Faz-se necessário, para esse estudo, um recorte na história do negro no Brasil. Nessa primeira seção, destaca-se o período histórico do ciclo do café, visto que a pesquisa trata, como estudo de caso, a Fazenda dos Coqueiros, que tem sua história contada desde 1850,

¹³⁵ PRIORE, Mary del. **Histórias da gente brasileira**: Colônia. São Paulo: Leya, 2016, p. 33. v. 1.

¹³⁶ PEREIRA, Analúcia Danilevicz; RIBEIRO, Luiz Dario Teixeira; VISENTINI, Paulo Fagundes. **História da África e dos Africanos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013, p.189.

¹³⁷ SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012, p. 81.

período de culminância do café na província de São Paulo. De qualquer modo, “a grande lavoura cafeeira não começa a afirmar-se aqui senão na terceira década do século XIX, e seu ápice situa-se no período que corre de 1836 a 1886.”¹³⁸

O Vale do Paraíba, localizado entre o leste paulista e o oeste do Estado do Rio de Janeiro, foi o espaço no qual houve a expansão do cultivo do café, principal produto de exportação da economia brasileira durante o século XIX e o início do século XX. Condições naturais favoráveis para o cultivo da planta atraíram empreendedores da cafeicultura. Nesse sentido, embora até sejam apontadas dúvidas e discordâncias quanto ao período exato da chegada do café ao Vale do Paraíba, “é certo que Spix e Martius, entre 1817 e 1820, já assinalavam a existência de cafezais em terras vale-paraibanas.”¹³⁹ O período cafeeiro marcou a pujança da economia brasileira, notadamente, durante o regime imperial. Há dados que sinalizam que a produção cafeeira do vale do Paraíba ficou próxima a dois milhões de arrobas, tanto em 1854 quanto em 1886. Entretanto, deve-se atentar com cuidado para essas cifras, pois há algumas ausências de informação, como, por exemplo, a colheita de Bananal em 1886 e a de Paraibuna, que nesse ano só compreende Natividade (um distrito). O principal município produtor de café no vale em 1854 era Bananal (554 mil arrobas), depois surgiam Areias (386 mil), Taubaté (354 mil) e Pindamonhanga (350 mil). Somente uma localidade produzia cerca de duas centenas de milhares de arrobas (Jacareí). Guaratinguetá, Lorena e Paraibuna mantinham produções entre cem mil e duzentas mil arrobas de café em 1854. Outros municípios não apresentavam, por motivos inclusive climáticos e edafológicos, um cultivo expressivo (como, por exemplo, São Luís do Paraitinga e Cunha). Quando se compara a evolução da produção no tempo, percebe-se um maior crescimento na localidade mais próxima à capital (São José dos Campos) e, assim, mais distante da fronteira do Rio de Janeiro, de onde se inicia a introdução do café no vale.¹⁴⁰

Seja como for, a lavoura cafeeira progrediu na região e teve a localidade de Bananal como um dos municípios mais ricos do país, quando o café era a sua principal atividade econômica, no qual emergiu a máxima: “Bananal é filha do café”. A cidade foi fundada em 1783, por João Barbosa Camargo e sua esposa, Maria Ribeiro de Jesus. O casal mandou erguer uma capela dedicada ao Senhor do Bom Jesus do Livramento. O povoado foi elevado à

¹³⁸ HOLLANDA, Sérgio Buarque, op. cit., p.61.

¹³⁹ SPIX E MARTIUS apud MAIA, Tom; MAIA, Thereza Regina de Camargo, op. cit., p.7.

¹⁴⁰ MILLIET, Sérgio. **Roteiros do Café e outros ensaios**: contribuição para o estudo da história econômica e social do Brasil. 3. ed. São Paulo: Coleção Departamento de Cultura, 1941, p. 17-28, v. XXV.

categoria de Vila em 1832 e à de município em 1849. Mas, já em 1836, Bananal tornou-se o segundo maior produtor de café da província de São Paulo.

Os barões do café formavam a elite social do período imperial. Tinham tanto poder econômico que seu dinheiro, depositado em bancos no exterior, avalizava empréstimos usados em ações políticas e até militares do Brasil-Império. A força da riqueza dessa classe de elite era tão expressiva que ela chegou a ter moeda própria por algum tempo. Não resta dúvida de que o município se desenvolveu com as Fazendas de Café, epicentros das relações humanas e sociais do sistema cafeeiro em que os escravizados viviam e trabalhavam na paisagem desenhada pelos senhores. Eram eles, os senhores, que programavam a arquitetura das grandes fazendas na paisagem rural, com a centralidade dos terreiros, os cafezais plantados em linha, para melhor fiscalização da semeadura e colheita, aplicação cotidiana da ideia de cativeiro, com a disciplina do trabalho escravo e dos empregados livres (administradores e feitores), demarcando a rigorosa fiscalização do tempo, do espaço e do movimento dos cativos e até a preservação de reservas de mata virgem para futuros plantios.

O vale histórico já teve seus tempos áureos no período de sua economia cafeeira pujante. Com o declínio da riqueza gerada pelo café, a região chegou a ser até chamada de “cidades mortas”, na expressão do célebre escritor Monteiro Lobato. Nesse sentido, podem ser trazidos seus próprios dizeres: “A quem em nossa terra percorre tais zonas, vivas outrora, hoje mortas, ou em via disso, tolhidas de insanável caquexia, uma verdade, que é um desconsolo, ressurgem de tantas ruínas: nosso progresso é nômade e sujeito a paralisias súbitas”¹⁴¹. Não obstante a visão do escritor sobre a região experimentando os tempos de dificuldades econômicas posteriores a economia cafeeira, o fato é que o vale histórico continuou e ainda permanece como um espaço com enorme potencial histórico cultural. Um dos exemplos vivos dessa potencialidade são algumas fazendas cafeeiras da região, entre elas a própria Fazenda dos Coqueiros, onde se desenvolve não só um empreendimento turístico, mas também, notadamente, uma atividade educativa voltada para aspectos da história do período cafeeiro e da escravidão nessa região. Este tipo de atividade revitaliza a força histórica dessa região e, ao mesmo tempo, é capaz de ressignificar toda a sua importância social e histórico-cultural.

As remanescentes fazendas cafeeiras do Vale Histórico guardam a memória de um período específico da história do país, em que o negro participou ativamente do ciclo do café com o trabalho escravo.

¹⁴¹ LOBATO, José Bento Renato Monteiro. **Cidades mortas**. 20 ed. São Paulo: Brasiliense, 1978, p. 3.

Na Fazenda dos Coqueiros, objeto de análise desta pesquisa, foram colhidos dados de questionários realizados com os visitantes participantes. Dentre todos os envolvidos na pesquisa, a resposta obtida para a questão fechada de número 1, se a visitação mediada esclarece sobre a escravidão dos negros, os visitantes foram unânimes em dizer que alcançaram sua compreensão.

Na observação feita da atividade realizada com os visitantes, foi percebido que, logo no primeiro momento da atividade, quando eles se reúnem no anexo ao lado da casa principal, a recepcionista do grupo inicia explicando sobre as condições do negro que ali chegavam, desde a travessia do Atlântico, sob péssimas condições, até o desembarque no país.

Muitos não conseguiram sobreviver aos rigores da grande travessia do Atlântico. Não se tem uma precisão exata dos africanos que foram desembarcados nos portos brasileiros. Estima-se que cerca de 4 milhões de cativos sobreviveram às adversidades do cruzamento entre África e América.¹⁴²

O comércio transatlântico de escravizados pode ser considerado uma forçada diáspora negra. Ainda que seja difícil apresentar números com precisão, estima-se que “entre 8 e 10 milhões foram [...] desembarcados no continente americano em cerca de 150 anos.”¹⁴³ Ao serem arrancados de suas terras de origem, os cativos, transportados nos navios negreiros, passaram por um processo de desterritorialização. Separados nas embarcações, eles eram selecionados e vendidos ao longo da costa americana, para serem reinserido socialmente na condição de escravizados. De algum modo, no momento em que as embarcações deixavam a África, os indivíduos vendidos ou entregues como cativos eram “eliminados socialmente da convivência ancestral e da memória coletiva dos que ficaram.”¹⁴⁴ Para descrever um navio negreiro, depende-se de relatos de artistas e viajantes estrangeiros do século XIX. Da perspectiva dos próprios escravizados, há poucas evidências sobre o que representou a travessia do Atlântico depois do desterro, da separação da família, da comunidade, da língua, dos hábitos alimentares, da religião e dos poderes sociais da própria África. Para os escravizados embarcados, crenças que seriam mortos após a travessia, entrar em um navio negreiro era motivo de pânico, e resistir era a condição para se manterem vivos. Povos de distintos lugares da África, sem exageros, chegavam até a acreditar que os brancos eram

¹⁴² ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA, Walter Filho. **Uma história do negro no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006, p. 39.

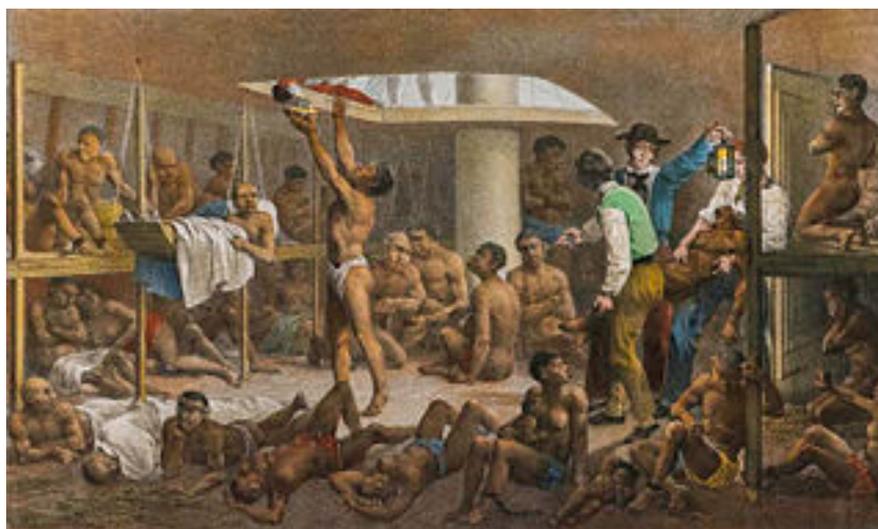
¹⁴³ SILVA, Alberto da Costa. **A África explicada a meus filhos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013, p. 87.

¹⁴⁴ MACEDO, José Rivair. **História da África**. São Paulo: contexto, 2015, p. 117.

canibais que tinham predileção por carne negra. Para se ter uma ideia das precárias condições dos navios negreiros, assim se tem dito:

A alimentação a bordo era escassa, não apenas em razão do mau planejamento das viagens. A quantidade de comida era deliberadamente diminuta, a fim de inviabilizar a resistência dos cativos, sobretudo nos primeiros dias no navio. Carne seca, feijão, farinha de mandioca e arroz compunham a dieta dos prisioneiros. Na ausência de alimentos frescos, a partir de certa altura da viagem grassavam doenças como o escorbuto, avitaminose conhecida nos séculos XVIII e XIX pelo elucidativo nome de ‘mal de Luanda’; Luanda era um importante porto negreiro de Angola [...]. o cenário mais comumente abordado é o do porão, como observamos numa gravura de Johann Moritz Rugendas [...], pintor alemão que viveu alguns anos no Rio de Janeiro na primeira metade do século XIX. Sua obra remete a vários elementos formais do porão: tamanho, disposição do espaço, quantidade de pessoas, pouca luz, sofrimento humano.¹⁴⁵

Figura 16 – Negros no Fundo do Porão, 1835, Johann Moritz Rugendas.



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Johann_Moritz_Rugendas

Obviamente, nos navios negreiros viajavam homens livres e escravizados. Por mais que fossem difíceis e perigosas as travessias transatlânticas, parece não haver dúvida alguma de que sofrimento físico e moral havia para os negros cativos, e não para os brancos traficantes de escravizados.

Na entrevista realizada com a proprietária da Fazenda dos Coqueiros, ela relata a respeito de eventos que foram realizados no local, retratando aspectos da cultura dos negros, desde a travessia atlântica. Um desses eventos que menciona, e ela afirma ter sido muito interessante, foi uma oficina que reproduzia as “Abayomis”, bonecas negras, feitas de pano das saias das negras e sem costura nenhuma, só com nós ou tranças e também não possuíam

¹⁴⁵ RODRIGUES, Jaime. **Navio Negrero**. In: Schwarcz, Lilia Moritz; Gomes, Flávio dos Santos (Org.). Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos. São Paulo: Companhia das letras, 2018, p. 344-345.

olhos, boca e nariz demarcados. As bonequinhas eram feitas com o intuito de distrair as crianças que choravam muito durante a travessia do Atlântico, nos navios negreiros e eram jogadas ao mar para desespero de suas mães.

A boneca Abayomi (palavra que por definição tem origem iorubá, e costuma a ser uma boneca negra, significando aquele que traz, felicidade ou alegria, também significa encontro precioso: abay=encontro e omi=precioso); O nome serve para meninos e meninas, indistintamente) de grande importância histórica, sua origem mais difundida remonta da época dos navios negreiros, onde mães acompanhadas de seus filhos pequenos faziam longas travessias ao serem escravizados na África, com destino ao Brasil, durante essas viagens seus filhos ficavam muito inquietos e no intuito de acalmá-los as mães rasgavam retalhos de suas roupas e confeccionavam bonecas, estas feitas apenas com nós e tranças e sem traços fisionômicos a fim de representar todas as etnias africanas.¹⁴⁶

O processo de escravidão envolveu aspectos econômicos, sociais e culturais. Ele desenvolveu um sistema altamente lucrativo, transformando-se no negócio mais rentável do Atlântico Sul. Nesse sentido, desde a sua proibição, em 1850, o “tráfico transatlântico fez grandes fortunas no Brasil.”¹⁴⁷ Sobre esse aspecto, foi observado que a atividade desenvolvida na visitação, logo no primeiro momento, quando o grupo ainda está reunido para iniciar a excursão pela casa, a recepcionista fala da lucratividade que os barões alcançavam com o tráfico de escravos.

Na entrevista realizada com a proprietária da Fazenda dos Coqueiros, a entrevistada é indagada sobre o que a atividade de visitação esclarece sobre a escravidão dos negros, ela responde com foco no aspecto econômico:

É, eu acho que a gente mostra desde quando eles chegaram na fazenda que eles eram marcados. A venda era pelos dentes e pela canela. E a gente vai esclarecendo o que a gente já pesquisou. Que tinha o escravo que era o escravo reprodutor, que valia muito dinheiro, as amas que se engravidavam, os escravos domésticos os escravos da labuta os tigres que jogavam as fezes e a urina.¹⁴⁸

Percebe-se pela fala da proprietária aos visitantes que ela quer lhes transmitir as diversas funções exercidas pelos escravizados, ela expõe o sentido sistêmico do escravismo que vigorou durante três séculos no Brasil. Ela pretende com a atividade de visitação, esclarecer parte desse sistema de escravidão, a labuta diária, a rigidez do trabalho.

¹⁴⁶ DAVID, Mônica Cristiane; KNAUT, Michelle Souza Julio; RIBAS, Cíntia Cargnin Cavalheiro. Abayomi não é brinquedo. Disponível em <<http://www.opet.com.br/faculdade/revista-praxis/pdf/n3/em-abayomi-não-e-brinquedo.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2018.

¹⁴⁷ ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA, Walter Filho, op. cit., p. 41.

¹⁴⁸ Proprietária da fazenda.

As condições de vida dos homens e mulheres que viveram sob o cativo são fundamentais para compreendermos as bases da sociedade escravista. Nas fazendas de café, no sudeste brasileiro, os escravos trabalhavam de quinze a dezoito horas diárias. Um trabalho que não fugia às vistas de um feitor. Eram escassas as pausas para a alimentação, duas vezes ao dia, preferencialmente as nove ou dez horas da manhã e às quatro horas da tarde. A alimentação geralmente consistia de feijão, angu, farinha de mandioca e algum pedaço de carne seca ou charque. Trabalhavam até o pôr-do-sol, quando retornavam à sede da fazenda, mas o trabalho só cessava depois de preparar a farinha de mandioca, o fubá que deveriam comer no dia seguinte. Por volta das dez horas os cativos finalmente recolhiam-se às senzalas.¹⁴⁹

A rotina dos escravizados, nos cafezais, consistia em limpar o terreno, plantar e colher. Após a colheita, o café era lavado e exposto ao sol para a secagem. Foi observado, que a Fazenda dos Coqueiros possui ainda conservado o lavador de café, uma queda d'água situada na entrada da fazenda. Antes de iniciar o percurso pela casa sede, o lavador de café é mostrado aos visitantes.

Existiram vários tipos de lavadores de café. De maneira geral, eram assim constituídos:

um tanque de alvenaria de pedra, cuja base era formada por um tronco de pirâmide invertido, com dispositivos de controle de saída separada dos grãos e sujeira. Logo em seguida a este tanque existe um sistema hidráulico que permite, através da diferença de densidade dos grãos (os verdes “boiam” e os cerejas, mais densos afundam), conduzi-los separados aos terreiros [...].¹⁵⁰

Ainda sobre as formas de trabalho do negro, durante a visitação pela casa sede, o guia, em determinado momento, conta que, durante uma reforma na casa, foi encontrado, atrás do papel de parede, um jornal da época, revelando as atribuições de um escravo de ganho.

O aluguel e o ganho eram uma das modalidades de trabalho dos escravizados urbanos. O cativo de ganho trabalhava fora da casa de seu proprietário. Os tipos de trabalho que poderiam realizar eram variados, tais como, jornaleiros, carregadores, barbeiros, pedreiros, cocheiros cozinheiros, sapateiros e outras especializações de que o meio urbano necessitava. Entre essas profissões, houve destaque para os vendedores, que andavam pelas ruas das cidades com tabuleiros de quitutes, hortaliças, peixes frescos, e outros gêneros. O escravizado, por vezes, tinha de cumprir metas de valores estabelecidas pelo seu senhor, as quais deveriam ser entregues ao final do dia ou da semana. Caso o montante não fosse adquirido, o cativo

¹⁴⁹ ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA, Walter Filho, op. cit., p. 75.

¹⁵⁰ ROZESTRATEN, A. S. Estudos sobre a evolução do maquinário de benefício do café no Estado de São Paulo no século XIX e início do século XX. São Paulo: CNPq/FAU-USP (iniciação científica), 1993/94, p. 16.

poderia ser castigado. Em muitos casos, os escravizados que trabalhavam nesta modalidade tinham de promover seu próprio sustento. O ganho atendia os interesses tanto dos escravos como de seus proprietários, pois os primeiros viam neste tipo de serviço uma possibilidade, mesmo que aparente, de liberdade e os senhores eximiam-se, em muitos casos, dos gastos com a alimentação, fiscalização e vestimenta de seus cativos, além de garantir uma renda.¹⁵¹

Os cativos de aluguel, ao contrário dos de ganho, “tinham seus serviços oferecidos pelo proprietário, que estabelecia o tipo de trabalho e as condições de pagamento”¹⁵²

Por meio do instrumento do questionário, também se buscou colher informações sobre percepção a respeito do ciclo cafeeiro e do trabalho escravo do negro, tal como formulado na questão aberta de número 13, qual seja: O contato com os espaços e os objetos contribuiu para a sua percepção sobre o processo do ciclo cafeeiro e do trabalho do escravo negro? Por quê? Para o questionamento sobre o aproveitamento da visita em relação ao aprendizado do trabalho dos negros nas fazendas cafeeiras, as respostas apresentadas, em geral, afirmam que houve a possibilidade de colher informações que fizeram perceber como era penoso para eles o sistema produtivo escravocrata. Essa leitura vem confirmada, especificamente, nas seguintes respostas:

“Sim, porém a visita deixou a desejar sobre o processo cafeeiro. Nos fez analisar mais a escravidão e sofrimento dos escravos.”¹⁵³ ; “Do trabalho escravo principalmente, eles enfatizam e mostram bastante como era a vida na época, mostrando os locais onde eles ficavam e como eram tratados.”¹⁵⁴ ; “Sim. Porque eu não conhecia uma fazenda de café na prática. Só obras de livros.”¹⁵⁵ ; “Sim, porque o contato com os espaços e objetos torna mais próximo uma realidade e faz com que pensemos o assunto mais profundamente.”¹⁵⁶ ; “Sim. Porque os espaços e objetos esclarecem as dúvidas e nos ajudam a fixar.”¹⁵⁷ ; “Sim. Os objetos e espaços se relacionam com o que o historiador diz.”¹⁵⁸

Quanto ao questionamento a respeito de maior aprendizado sobre o “ciclo do café”, entretanto, nota-se que alguns visitantes fizeram críticas no sentido de que faltou um pouco

¹⁵¹ MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. **Sendo cativo nas ruas: a escravidão urbana na cidade de São Paulo**. In: Paula Porta (Org.). História da Cidade de São Paulo: A Cidade no Império, 1823-1889. V. 2. São Paulo: Paz e Terra, 2004, p. 59-99.

¹⁵² SILVA, Marilene Rosa Nogueira da. **Negro na Rua: a nova face da escravidão**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1988, p. 87.

¹⁵³ Visitante nº 2.

¹⁵⁴ Visitante nº 3.

¹⁵⁵ Visitante nº 5.

¹⁵⁶ Visitante nº 6.

¹⁵⁷ Visitante nº 12.

¹⁵⁸ Visitante nº 17.

mais de informações sobre esse importante período da economia brasileira que, aliás, teve sua pujança nessa região valeparaibana. Algumas respostas de visitantes deixam bastante evidenciada essa crítica, tal como se vê:

“Sim, porém a visita deixou a desejar sobre o processo cafeeiro. Nos fez analisar mais a escravidão e sofrimento dos escravos.”¹⁵⁹ ; “Para o trabalho do escravo – Sim. Ciclo do café – pouco.”¹⁶⁰

O sistema escravista do século XIX usava o negro como mão de obra. O escravizado tornava-se uma “mercadoria” e podiam ser feitas transações de compra e venda, passando de um dono para outro, sem nenhum poder de reação¹⁶¹.

Essa “coisificação do escravo”, bastante difundida na historiografia, leva à ideia de que o melhor caminho para liberdade é a obediência e submissão. Entretanto, não podem ser esquecidas novas interpretações que desmitificaram a imagem de passividade e submissão, embora tenham criado até mesmo novos mitos como os da rebeldia e do heroísmo. Essa ênfase na rebeldia negra fixou, assim, a ideia de que as práticas de resistência por parte dos negros eram a única maneira de demonstrar reação aos mandos senhoriais e o modo para se afirmarem como pessoas humanas:

A humanidade do negro só transparecia quando os escravos resistiam claramente contra a instituição escravista: organizando-se em quilombos, revoltando-se, matando senhores e feitores, suicidando-se ou, de maneira mais ampla, resistindo cotidianamente ao trabalho, através da quebra de instrumentos, automutilação, infanticídios, morosidade e demais atos lesivos aos interesses senhoriais.¹⁶²

Enfoques historiográficos mais recentes têm concentrado seus esforços para afirmação de cativos enquanto sujeitos das transformações históricas ao longo da escravidão. Aqui já se

¹⁵⁹ Visitante nº 2.

¹⁶⁰ Visitante nº 15.

¹⁶¹ Muitos estudiosos da escravidão legal, como Jacó Gorender (1978), concordam que a característica essencial do escravo “reside na sua condição de (ser) propriedade de outro ser humano”. E, citando Montesquieu, o mesmo autor, lembra que a “Escravidão (...) é o estabelecimento de um direito que torna um homem completamente dependente de outro, que é o senhor absoluto de sua vida e de seus bens”. Magno Vilela (1997), outro historiador, ao escrever sobre o padre Vieira e a escravidão negra do século XVII na Bahia, afirma que, “A escravidão propriamente dita começa no momento em que a mão-de-obra disponível é obrigada a trabalhar para aqueles que se consideram seus senhores. A escravidão passa a ser então a forma por excelência do trabalho (forçado e não remunerado) que só beneficia aquele que o explora”. E, lembrando Aristóteles, reafirma que o escravo é uma propriedade animada. A escravidão legal, ele reconhece, veio dos tempos antigos e se tornou uma instituição criada para explorar de forma cruel pessoas, através do trabalho forçado, equiparando gente a mercadoria, coisa ou animal. (FIGUEIRA, Ricardo Rezende. O escravo é o estranho tratado como mercadoria. Disponível em <http://www.gptec.cfch.ufjf.br/pdfs/escravo_mercadoria_ricardo.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018).

¹⁶² VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Dicionário do Brasil colonial (1500 – 1808)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000, p. 208.

fala dos cativos como atuantes na elaboração dos significados culturais e políticos a respeito das visões da liberdade e da conjuntura política em que estavam inseridos e a conseguinte percepção por parte deles mesmos quanto às mudanças sociais que ocorriam à sua volta.¹⁶³

Sobre aquele aspecto do escravo como mercadoria, no momento em que a guia direciona a visita para o lado externo da casa principal, onde existe um poço, chamado de “Poço da tortura sem dor”, foi identificado o local em que os escravos eram amarrados pelas mãos, acima da cabeça. O poço recebe a água do rio que passa por baixo do banheiro, acolhendo fezes e urina. A tortura era o meio de conseguir dos cativos, informações sobre fugas e rebeliões que ocorriam na fazenda. Nesse instante, faz uma comparação do preço do escravizado na época ao preço de um carro popular, nos dias de hoje, mostrando o porquê de não ser interessante matar o escravizado, pois ele era uma mercadoria cara.

Na entrevista realizada com a proprietária da Fazenda dos Coqueiros, ela é questionada a respeito de os visitantes conseguirem perceber o negro como uma mercadoria, e não como uma pessoa, tendo ela apresentado a seguinte resposta:

Não como pessoa, até porque tem um dado assim muito interessante que eu vi, que o escravo reproduz muitas vezes para punir o barão, eles se cortavam todo para ficar com marcas e valer menos dinheiro. E aí eu fiquei pensando no cavalo. O cavalo com cicatriz ele vale muito menos que um cavalo sem cicatriz.¹⁶⁴

Onde quer que o trabalho escravo tenha existido, os donos de escravizados foram regularmente surpreendidos com a resistência escrava. Essa resistência assumiu diversas formas. Nessa fala, pode-se perceber também uma dessas formas de resistência, quando o escravizado se cortava para que as marcas no seu corpo desvalorizassem o seu preço.

Outras formas de resistência incluíam “a desobediência sistemática, a lentidão na execução das tarefas, a sabotagem da produção e as fugas individuais ou coletivas foram algumas delas. Fugir sempre fazia parte dos planos dos escravos”.¹⁶⁵

Existem ainda, numerosos comentários de estrangeiros sobre o período da escravidão do Brasil durante o século XIX, algumas narrativas mostram que o suicídio era constante entre os escravizados, e é visto como uma forma de se libertarem da situação de opressão em

¹⁶³ GOMES, Flávio dos Santos; REIS, João José (Orgs.). **Liberdade por um fio. História dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005, p. 13.

¹⁶⁴ Proprietária da fazenda.

¹⁶⁵ ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA, Walter Filho, op. cit., p.117.

que viviam. As formas mais comuns de suicídio, na década de 1870 eram: enforcamento, afogamento, utilização de arma branca- faca, foice, tesoura etc.¹⁶⁶

As formas de resistência demonstram a luta dos negros contra o sistema escravocrata. A capoeira surge como um mecanismo de luta e resistência. Essa prática foi muito utilizada no embate direto contra capitães do mato e feitores. Para proteger os quilombos¹⁶⁷, essa ação foi imprescindível na defesa militar. Desse modo, pode-se dizer que:

A capoeira foi um instrumento valioso de luta do escravizado pela liberdade, contribuindo com sua prática para a preservação da memória das lutas sociais que forjaram a cidadania do negro no Brasil. Suas origens são remetidas usualmente às senzalas pelo fato de estas terem sido o lugar de expressão cultural e política dos escravizados, como parte da luta pela restituição da humanidade que lhes fora subtraída quando submetidos ao trabalho forçado no cativeiro.¹⁶⁸

A capoeira marcou sua presença como uma forma de resistência contra o sistema escravagista, desde o Brasil colonial, quando o escravizado foi trazido pelo colonizador europeu e aqui foi tratado de modo cruel e desumano, até o período do pós-abolição, quando tinha que se defender de um sistema excludente e opressor. Pode-se dizer que a capoeira foi uma das armas utilizadas pelos cativos para o enfrentamento da força do opressor de maneira astuciosa e carregada de simbologia. É possível notar esse confronto de forças nos dizeres seguintes:

O próprio significado da ginga, movimento fundamental do jogo de capoeira, faz ecoar a desigualdade de forças entre o opressor e os oprimidos durante o regime escravagista. De acordo com alguns mestres, avançar e recuar, negacear, peneirar, foram as estratégias encontradas pelo escravizado – por ser este, muitas vezes, franzino, malnutrido e quase sempre desarmado – de fugir do confronto direto, da medição de força, sempre procurando aproveitar uma brecha, mantendo distância e aproveitando a distração e a posição do corpo do feitor, para enganá-lo. O escravizado fingia que ia embora, mas, de repente, voltava como um raio com uma chapa (planta do pé no abdômen do feitor), ou simulando cair para trás, deslocava-se pelo chão e repentinamente, retornava com um chapéu de couro (pontapé) na cabeça do feitor, ou dando uma rasteira, ou ainda, com uma cabeçada, apanhava o oponente de surpresa.¹⁶⁹

¹⁶⁶ ODA, Ana Maria Galdini Raimundo; OLIVEIRA, Saulo Veiga. O suicídio de escravos em São Paulo nas últimas duas décadas da escravidão. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.15, n.2, p.371-388, abr-jun.2008.

¹⁶⁷ Os agrupamentos de escravos fugidos eram chamados de *quilombos* e podiam ter algumas poucas pessoas, dezenas, centenas ou até milhares de moradores, como chegou a ter Palmares, o maior quilombo que existiu no Brasil e o que mais tempo durou. (SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2012, p. 97).

¹⁶⁸ ADORNO, Camille. A arte da capoeira. [livro eletrônico]. Goiânia, 1987. Disponível <http://goo.gl/L4ACDk> em Acesso:12 jul.2018.

¹⁶⁹ AMARAL, Mônica Guimarães Teixeira do; SANTOS, Valdenor Silva dos. Capoeira, herdeira da diáspora negra do Atlântico: de arte criminalizada a instrumento de educação e cidadania. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, p. 54-73, dez. 2015.

A luta dos negros tem na capoeira um movimento de resistência contra a opressão sofrida pelos escravizados em suas relações sociais. Essas relações eram nitidamente marcadas pela relação de poder do mais forte, que era o senhor, o detentor do poder, aquele que impunha o modo de viver, contra o mais fraco, o seu cativo. Nesse caso, um dos principais elementos que constituía a vida do escravizado era o próprio trabalho. O aspecto que orientava o trato do senhor para com seu cativo, e que permeava as representações de mundo desses sujeitos, era a concepção do negro como força de trabalho, como mão de obra. E esse trato do senhor para com o escravizado, nas suas relações, era carregado de aspereza e brutalidade. Desse modo, não é exagero dizer que “quem quiser tirar proveito dos seus negros deve dar-lhes muita comida, muito trabalho e muitos açoites”¹⁷⁰

O local onde o café era secado tornava-se uma forma de controle desse poder. Localizava-se bem em frente à casa principal, mostrando essa arquitetônica que ocorria uma fiscalização do trabalho do negro, inclusive pelos barões do café, tal como se vê:

Os terreiros de café podem ser considerados como o principal elemento arquitetônico de uma fazenda de café. Naquele período eles eram construídos bem à frente da casa-grande. Era precisamente nos terreiros que iniciavam-se as operações de beneficiamento. Das janelas de sua casa, o fazendeiro podia acompanhar a movimentação do complexo produtivo.¹⁷¹

Com relação à luta dos negros, os visitantes são indagados se, na atividade com a guia, este aspecto da história da escravidão é esclarecido a eles. A totalidade das respostas à pergunta fechada de nº 2 confirmou que a visita lhes permitiu perceber o processo de luta dos negros contra o sistema escravista ao qual se encontravam submetidos por longo tempo.

Buscou-se saber se outros eventos, além da atividade de visita, também ocorrem na Fazenda dos Coqueiros. Quando da entrevista feita à proprietária da fazenda, foi perguntado a ela que outro tipo de evento acontece no local, além da própria visita. Em sua resposta, ela afirmou que ali ocorrem eventos culturais como, por exemplo, o grupo de capoeira de Barra Mansa, Abadá Capoeira, fundado pelo mestre Camisa.

Apesar de toda a opressão sofrida pelo sistema escravocrata, os negros escravizados ainda foram capazes de deixar para as gerações futuras valores materiais e imateriais de sua

¹⁷⁰ CARPENTIER, Servaes. Relatório sobre a capitania da Paraíba em 1635, escrito pelo Sr. Dr. Servaes Carpentier, conselheiro político e diretor da mesma capitania. In: MEDEIROS, Manuel Batista de. **Capitania holandesa da Paraíba: o condado dos pães de açúcar numa visão do Século XVII**. 2. ed. João Pessoa: Editora Unipê, 2004, p.119.

¹⁷¹FERRÃO, André Munhoz de Argollo. Engenharia e arquitetura da produção em fazendas cafeeiras paulistas na segunda metade do século XIX. Disponível em <http://www.abphe.org.br/arquivos/andre-munhoz-de-argollo-ferrao_1.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.

cultura, os quais estão “vivos” em manifestações artísticas, tais como, música, dança, artesanato, culinária, vestimentas, religiosas e linguísticas da sociedade brasileira contemporânea. Nesse sentido, percebe-se que a presença do negro foi essencial como formadora da identidade e da cultura do povo brasileiro.

Seria um equívoco supor que se possa examinar de modo proveitoso um sistema social sem incluir, como parte primordial de sua prática, seus sistemas de significações. Um sistema de significações é inerente a qualquer sistema político, econômico, geracional, e, de maneira mais geral, a qualquer sistema social. Mas, ele também pode se constituir como um sistema de pensamento ou consciência particularmente significativo. Nesse sentido, cultura ainda deve ser vista como toda atividade artística e intelectual que envolve não apenas as artes e as formas de produção intelectuais tradicionais, mas também como um conjunto de “práticas significativas e estados de espírito”.¹⁷² Geertz sustenta um conceito de cultura essencialmente “semiótico”.¹⁷³ A cultura é assim entendida como uma inextricável teia de significados que os homens tecem em suas interações cotidianas e que funciona como um mapa para a ação social. Trata-se de um sistema de símbolos que interage com o sistema simbólico de cada indivíduo em uma relação de reciprocidade. Símbolo é qualquer ato, objeto, acontecimento ou relação que representa um significado. Compreender a cultura e o ser humano é interpretar essa teia de significados. Além disso, é possível identificar a importância da relação entre história e cultura. A História das mentalidades, considerada herdeira diletta da Nova História, abriu caminho para história cultural. Carlo Ginzburg avançou do conceito de mentalidade para o de cultura popular, esta entendida como o “conjunto de atitudes, crenças, códigos de comportamento próprios das classes subalternas num certo período histórico [...]”.¹⁷⁴ A cultura popular não se define apenas pela oposição à cultura oficial das classes dominantes, mas também pelas “relações que mantém com a cultura dominante, filtrada pelas classes subalternas de acordo com seus próprios valores e condições de vida.”¹⁷⁵

A Nova História demorou a penetrar no âmbito da historiografia brasileira. A obra que talvez tenha sinalizado a penetração da Nova História foi o de Laura de Mello e Souza, “O diabo e a Terra de Santa Cruz”. É possível reconhecer a utilização de textos de Carlo

¹⁷² WILLIAMS, Raymond, op. cit., p. 207-208.

¹⁷³ GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Trad. de Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, p. 15.

¹⁷⁴ GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição**. Trad. de Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das letras, 2006, p. 3.

¹⁷⁵ VAINFAS, Ronaldo; CARDOSO, Ciro Flamarion. **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997, p. 151.

Ginzburg e de seu modelo de história cultural.¹⁷⁶ Uma temática muito revisitada sob inspiração da história das mentalidades ou cultural é a da escravidão, e o livro “precursor” talvez tenha sido “Ser escravo no Brasil”, de Kátia Mattoso, abordando as possibilidades de diversas relações sociais no cotidiano da escravidão.¹⁷⁷

O patrimônio cultural é composto por elementos tangíveis e intangíveis – tradições, literatura, língua, artesanato, dança, gastronomia, vestimenta, manifestações religiosas, objetos e materiais históricos, arquitetura etc. – tanto do passado quanto do presente, os quais, no seu conjunto, caracterizam um agrupamento social, um povo, uma cultura.¹⁷⁸

A cultura material está relacionada a elementos palpáveis, concretos. Em uma sociedade esses elementos constituem o patrimônio cultural material. “Os bens culturais materiais (também chamados de tangíveis) são paisagens naturais, objetos, edifícios, monumentos e documentos”.¹⁷⁹

A “Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural” definiu como conceito:

Os monumentos. – Obras arquitetônicas, de escultura ou de pintura monumentais, elementos de estruturas de carácter arqueológico, inscrições, grutas e grupos de elementos com valor universal excepcional do ponto de vista da história, da arte ou da ciência;

Os conjuntos. – Grupos de construções isoladas ou reunidos que, em virtude da sua arquitetura, unidade ou integração na paisagem tem valor universal excepcional do ponto de vista da história, da arte ou da ciência;

Os locais de interesse. – Obras do homem, ou obras conjugadas do homem e da natureza, e as zonas, incluindo os locais de interesse arqueológico, com um valor universal excepcional do ponto de vista histórico, estético, etnológico ou antropológico.¹⁸⁰

Por sua vez, a cultura imaterial está associada a elementos abstratos, como os saberes, hábitos, comportamentos, costumes e os modos de fazer se uma determinada sociedade. O patrimônio cultural imaterial representa os elementos intangíveis de uma cultura. “Os bens

¹⁷⁶ VAINFAS, Ronaldo; CARDOSO, Ciro Flamarion. op cit. p. 160.

¹⁷⁷ Idem, p. 161.

¹⁷⁸ DIAS, Reinaldo. **Turismo e patrimônio cultural**: recursos que acompanham o crescimento das cidades. São Paulo: Editora Saraiva, 2006, p. 67.

¹⁷⁹ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Patrimônio Cultural Imaterial : para saber mais / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional ; texto e revisão de, Natália Guerra Brayner. 3. ed. Brasília, DF : Iphan, 2012, p. 18.

¹⁸⁰ Convenção para a proteção do patrimônio mundial, cultural e natural. Disponível em <<http://whc.unesco.org/archive/convention-pt.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2018.

culturais imateriais estão relacionados aos saberes, às habilidades, às crenças, às práticas, aos modos de ser das pessoas”.¹⁸¹

A “Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial” definiu esse conceito como:

[...] as práticas, representações, expressões, conhecimentos e competências – bem como os instrumentos, objetos, artefatos e espaços culturais que lhes estão associados – que as comunidades, grupos e, eventualmente, indivíduos reconhecem como fazendo parte do seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, transmitido de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função do seu meio envolvente, da sua interação com a natureza e da sua história, e confere-lhes um sentido de identidade e de continuidade, contribuindo assim para promover o respeito da diversidade cultural e a criatividade humana.¹⁸²

A influência africana está, sem dúvida, presente em muitas manifestações populares que constituem o patrimônio material e imaterial brasileiro.

A capoeira, símbolo de resistência, usada como defesa antes da abolição e posteriormente a libertação dos escravos, era considerada subversiva e até a década de 1930 foi marginalizada.

Durante o período getulista¹⁸³, o Brasil passou por um processo nacionalista. É nesse contexto histórico que há uma incorporação cultural popular nos símbolos nacionais. Nesse sentido, pode-se dizer que

O Estado Novo forneceu régua e compasso a esse esforço de construção de uma nacionalidade triunfante, sustentada, numa ponta, pela crença na autenticidade e da cultura popular e, na outra, pela mistura heterogênea de elementos culturais originários de várias regiões do país.¹⁸⁴

Dessa forma, a capoeira é declarada em 1937, pelo então presidente Getúlio Vargas, esporte nacional. “Nos tempos de Vargas, a capoeira fez a transição para o mundo das representações nacionais e foi oficializada pelo Estado Novo como a legítima modalidade esportiva nacional”¹⁸⁵.

Em 2008, a capoeira foi tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. “O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) em 21 de outubro

¹⁸¹ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), op. cit., p. 18.

¹⁸² Convenção para a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540por.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2018.

¹⁸³ Período getulista ou Era Vargas, teve início em 1930 através de um golpe de Estado que deu fim à República das Oligarquias. O período durou de 1930 a 1945.

¹⁸⁴ SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, p. 378.

¹⁸⁵ Idem, p.379.

de 2008 registrou o Ofício de Mestres e a Roda de Capoeira como patrimônio cultural nacional”¹⁸⁶

Dança, luta, símbolo de resistência e uma das manifestações culturais mais conhecidas no Brasil, a roda de capoeira recebeu o título de Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

A feijoada é outro componente que possui um aspecto simbólico, posto que carrega a herança cultural de um povo e promove ao mesmo tempo sua identidade.

Assim como a capoeira, a feijoada também passou no mesmo período, de “comida de escravo” a prato nacional.

[...] a combinação de feijão-preto cozido com grandes nacos de carne de porco e toucinho, adubada com couve, laranja, arroz e farinha, converteu-se em prato nacional e carregou consigo a representação simbólica da mestiçagem: o feijão preto e o arroz branco, uma vez misturados, funcionam como metáfora harmoniosa de uma mestiçagem que é racial e cultural; a couve, por seu turno, reporta ao verde das matas, e a laranja tem a cor amarelada do ouro- numa feijoada completa tudo se mistura e prontamente se transforma em matéria de nacionalidade.¹⁸⁷

A feijoada é um dos pratos mais emblemáticos da cozinha brasileira, carregado de cultura e significado. Uma iguaria “oferecida ao estrangeiro quando se quer apresentar a cozinha brasileira, indispensável nos cardápios dos restaurantes de cozinha brasileira no exterior [...]”¹⁸⁸

A feijoada tem sua origem na época do Brasil Colônia. Era nas senzalas que os escravizados acrescentavam ao feijão preto, que era doado pelos senhores, os restos da carne do porco que não seria aproveitado, como pé, rabo e orelha. Dessa maneira,

[...] teremos a origem da feijoada relacionada aos tempos em que vigorava o modo de produção escravista nascido em meio as senzalas; mais especificamente originário como produto da culinária dos negros africanos, pois estes eram vistos apenas como ‘objetos de trabalho’ e tinham a sua disponibilidade os mais ‘saborosos restos’ de tudo aquilo que eram inúteis na alimentação dos senhores de engenho, ou seja, as extremidades dos porcos: os pés, orelhas, rabo, entre outros. Acrescido a isso, os escravos adicionavam ao que chamamos de feijoada, o então, feijão preto.¹⁸⁹

¹⁸⁶ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), op. cit.

¹⁸⁷ SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel, op. cit., p. 378.

¹⁸⁸ MACIEL, M. E. Uma cozinha à brasileira. **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, Rio de Janeiro, v. 33, p. 25-39, 2004.

¹⁸⁹ SILVA, D. R. P.; GOMES, F. **A Feijoada: das senzalas dos negros aos restaurantes da classe média**. Examãpaku: Boa Vista, v. 1, p. 1-11, 2008.

Quando são realizados, na Fazenda dos Coqueiros outros eventos culturais, a feijoada é apresentada aos visitantes nas oficinas. Como diz a proprietária da fazenda “trazer de volta a história em uma visita ao passado”.

Como cultura imaterial, a fazenda apresenta também nas atividades de visita o jongo. O jongo é muitas vezes mencionado pela proprietária da fazenda. Quando os visitantes estão reunidos para iniciar a atividade, ela expõe como os negros resolviam sobre assassinatos, fugas, entre outras coisas na prática do jongo, inclusive é repetido algumas frases entoadas durante essa dança. Essas frases têm uma linguagem metafórica e cifrada.

Sabe-se que nos engenhos e fazendas de café os cativos aumentavam o ritmo do trabalho na presença de senhores e feitores. [...] Nos cafezais do Sudeste, os escravos costumavam entoar cânticos improvisados, chamados de jongos, que serviam para ritmar o trabalho e, quando preciso, alertar os companheiros da aproximação dos senhores e feitores.¹⁹⁰

O jongo está associado a atividade de escravizados e afrodescendente. Era praticado nos grandes cafezais do século XIX, no Sudeste, neste caso, no Vale do Paraíba. É uma manifestação cultural relacionada ao momento econômico específico da economia brasileira, da segunda metade do século XIX.¹⁹¹

Como parte da cultura material, há objetos que foram instrumentos de tortura para escravizados e que estão conservados e expostos nos aposentos da Fazenda.

Os objetos de torturas que foram utilizados nos negros são capazes de retratar as características da sociedade escravista brasileira, mostrando uma ampla sujeição dos escravizados a punições e ofensas corporais.

A violência exagerada praticada pelos senhores contra os escravizados se dava, na maioria das vezes, para servir de exemplo aos outros cativos e geralmente recaía sobre os cativos velhos e sem expressivo valor econômico. Essa era uma forma de prevenir prováveis crimes provocados pelos escravizados.¹⁹²

Na Fazenda dos Coqueiros, vários objetos de torturas estão expostos e são apresentados aos visitantes como parte da cultura material dos brancos. Foi observado que os objetos estão aglutinados em um aparador disposto logo na entrada da sala principal da fazenda. Não há uma identificação individualizada de cada objeto e de sua respectiva função, o que poderia

¹⁹⁰ ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA, Walter Filho, op. cit., p.79.

¹⁹¹ SOUZA, Debora Simões. **Jongo: Patrimônio Imaterial do Brasil e a Comunidade São José da Serra.** CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais, n. 16, p. 301-314, Mar. 2011.

¹⁹² MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. **Crime e escravidão: trabalho, luta e resistência nas lavouras paulistas (1830-1888).** São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 77.

contribuir para uma compreensão do significado desses objetos diretamente pelos visitantes, sobretudo quando eles não estão reunidos em torno do guia. Um desses objetos é o libambo que, no Brasil, teve uma significação restrita: servia para especificar um aparelho de tortura e punição que prendia o pescoço do escravo em uma argola de ferro, de onde saía uma haste longa, também feita de ferro, que se dirigia para cima ultrapassando o nível da cabeça do escravo. Esta haste terminava em bifurcações de pontas retorcidas. Geralmente, o uso do libambo era destinado aos escravos fujões. Suas pontas tinham uma finalidade: a de se prender em galhos de árvores e arbustos, com o intuito de dificultar a fuga do escravo. O amplo uso desses instrumentos indicava que as fugas de escravos eram uma realidade constante na sociedade escravista brasileira.¹⁹³

Para a questão fechada de nº 10, envolvendo a compreensão da cultura imaterial dos negros, ou seja, suas crenças, ideias e valores, as respostas apresentadas, de maneira uníssona, afirmaram que a visita lhes proporcionou assimilar esse aspecto do legado dos negros na sociedade brasileira.

Já com relação à questão fechada de nº 11, ligada à cultura material, por sua vez, nem todos os visitantes responderam que tiveram uma compreensão adequada da importância de reconhecer em objetos tangíveis a manifestação concreta de formas de expressão do modo de viver dos negros escravizados. É certo que a maioria dos visitantes (90%) afirmou a compreensão do valor dessa cultura material, mas não deixa de chamar à atenção a falta desse entendimento para um grupo minoritário (10%). A partir das respostas, pode-se verificar que a compreensão do valor da cultura imaterial seja mais assimilável pelos visitantes do que o da cultura material, não obstante as explicações da guia deem ênfase para ambas, como foi observado.

Além disso, buscou-se aprofundar um pouco mais a investigação sobre o nível de compreensão dos visitantes a respeito da percepção sobre a importância do negro para a história e cultura da sociedade brasileira, tal como formulado na questão aberta de nº 14. É significativo verificar que houve resposta que chegou a falar até de choque de realidade e, a partir dele, também de um despertar de consciência de que o país traz no seu âmago a indelével marca da cultura negra. A propósito, assim se pronunciou um dos visitantes:

¹⁹³ LARA, Sílvia Hunold. "O castigo exemplar" em campos da violência. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p. 73-74.

“Com toda a certeza é um choque de realidade. É o despertar da consciência de que somos um país construído principalmente por negros e sua contribuição cultural é inigualável.”¹⁹⁴

Dois conceitos intimamente ligados à cultura são os de identidade e memória.

É preciso reconhecer que a afirmação da identidade se apresenta como um processo permanente influenciado pelas culturas nacionais, transformando-se a cada momento. A complexidade da questão da identidade não a afasta, pois, da mobilidade, abertura e flexibilidade, porque falar de identidade é pensar em processos inacabados de relações “híbridas, dúcteis e multiculturais.”¹⁹⁵

Há quem prefira falar em identificação, diante da inevitável instabilidade das identidades. O termo soaria mais adequado para exprimir a condição das identidades pós-modernas, constantemente sujeitas a interações e influências exteriores, sociais e culturais, como um processo em andamento e acabamento.¹⁹⁶ Seja como for, é no plano das interações sociais e culturais que a identidade ou identificação, conforme a preferência terminológica, é destacada e compreendida como um processo que convoca os seus mais diversos sujeitos a assumirem seus lugares sociais. A identidade ou identificação é edificada na ordem cultural, em um sistema complexo de interação e articulação com a alteridade, vale dizer, em contínua relação com o outro.

Conforme o questionário realizado nesta pesquisa, procurou-se identificar, a partir das respostas dos visitantes, com relação à pergunta fechada de número 8, se a visitação foi capaz de lhes transmitir uma compreensão acerca da identidade negra, ou seja, quem o negro é. As respostas apresentadas, de maneira unânime, afirmaram que a visitação lhes possibilitou compreender sobre a identidade do negro.

Segundo a entrevista realizada com a proprietária da fazenda, indagou-se sobre o que é transmitido a respeito da identidade do negro na atividade de visitação. Ela apresenta a seguinte resposta:

Recebo grupos afros, de pesquisa, estudo, sociólogos que vem, pessoal que tem por exemplo na UFRJ, tem um grupo que estuda muito essa relação do negro, a cultura e até fazem críticas às vezes aquelas fazendas que vestem o negro de uma forma, mostrando só o lado do servir, esquecendo que o negro tinha uma identidade própria, eles tinham reuniões. No jongo eles resolviam tudo, assassinato, fuga, emboscada, casamento, nascimento. Eles tinham uma cultura, como eu disse pra você eles tinham poetas negros. E essas fazendas que fazem trabalho turístico esquecem desse lado do negro.¹⁹⁷

¹⁹⁴ Visitante nº 6.

¹⁹⁵ CANCLINI, Nestor Garcia, op. cit., p. 138.

¹⁹⁶ HALL, Stuart, op. cit., p. 106.

¹⁹⁷ Proprietária da fazenda.

No entanto, a construção da identidade ou identificação depende da memória. É sempre preciso revolver o passado para se construir identidade ou identificação, tornando os diversos grupos sociais sujeitos ativos, capazes de interação uns com os outros. Não é sem razão que se diz que a “memória é a identidade em ação.”¹⁹⁸ A memória é vista como a faculdade humana responsável pela conservação do passado-presente das experiências vividas. A memória se torna fonte de referências identitárias, a partir das quais são edificadas identidade ou identificações, cujas vigas mestras são trazidas do passado ao presente, sob a forma de lembranças. Assim, com a memória o homem “atualiza impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas.”¹⁹⁹ Pode-se distinguir memória coletiva e memória individual, conforme o passado é organizado sob a forma de lembranças.²⁰⁰ Além disso, a memória também se apresenta bifurcada em coletiva e histórica. A coletiva pode ser entendida como centros de tradições e a histórica como quadro de acontecimentos.²⁰¹ Merece destaque a memória coletiva em sua relação com o tempo e o espaço. Quanto ao tempo é ele que se presta ao serviço de fazer com que os grupos sociais conservem e se lembrem dos acontecimentos do passado.²⁰² No tocante ao espaço, do mesmo modo, não há memória coletiva que não se desenvolva sem ele, pois o quadro espacial é uma realidade que tem durabilidade, onde as impressões se sucedem umas às outras e seria impossível compreender que o passado é recuperável de ele não se conservar, de algum modo, no meio espacial em que ele aconteceu. É para o espaço que a atenção se volta. É sobre o espaço que o pensamento deve se fixar, para que ressurgam esta ou aquela lembrança dos integrantes do grupo social.²⁰³

Se o passado for resguardado em torno de determinada pessoa, tem-se uma memória interior ou individual. Mas, se as lembranças se distribuem dentro de uma sociedade, trata-se de uma memória exterior ou social. Na realidade, as duas memórias se interpenetram, tornando as lembranças mais claras sobre aquilo que ainda está vivo ou é capaz de ser reavivado na consciência do grupo. Nesse sentido, é pertinente assinalar o seguinte:

As pessoas de cada grupo social compartilham histórias e memórias coletivas, visões de mundo e modos de organização social próprios. [...] A cultura e a memória são elementos que fazem com que as pessoas se identifiquem umas com as outras, ou seja, reconheçam que têm e partilham

¹⁹⁸ CANDAU, Joël, op. cit., p. 11.

¹⁹⁹ LE GOFF, Jacques, op. cit., p. 419.

²⁰⁰ HALBWACHS, Maurice, op. cit., p. 102.

²⁰¹ Idem, p. 85.

²⁰² Idem, p. 100.

²⁰³ Idem, p. 143.

vários traços em comum. Nesse sentido, pode-se falar da identidade cultural de um grupo social.²⁰⁴

Entretanto, não pode passar despercebido que a memória atua como uma espécie de gerenciadora do passado, haja vista não ser possível encenar exatamente o que se viveu. A memória é capaz de recuperar o passado, mas o adapta ao presente para fazê-lo atuar neste momento. Por isso, diz que a memória é mesmo a “economia geral e gestão do passado no presente.”²⁰⁵ O trabalho de reapropriação do passado se apoia em resquícios a partir dos quais o processo de rememoração é efetivado. Desse modo, é sempre necessário conservar o passado em forma de vestígios, relíquias, arquivos, sinais que permitirão despertar as imagens-lembranças do passado memorial. É nesse sentido que se pode falar de lugares de memória. Preocupa a memória hoje, porque ele corre sério risco de não mais existir amanhã. A curiosidade pelos lugares onde a memória se cristaliza e se refugia está ligada a esse especial momento da história que tem preocupação em não esquecer o passado em nome do presente-futuro. Não é à toa que se diz que se trata de um momento de articulação onde a “consciência de ruptura com o passado se confunde com o sentimento de uma memória esfacelada, mas onde o esfacelamento desperta ainda memória suficiente para que se possa colocar o problema de sua encarnação.”²⁰⁶ A consciência e o sentimento de continuidade do passado no presente tornam-se vigorosas nesses lugares.

De acordo com o questionário realizado nesta pesquisa, procurou-se identificar, a partir das respostas dos visitantes, com relação à pergunta fechada de número 9, se a visitação contribuiu para valorizar a memória coletiva dos negros. As respostas apresentadas, de maneira unânime, afirmaram que a visitação lhes possibilitou compreender sobre a memória do negro.

Com relação à entrevista realizada com a proprietária da fazenda, ela foi indagada se era relevante tratar e valorizar a memória coletiva dos negros. Ela apresenta a seguinte resposta:

Com certeza, eu acho que hoje a gente tem uma gama de coisas que foram trazidas pelos negros e continuam sendo, ficaram como herança, na gastronomia, na arte da madeira, nas várias coisas, entendeu? Inclusive a própria capoeira, que era uma luta do grupo, o jongo também, a coisa do coletivo, a religião, os centros de umbanda, você vê que Bananal tem três ou quatro centros de umbanda que foram trazidos pelos negros.²⁰⁷

²⁰⁴ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), op. cit.

²⁰⁵ NORA, Pierre, op. cit., p. 7-28.

²⁰⁶ Idem, p. 7-28.

²⁰⁷ Proprietária da fazenda.

Em suma, percebe-se todo o esforço da atividade de visitação realizada na Fazenda dos Coqueiros em preservar e transmitir o valor e o significado da história e cultura afro-brasileira, além do que é possível notar a preocupação em despertar a consciência para a importância de se resgatar a identidade e memória dos negros escravizados, na busca de melhor compreensão da própria condição social dos negros na sociedade contemporânea.

4.2.3 Projeção reflexiva do aprendizado sobre os afrodescendentes na sociedade contemporânea

O quadro 7 demonstra os assuntos das questões abertas (respostas conforme APÊNDICE II) e questões fechadas (tabuladas) do questionário (parte II) que dizem respeito à terceira seção.

Quadro 7: Questionário Parte II (tabulado) – Terceira seção

	Questionário	% SIM	% NÃO
2-	A visitação com mediação esclarece sobre a luta dos negros no Brasil?	100	0
3-	A visitação com mediação traz informação sobre situação dos negros no país nos dias de hoje?	100	0
5-	A visitação com mediação traz informação sobre a contribuição social do negro para o país?	100	0
6-	A visitação com mediação traz informações sobre a contribuição econômica do negro para o país?	100	0
7-	A visitação com mediação traz informação sobre a contribuição política do negro para o país?	80	20
8-	A visitação com mediação contribui para entender a identidade negra, ou seja, quem o negro é?	100	0
9-	A visitação com mediação contribui para valorizar a memória coletiva nos negros, ou seja, o que ele representa para a sociedade?	100	0
11-	A visitação com mediação contribui para compreender a cultura imaterial dos negros, ou seja, crenças, ideias e valores?	100	0

Fonte: realizada pela autora (2018).

O quadro 8 diz respeito aos assuntos tratados na entrevista (teor das respostas conforme APÊNDICE IV) relacionados à terceira seção.

Quadro 8: Entrevista – Terceira seção

Entrevista
6- O que se transmite sobre a identidade do negro na atividade de visitação?
7- Você acredita que é relevante tratar e valorizar a memória coletiva dos negros?

Fonte: realizada pela autora (2018).

É preciso lançar dois olhares sobre o legado do escravismo no Brasil. Um sobre a ótica negativa e outro sobre uma ótica positiva. Do ponto de vista negativo, pode-se perceber que o sistema de escravidão, que vigorou no país, deixou sequelas que podem ser percebidas na atual situação do negro. Um aspecto significativo dessa ótica negativa é a desigualdade socioeconômica entre negros e brancos. De outra feita, a presença do negro foi essencial como formadora da identidade e da cultura do povo brasileiro. Mesmo submetidos a situações degradantes da dignidade humana, não faltou aos escravizados força de resistência e ela se converteu em lutas que levaram, aos poucos, à conquistas de direitos que até hoje são reivindicados pelos afrodescendentes.

Serão desenvolvidos, doravante, os aspectos negativos, a partir do marco temporal da libertação dos escravizados, que foi a lei nº 3.353, sancionada em 13 de maio de 1888. E os aspectos positivos serão tratados desde o início da luta dos escravizados, quando os cativos buscavam como forma de resistência uma alternativa de vida nos quilombos, perpassando por constantes movimentos em busca de minimizar o abismo racial existente.

A Lei Áurea, de alguma maneira possibilitou perceber um quadro de dos ex-escravizados, sem recursos, sem terra, sem uma efetiva qualificação profissional, submetidos a toda uma série de preconceitos e à marginalização social.

Desde a iniciativa de abolição da escravatura, iniciada pelo então parlamentar Joaquim Nabuco, havia também a preocupação com uma política de reforma social pós-abolicionista para a integração dos negros ex-escravizados à sociedade.

A realização de uma reforma social, que admitisse e incorporasse o negro à sociedade, era tão importante como eliminar a escravidão no Brasil. Levar os ex-escravizados à cidadania, fazê-los parte de uma nação não deixou de ser uma preocupação primordial para os abolicionistas deste período.

[...] o abolicionismo colocava decididamente em pauta o “modelo” que deveria guiar a construção de uma nova sociedade, buscando incorporar a herança da parte excludente do velho mundo que se desfazia. A questão da ordem do dia, além da emancipação mesma [...] era a de qual sociedade deveria suceder à ordem social escravista: uma sociedade que preservasse o máximo possível os fatores da exclusão social, ou uma sociedade que, dando

continuidade ao espírito correspondente à maioria abolicionista, buscasse decididamente, através da incorporação dos antigos escravos e dos setores excluídos da população, a constituição de uma cidadania democrática. Tratava-se, sim, de realizar uma reforma que redimisse a nacionalidade, comprometida, tanto na figura do escravo quanto na do senhor, pela instituição do cativo. Não poderia haver pátria digna desse nome para apenas uma parcela de seus filhos, afirmava Nabuco já no prefácio de *O Abolicionismo*.²⁰⁸

No entanto, esta preocupação jamais se efetivou, diante do quadro de exclusões que se formou após a abolição e que se mantém até os dias atuais, mesmo com iniciativas de políticas públicas existentes para minimizar esta realidade. Essa situação foi consequência de uma construção ideológica da elite branca que tinha o objetivo de alijar o negro da sociedade.

A situação do negro na emergência da sociedade de classes está relacionada a três fatores histórico-sociais: primeiro, a expansão urbana de São Paulo não reproduziu o padrão típico de outras cidades brasileiras que floresceram em conexão com o progresso da civilização agrária; segundo, no período em que as famílias de fazendeiros passam a fixar residência em São Paulo e que se acentua a diferenciação do sistema econômico da cidade, o liberto deparou com a competição do imigrante europeu que não receava qualquer degradação com o confronto com o negro e acabou amealhando as melhores oportunidades de trabalho (mesmo o trabalho mais modesto como engraxar sapatos, vender jornais ou verduras, transportar peixes ou outras utilidades, explorar o comércio de quinquilharias etc, foi monopolizado pelo imigrante branco europeu); e, terceiro, São Paulo constituía, naquela ocasião uma das cidades paulistas e brasileiras menos propícia à absorção imediata do recém-egresso da escravidão porque surgia como primeiro centro urbano especificamente burguês.²⁰⁹

Além disso, após a abolição, surgem diversas leis que proíbem ex-escravizados de exercessem algumas profissões, como por exemplo, caixeiros viajantes, contadores e outras. Basta lembrar o seguinte: “Em 1886, por exemplo, uma lei municipal determinava que as profissões de cocheiros, aguadeiros [que carregavam baldes d’água], caixeiros viajantes e guarda-livros, [contadores] não poderiam ser exercidas por escravos”.²¹⁰

Outra realidade apontada era que os anúncios de empregos, que eram publicados em jornais, sempre revelavam que os candidatos deveriam ser brancos e imigrantes, o que abriu

²⁰⁸ RODRIGUES, Marcio Toledo. **O sentido do abolicionismo de Joaquim Nabuco**: uma proposta de reforma social para o Brasil do pós-abolição com vistas à reconstrução da nação, p.51-52. Disponível em:< <http://www.historialivre.com/revistahistoriador/seis/4marcio.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2016.

²⁰⁹ FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008, p. 33-34. v. I.

²¹⁰ JACINTO, Ramatis. **O negro no mercado de trabalho em São Paulo pós abolição – 1912/1920**. 2012. 204 f. Tese de Doutorado em História Econômica do Departamento de História da Faculdade de filosofia, Letra e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2012.

espaço para italianos e alemães que haviam chegado ao país. Essa entrada de estrangeiros era facilitada por políticas do governo para suprir a força de trabalho e assim se excluía cada vez mais o negro da sociedade.

A situação do negro na sociedade burguesa de São Paulo, pode ser percebida em jornais, nos quais são relatados impedimentos de homens e mulheres negros de exercerem variadas ocupações. Nos jornais da época, *Diário Popular* e *O Estado de S. Paulo*, de janeiro de 1912 a dezembro de 1920, são encontradas manifestações explícitas de preferência por estrangeiros, brasileiros brancos ou até mesmo informando a recusa em contratação de “pretos”.²¹¹

Os negros tiveram de abandonar terras onde moravam, antes mesmo da abolição, quando escravizados libertos cederam terras aos chamados “homens bons” (brancos, cristãos e pais de famílias).

Nessas terras, onde viviam, os negros exerciam uma atividade de subsistência e, quando eram excluídos, se mudavam para outras regiões e ficavam deixados à própria sorte. A Lei de Terras, em 1850, também acabou por dificultar o acesso de negros à posse de terras, representando os interesses dos setores mais dinâmicos da elite brasileira. A partir dela, emergiu, de modo claro, a figura do proprietário, como alguém que pertencia à elite brasileira, porque agora já não mais se concebia a terra como base de posição social, mas sim, essencialmente, como fonte de poder econômico, que também acarretaria, por via de consequência, prestígio social.²¹²

Com essa lei, a posse de terra só aconteceria mediante compra, uma condição que seria muito difícil para o negro na época.

Com a Lei de Terras de 1850, restariam ao negro e mestiço a expulsão da terra, constituindo-se um extraordinário exército de reserva de mão de obra, condenado à marginalidade social.²¹³

Sem trabalho e sem moradia, como única alternativa de habitação, os negros encontraram nos cortiços um local para viver. Estes locais já haviam se formado desde 1871. Com a Lei do Ventre Livre, o Rio de Janeiro se abarrotou de ex-escravizados em busca de sobrevivência. Um dos mais famosos e populosos cortiços desse período foi o “Cabeça de

²¹¹ JACINTO, Ramatis, op. cit.

²¹² COSTA, Emilia Viotti da. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. 6. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999, p. 169-193.

²¹³ JACINTO, Ramatis, op. cit.

Porco”, que surgiu a partir de mansões que não conseguiram se sustentar sem escravizados e com o tempo foram se transformando em casas de cômodo.

Quando o cortiço “Cabeça de Porco” foi destruído pelo então prefeito Cândido Barata Ribeiro, essa população de pobres e negros se juntou aos outros excluídos da sociedade, os ex-soldados da Guerra dos Canudos, que se instalaram provisoriamente no Morro da Providência, adjacente à zona portuária, onde aguardavam a promessa de moradia e emprego, mas ela nunca chegou e o provisório passou a permanente. O morro recebeu o nome de Favelas, em referência a “favela” planta nativa da região de Canudos.

Pode-se dizer que a situação dos antigos escravizados, após a abolição, foi bastante calamitosa. De maneira geral, não houve uma política séria de integração do negro à sociedade brasileira. O negro tornou-se mão de obra marginalizada. Não foi integrado ao mercado de trabalho formal e assalariado. A preferência pela mão de obra do imigrante europeu mostra o preconceito que existia pelo trabalho do negro. Os negros foram lançados no mundo dos brancos, mas em condições muito precárias ou quase inexistente de assistência, emprego, moradia, educação, para viverem com alguma dignidade.

Com a abolição da escravidão e a proclamação da República aconteceram mudanças drásticas que atingiram todo o país e, por conseguinte, a própria capital, o Rio de Janeiro. A cidade teve um aumento do número de habitantes, porque os negros, agora libertos, migravam para ela em busca de trabalho. Houve um verdadeiro êxodo para a cidade, causando-lhe uma alteração quantitativa, de natureza demográfica, provocado pela abolição, que “lançou o restante de mão de obra escrava no mercado de trabalho livre, aumentando o número de subempregados e desempregados.”²¹⁴ Como o mercado de trabalho não absorvia esta mão de obra, a situação facilitou o aparecimento de um largo contingente de desempregados e subempregados, muitos deles vivendo no limiar da legalidade e da ilegalidade. Vagando pelas ruas ociosamente, os negros eram considerados vagabundos, indolentes e delinquentes.

Todo esse quadro de preconceito e falta de planejamento, ao longo da história, trouxe uma situação de desigualdade social e econômica dos negros em relação aos brancos. Uma realidade presente nos dias atuais e ainda de difícil equiparação. Os negros e pardos constituem mais da metade da população do país. Mas, ainda hoje, no Brasil, eles têm todos os indicadores sociais e econômicos inferiores aos dos brancos. Esta desigualdade é anunciada nos resultados e discussão do perfil sociodemográfico dessa pesquisa.

²¹⁴ CARVALHO, José Murilo de. **Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, p. 16.

Segundo os dados do IBGE, a pesquisa com relação a cor ou raça da população brasileira, com base na autodeclaração, aponta que 45% da população brasileira se autodeclara branca; 45% parda; 9% preta; e, 1% outros, como elucidado na figura 12 , mostrada anteriormente nessa pesquisa. Isso significa que pardos e pretos constituem a maioria da população brasileira. Pode-se perceber que negros e pardos mesmo sendo a maior parte da população do Brasil, essa camada da sociedade ainda não têm acesso a eventos educativos e culturais. É o que mostra parte dessa pesquisa. A população que esteve presente na visitação da Fazenda dos Coqueiros é predominantemente branca, mostrando uma baixa presença de negros e pardos nesses eventos.

Um quadro de desigualdades, caracterizado pela discriminação, exclusão, falta de oportunidades sociais, econômicas e culturais, constitui um dos fatores, não o único, que pode favorecer a criminalidade. Com relação aos negros, especificamente, ainda menos favorecidos na sociedade contemporânea, para escaparem desse quadro, muitos buscam várias maneiras de sobreviverem na informalidade (“biscatagem”), ficando em direta exposição ou, pelo menos, na zona fronteira entre a legalidade e a ilegalidade, o que pode eventualmente colocá-los mais próximos de práticas criminosas, embora não se esteja falando aqui de uma relação de causa e efeito.

Dados estatísticos comprovam que 64% da população prisional é composta por pessoas negras. Na população brasileira acima de 18 anos, em 2015, a parcela negra representa 53%, indicando a sobre representação deste grupo populacional no sistema prisional, conforme figura 17.

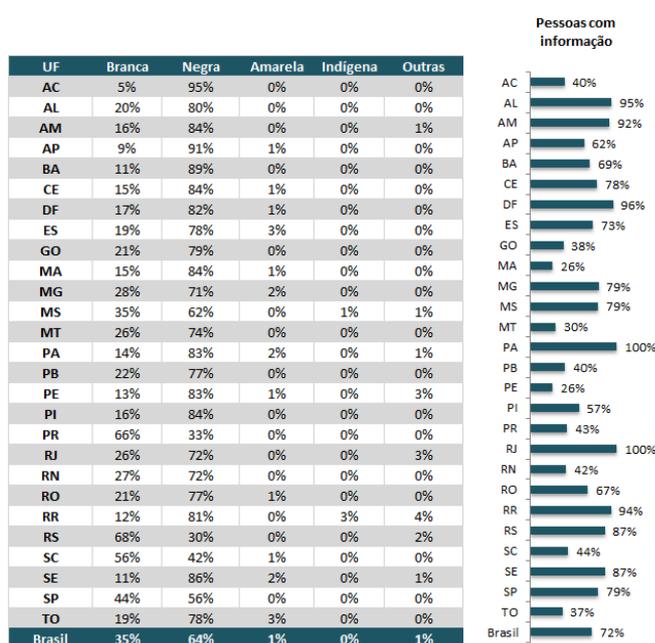
Figura 17: Raça, cor ou etnia das pessoas privadas de liberdade e da população total.²¹⁵



Fonte: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - Infopen, Junho/2016; PNAD, 2015.

A tabela 1 expressa a distribuição da população prisional de acordo com a raça, cor ou etnia por Unidade da Federação.

Tabela 1: Raça, cor ou etnia das pessoas privadas de liberdade por UF.



Fonte: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - Infopen, Junho/2016.

²¹⁵ O levantamento do Infopen utiliza as cinco categorias propostas pelo IBGE para classificação quanta à cor ou raça: Branca, Preta, Parda, Amarela ou Indígena. A categoria Negra é construída pela soma das categorias Preta e Parda. É importante ressaltar que os dados coletados pelo IBGE acerca da cor ou raça da população são autodeclarados, enquanto os dados coletados pelo Infopen para essas variáveis são cadastrados pelos gestores responsáveis pelo preenchimento do formulário de coleta do Infopen, não havendo controle sobre a autodeclaração das características.

Sobre esse aspecto, foi observado, que, no instante em que os visitantes foram levados à senzala, eles experimentaram as precárias condições de habitação dos escravizados. Além disso, os visitantes fizeram algumas afirmações sobre o quanto estavam impressionados com o local. Mais ainda, eles conseguiram lançar um olhar para os dias atuais, comparando a situação dos negros nas senzalas com os presídios de hoje no país, em que ficam espremidos em diminutos espaços físicos. Outrossim, não lhes faltou a decepção de que, atualmente, o maior contingente prisional brasileiro é composto por negros e pardos.

Não obstante a associação entre a senzala e os presídios suscitada pelos visitantes, bem como a inserção do gráfico apontando um maior contingente prisional de negros e pardos, obviamente, não se pode e nem se deve extrair uma inferência determinista de que negros e pardos foram, são e serão os principais e majoritários praticantes de crimes na sociedade brasileira. Sabe-se que a criminalidade está relacionada a uma série complexa de fatores e variáveis, não podendo ficar circunscrita a explicações somente raciais. É possível até se cogitar que esse maior contingente de presos negros e pardos tenha alguma relação com comportamentos discriminatórios, não raras vezes, adotados contra eles por segmentos da sociedade brasileira e de suas instituições.

O que parece inegável é que desigualdade social existente entre negros e brancos tem raízes na história da formação da sociedade pós escravista. O abandono dessa classe que acabara de se formar equivale a condená-los eternamente. O negro não havia sido preparado para ser inserido em uma ordem social competitiva, e isso cria um quadro geral da sociedade de classe com a seguinte feição: o alto da hierarquia social é ocupado pelas antigas famílias proprietárias rurais de cafeicultores que só mais tarde no período getulista, década de 1930 se transformarão na classe empresarial que vai compor a burguesia capitalista do país. Abaixo dessa classe aristocrata, surge na figura no imigrante estrangeiro e de um segmento mais culto ou semi-instruído de origem nacional, uma classe, capaz de arregimentar maior qualificação comparativa do trabalho, poupança e mobilidade espacial e ocupacional. Abaixo, a plebe nacional, uma classe composta por brancos que vinham do campo para as cidades. Mais abaixo ainda, a classe que se constituiu historicamente pelo abandono social formou-se a “ralé brasileira”. Esta classe é formada pelos negros recém-libertos, mulatos e mestiços. O negro ao longo dos tempos, não tendo ascendido socialmente, tornou-se vítima de violência, desajustado socialmente e servindo como “tração muscular” em serviços pesados,

estigmatizado como trabalhador manual desqualificado, que mesmo os brancos pobres evitam.²¹⁶

Por meio do questionário realizado nesta pesquisa, procurou-se identificar, a partir das respostas dos visitantes, através da pergunta fechada de número 3, se a visita trouxe informação sobre situação dos negros no país nos dias de hoje. As respostas apresentadas, de maneira unânime, afirmaram que a visita lhes possibilitou compreender sobre a atual situação ainda de dificuldades, desajustes e desigualdades enfrentadas pelos negros na sociedade contemporânea.

Até o momento, foram abordados os aspectos negativos da escravidão no Brasil, que trouxe como consequência o abandono social e a exclusão de uma classe, fruto de uma abolição inacabada.

Doravante, serão tratados os aspectos positivos da escravidão no Brasil, desde as primeiras formas de resistência negra contra um sistema opressor, abordando também o importante papel do negro africano no processo de formação cultural brasileiro, pois através da inserção de suas práticas e seus costumes na sociedade brasileira contribuíram para a formação de uma identidade cultural afro-brasileira.

O escravizado africano foi um elemento de suma importância no campo econômico desde o período colonial sendo considerado "as mãos e os pés dos senhores de engenho porque sem eles no Brasil não é possível fazer, conservar e aumentar fazenda, nem ter engenho corrente"²¹⁷. No entanto, a contribuição africana no período colonial foi muito além do campo econômico, uma vez que, com sua cultura de origem, recriaram novas práticas culturais através do contato com outros povos e culturas.

Através da pergunta fechada de nº 6, inserida no questionário elaborado para esta pesquisa, foram buscadas informações sobre o aprendizado dos visitantes a respeito da contribuição econômica do negro para o país. As respostas transmitem, de maneira uniforme, que os visitantes conseguiram perceber que o negro escravizado teve participação efetiva na vida econômica brasileira, aprendizado adquirido através do retrocesso na história que a visita oferece.

A contribuição africana é percebida, na religião, dança, música, culinária e também na língua.

A representação de uma língua nacional foi fruto da miscigenação. Da relação com os negros teria surgido o "abrandamento", o "amolecimento" ou o "amacramento" da língua. Sua

²¹⁶ SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava-Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017, p. 75-79.

²¹⁷ ANTONIL, André João. **Cultura e Opulência do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1982, p. 89.

hipótese é de que as negras, as amas de leite amaciaram a língua usada no Brasil. Esse jeito de falar pode-se perceber no trecho a seguir:

A linguagem infantil também aqui se amoleceu ao contato da criança com a ama negra [...] A ama negra fez muitas vezes com as palavras o mesmo que com a comida: amolengou-as, machucou-as, tirou-lhes as espinhas, os ossos, as durezas, só deixando para a boca do menino branco, as sílabas moles. Daí esse português de menino que no norte do Brasil, principalmente, é uma das falas mais doce desse mundo. Sem *rr* nem *ss*, as sílabas finais moles; as palavras que só faltam desmanchar-se na boca da gente [...] Amolecimento que se deveu em grande parte pela ação da ama negra junto à criança; do escravo preto junto ao senhor branco. [...] e não só a linguagem infantil se abrandou desse jeito mas a linguagem em geral, a fala séria, solene da gente grande, toda ela sofreu no Brasil, ao contato do senhor com o escravo, um amolecimento de resultados às vezes delicioso para o ouvido.²¹⁸

Ademais do jeito de falar, a influência da língua africana está presente nos dias de hoje. A influência africana no português do Brasil pode ser percebida em alguns verbos usados com frequência. Esses verbos são de origem quicongo ou quimbundo: “batucar”, “cochilar”, “xingar”, “capengar”, “cochichar”, “fungar”, “fuxicar” e “zangar”.²¹⁹

É muito comum se fazer uso de pelo menos um desses vocábulos no cotidiano, o que se confirma nos dizeres a seguir:

[...] no plano vocabular, o de apreensão mais rápida, a África nos valeu para expressar gestos e ações, além de nos ter legado os substantivos com que designamos vegetais, comidas, adornos, danças, instrumentos de música e os mais diferentes objetos que atravessaram durante tantos séculos o Atlântico.²²⁰

Segundo o questionário realizado nesta pesquisa, pode-se perceber, de acordo com as respostas obtidas para a questão fechada de nº 11, que houve compreensão de todos os visitantes quanto ao legado da cultura imaterial dos negros na sociedade brasileira. Cabe observar aqui que a língua falada no país traz a inegável influência da variada linguística africana. Sabe-se que na África existe uma diversidade de línguas, tal como se vê:

A África, onde são faladas mais de 2.000 línguas, é um continente que engloba quatro grupos etnolinguísticos ou quatro famílias de povos com suas línguas respectivas: Afroasiática, antes chamada de hamito-semítica, são as línguas da África do Norte, compreendendo cinco subgrupos: semítico (o árabe e línguas etíopes); cuxítico (Somália); chádico (o hauçá, noroeste da Nigéria); berbere (Maghreb); egípcio antigo (em territórios do Nilo). Khoisan, dos povos Khoi e San, com suas línguas de clique, concentrados no deserto de Kalahari. Nilo-Saariana, com as línguas nilóticas do sul do Sudão e do Saara (kanure, songhai, maban...) Níger-Congo, a maior família

²¹⁸ FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**: introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil. 46. ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Record, 2002, p. 386-387.

²¹⁹ SILVA, Alberto Costa e Silva. Apresentação. In: MENDONÇA, Renato. **A influência africana no português do Brasil**. Brasília: FUNAG, 2012, p. 9.

²²⁰ CASTRO, Yeda Pessoa de apud MENDONÇA, Renato. A influência africana no português do Brasil. Brasília : FUNAG, 2012, p. 17.

linguística, com cerca de 1.500 línguas, abrange dois grandes grupos: o banto, localizado abaixo da linha do equador, e o que é a oesteafricano, ao longo da costa atlântica, que vai do Senegal à Nigéria, na região do Golfo do Benin, com línguas tradicionalmente denominadas de sudanesas. Entre elas, as do grupo linguístico gbe ou ewe- -fon do Togo, Gana e Benin, antigo Daomé, conhecidas no Brasil por minas ou jejes, e o iorubá falado na Nigéria Ocidental e no vizinho reino de Ketu, no Benin atual, onde é chamada de nagô.²²¹

Conforme observação realizada nessa pesquisa, pode-se perceber que, em um momento da visitação, onde os visitantes ficaram concentrados na cozinha da casa principal, houve uma interação entre eles, no caso, a guia particular dos visitantes, que era uma historiadora, e o guia da fazenda. Como em uma roda de conversa, no momento em que o guia ia explicando, a historiadora complementava e os visitantes muito interessados participavam ativamente. Vários assuntos foram abordados nessa ocasião. Um deles foi a influência da língua africana na língua portuguesa, bem como a própria variedade de línguas faladas na África.

Além da influência no processo de formação cultural do povo brasileiro, a escravidão legou através da trajetória dos negros ao longo da história um exemplo de luta por dignidade, mostrando-se atuante no meio no qual foi inserido.

Uma das maiores e mais expressivas materializações da resistência negra à escravização foi a criação de comunidades alternativas de negros fugidos dos engenhos e da opressão dos seus senhores.

Durante a pesquisa, os visitantes também foram indagados se a atividade de visitação possibilitou compreender a contribuição política do negro para o país. As respostas para a questão fechada de nº 7 mostram que nem todos os visitantes tiveram uma compreensão adequada sobre esse aspecto. Pode-se perceber que a maioria dos visitantes (80%) afirmou ter alcançado a percepção da contribuição política do negro para o país, mas nota-se também a falta de entendimento desse assunto para um grupo minoritário (20%).

No sistema colonial, a sociedade escravocrata, impunha aos negros uma condição subumana de trabalho, que feria o mais profundo sentimento de liberdade. Vivendo sob duríssimas condições de trabalho, os negros já nutriam o desejo de se libertarem desse sistema opressivo. Portanto, não é de surpreender que empreendessem fugas e buscassem formas alternativas de viverem em comunidades, onde podiam organizar-se socialmente, de modo que, desde o século XVI surgiram os primeiros mocambos no Brasil.²²²

²²¹ CASTRO, Yeda Pessoa de. Prefácio. In MENDONÇA, Renato. **A influência africana no português do Brasil**. Brasília : FUNAG, 2012, p.17.

²²² GOMES, Flávio. **Palmares: Escravidão e liberdade no Atlântico**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 14-15.

Do mesmo modo, formaram-se também os quilombos. As comunidades quilombolas tornaram-se espaços onde os negros fugidos das fazendas se organizavam numa espécie de “unidade básica de resistência do negro contra as condições de vida impostas pelo sistema escravista.”²²³. Se este movimento de rebeldia dos escravos contra o sistema escravocrata tende a ser organizado e permanente, a quilombagem pode ser entendida como agente de mudança social, pois desgasta significativamente as bases desse sistema nos níveis econômico, social e militar e até mesmo influencia para que esse modo de trabalho pudesse entrar em crise e ser substituído pelo trabalho livre.²²⁴

O quilombo que teve maior expressividade foi o de Palmares. Surgiu e se desenvolveu na antiga capitania de Pernambuco, na região da Serra da Barriga. Não pode passar despercebido que, “antes de Palmares, já havia mocambos da Bahia e Sergipe, mas nada tão destacado como seriam os mocambos das serras de Pernambuco.”²²⁵

Zumbi, líder negro de Palmares, nasceu no Estado de Alagoas no ano de 1655, em um dos mocambos de Palmares. Segundo relatos foi capturado e entregue a um missionário português. Foi batizado e recebeu instruções, aprendendo o idioma português e o latim. Zumbi era sobrinho de Ganga Zumba grande líder de Palmares. Desafiando a liderança de Ganga Zumba, por não aceitar as tratativas do acordo de paz que este firmou com a Coroa Portuguesa, Zumbi insistia na resistência contra a opressão portuguesa e torna-se o líder do Quilombo de Palmares.

Foi uma enorme dificuldade para a Coroa Portuguesa vencer o Quilombo de Palmares. A coroa chega a contratar o paulista bandeirante Domingos Jorge Velho e só assim conseguir derrotar Palmares.

O líder Zumbi dos Palmares é hoje a memória das lutas contra um sistema brutal de escravidão e de reivindicação dos direitos humanos. Ao negro foi negada uma cidadania real, mesmo após a abolição da escravatura. O movimento de resistência inspirou, após 1888, a formação de associações de militância política, usando o símbolo Palmares e seu líder Zumbi com um sentido político.

Hoje essa memória fortalece todos os ativistas de movimentos negros, organizações não governamentais, que continuam lutando pela dignidade negra no país.

²²³ SILVA, Simone Rezende da. Quilombos no Brasil: **A memória como forma de reinvenção da identidade e territorialidade negra**. In: XII Colóquio Internacional de Geocrítica. 7 a 11 de maio de 2012, Bogotá: Universidade Nacional de Colômbia. 2012. P. 1-14. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/08-S-Rezende.pdf>>. Acesso em 19/03/2014.

²²⁴ MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1989, p. 22.

²²⁵ GOMES, Flávio, op. cit., p. 52.

O último líder do Quilombo dos Palmares, morto em 20 de novembro de 1695, mobiliza ações e fortifica organizações negras brasileiras.

O dia de sua morte é hoje o Dia da Consciência Negra, data em que traz à tona reflexões, debates e discussões para o fortalecimento e resgate da memória e da cultura negra do país, como uma forma de resgatar a autoestima e identidade da população negra, criando nesse sentido ações para aqueles que não tiveram voz e vez na cidadania e que ficaram à margem da sociedade brasileira.

No tocante à identidade do negro, procurou-se verificar, com os visitantes, através da questão fechada de nº 8, se houve entendimento desse assunto. As respostas foram unânimes no sentido de que foi sim compreendido esse aspecto identitário, o que é de extrema relevância para a afirmação da negritude diante dos outros grupos formadores da sociedade.

Ainda sobre a dimensão identitária do negro, pode-se perceber, por intermédio do instrumento da entrevista, também utilizada nesta pesquisa, que a proprietária da Fazenda Coqueiros demonstrou notória preocupação em transmiti-la, inclusive, mostrando sua relação estreita com a cultura negra, tal como se vê:

Recebo grupos afros, de pesquisa, estudo, sociólogos que vem, pessoal que tem por exemplo na UFRJ, tem um grupo que estuda muito essa relação do negro, a cultura e até fazem críticas às vezes aquelas fazendas que vestem o negro de uma forma, mostrando só o lado do servir, esquecendo que o negro tinha uma identidade própria, eles tinham reuniões. No jongo eles resolviam tudo, assassinato, fuga, emboscada, casamento, nascimento. Eles tinham uma cultura, como eu disse pra você eles tinham poetas negros. E essas fazendas que fazem trabalho turístico esquecem desse lado do negro.²²⁶

Zumbi é símbolo e inspira o povo negro, antes escravizado, que tanto ajudou a construir o país economicamente e que contribuiu para a sua rica diversidade cultural. Os descendentes desse povo têm hoje, na emblemática figura de Zumbi, um resgate histórico de força, luta e busca por dias melhores, com oportunidades iguais para os inúmeros negros que integram a sociedade brasileira.

A imagem de Zumbi dos Palmares, reavivada na consciência social, nos dias de hoje, resgata a história e a memória dos negros. Sobre esse assunto, a pesquisa procurou identificar, com os membros envolvidos na pesquisa, se a atividade de visitação contribui para valorizá-las. As respostas dadas para essa questão fechada de nº 9, de maneira unânime, confirmam essa contribuição, vale dizer, o quanto elas estão vivas na memória coletiva da sociedade contemporânea.

²²⁶ Proprietária da fazenda.

Valendo-se da entrevista com a proprietária, também foi possível verificar se esse assunto é deveras importante de ser tratado na atividade de visitação. A resposta a essa indaga o mostrou bem as convic es da entrevistada, como se pode perceber no trecho a seguir:

Com certeza, eu acho que hoje a gente tem uma gama de coisas que foram trazidas pelos negros e continuam sendo, ficaram como herança, na gastronomia, na arte da madeira, nas várias coisas, entendeu? Inclusive a própria capoeira, que era uma luta do grupo, o jongo também, a coisa do coletivo, a religião, os centros de umbanda, você vê que Bananal tem três ou quatro centros de umbanda que foram trazidos pelos negros.²²⁷

Quilombo passou a ser usado como símbolo de resistência negra em fins do século XX, como uma forma de buscar dignidade para a comunidade negra e enaltecer sua cultura e sua história.

O quilombismo   um termo usado por Abdias Nascimento no sentido de “movimento político dos negros brasileiros”.

Objetivamente, essa rede de associa es, irmandades, confrarias, clubes, grêmios, terreiros, centros, tendas, afoch s, escolas de samba, gafieiras foram e são os quilombos legalizados pela sociedade dominante; do outro lado da lei se erguem os quilombos revelados que conhecemos. Porém tanto os permitidos quanto os "ilegais" foram uma unidade, uma única afirma o humana, étnica e cultural, a um tempo integrando uma prática de liberta o e assumindo o comando da própria história. A este complexo de significa es, a esta *práxis* afro-brasileira, eu denomino de quilombismo.²²⁸

Este movimento tem princípios e propósitos, pressupondo uma sociedade livre, justa, igualitária e soberana. O Estado Nacional Quilombista tem finalidade de promover a felicidade do ser humano. Considerando a terra uma propriedade nacional de uso coletivo, os trabalhadores, que criam a riqueza agrícola e industrial da sociedade quilombola, são os únicos donos do produto do seu trabalho. O trabalho deve ser considerado um direito e uma obriga o social. A criança negra constitui a preocupa o urgente e prioritária do quilombismo. A educa o institucionalizada, em todos os níveis, deve atender a toda comunidade, bem como estimular as potencialidades do ser humano e sua plena realiza o. O movimento deve assegurar liberdade, respeito e igual tratamento a todas as religiões. O Estado Nacional quilombista nega um aparato burocrático estatal que possa interferir na rela o dos dirigentes e os cargos de confiança tanto do poder executivo, legislativo ou

²²⁷ Proprietária da fazenda.

²²⁸ NASCIMENTO, Abdias. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico cultural da popula o brasileira. Disponível em: < http://www.universidadedasquebradas.pacc.ufjf.br/wp-content/uploads/2013/10/Pre-Leitura_QUILOMBISMO.pdf> Acesso em: 02 de abr. 2016.

judiciário. Órgãos de poder do Estado Quilombista devem ser ocupados por mulheres. Essa revolução quilombista tem caráter anticapitalista, antilatifundiária, anticolonialista e antirracista e os meios de transformação da sociedade devem ser conseguidos por meios não violentos e democráticos.²²⁹

O quilombismo apresenta uma proposta social e política de organização nacional para o país, considerando a população afrodescendente. Com ações afirmativas e compensatórias direcionadas para a população negra, avança em questões de caráter igualitário no tocante ao gênero, à sociedade, à educação, à situação econômica e à religião.

No Brasil, a partir de 1888, quando se deu a abolição da escravidão, a classe dominante sempre criou obstáculos para que os negros assumissem sua cultura e suas raízes, impedindo-os de integrar a sociedade. Ao negro foi negada a oportunidade de estudar e trabalhar. A população negra foi prejudicada por leis municipais, que proibiam os negros de exercer algumas profissões, além de retirar deles as terras onde desenvolviam a agricultura de subsistência. Havia a necessidade, então, de uma reorganização da comunidade negra contra a opressão e o descaso de uma sociedade branca.

Desde o início, o negro já possuía essa consciência de luta político-social, construindo um modelo de comunidade, a quilombola, que iniciou no período do Brasil colonial, no século XVI, e se estendeu como forma de resistência e organização própria até o século XIX. O prosseguimento de luta por dignidade continua vivo entre a população negra. O povo de origem africana rememora o modelo quilombola para manter a cultura afro-brasileira, desconstruindo os estigmas, os rótulos e as caricaturas que se formaram sobre o negro, ignorando a força de sua raça e de sua cultura. A inspiração quilombola ajuda a construir, através de uma organização coletiva, uma melhor oportunidade para a população negra, assegurando a condição humana, social e econômica que, durante séculos, foi negada ao africano. Ela mobiliza o negro para a busca de sua cidadania. É certo que, através do exercício da cidadania, o negro pode contribuir também para o desenvolvimento social. Nesse sentido, a questão fechada de nº 5 possibilita perceber se a atividade de visita traz informação sobre a real contribuição social do negro para o país. As respostas de todos os visitantes, participantes desta pesquisa, foram categoricamente afirmativas.

²²⁹ PEREIRA, André Luis. **O pensamento social e político na obra de Abdias do Nascimento**. 2011. 105f. Dissertação (Mestrado em Sociologia)-Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2011.

O período republicano que ocorreu quase que concomitantemente à abolição da escravidão, os negros libertos, no desejo de reverter o quadro de marginalização social, política e econômica, criaram mecanismos como grêmios, grupos ou associações. Esses grupos tinham cunho assistencialista, recreativo e cultural.

No mesmo período surgiu a imprensa negra, que tinha o objetivo de empreender batalhas contra o racismo, o preconceito e ao mesmo tempo dar voz a uma parcela excluída da sociedade. “a comunidade negra tinha necessidade de uma imprensa alternativa, que transmitisse informações que não se obtinha em outra parte”.²³⁰

Na década de 1930 os movimentos de consciência negra dão um salto considerável, quando em 16 de setembro de 1931 foi criada a Frente Negra Brasileira. Diferentemente dos clássicos movimentos negros, a Frente Negra Brasileira não atuava apenas no campo social, mas também no campo político. A entidade atingiu dimensões inusitadas, chegando, inclusive a tornar-se partido político. Assim sendo, “em 1936, a FNB transformou-se em partido político e pretendia participar das próximas eleições, a fim de capitalizar o voto da ‘população de cor’”.²³¹

Nessas iniciativas de frentes mobilizadoras para elevar e ressaltar a dignidade negra, um grande incentivador e grande atuante nesse processo de desenvolvimento de igualdade de direitos foi Abdias do Nascimento, que com o auxílio de intelectuais brasileiros fundam o Teatro Experimental do Negro. A companhia tem a proposta de valorizar a identidade, a dignidade e a herança cultural do afro-brasileiro, através da educação, da arte e da cultura.

A década de 1970 foi o período do surgimento de expressivas entidades de difusão da cultura negra e do combate ao racismo. Na cidade de Salvador do Estado da Bahia é fundado o bloco afro Ilê Aiyê, divulgador da cultura afro-brasileira. Em São Paulo, surgem o Centro de Estudos da Cultura e da Arte Negra, sendo uma das primeiras entidades negras a trabalhar a ideia da negritude.

Outras tantas entidades que militam por oportunidades, proteção, inclusão social, surgiram nesse período. Todas elas buscando a aplicabilidade de leis de racismo, compensação da injustiça histórica e respeito à cultura negra. No final dessa mesma década, surge um movimento muito expressivo nesta luta, o Movimento Negro unificado, pois agrega representantes de várias entidades empenhadas na luta contra o preconceito o racismo e na igualdade de oportunidades para os negros. “O nascimento do MNU significou um marco na

²³⁰ LEITE, José Correia apud DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos.** Tempo [online]. v.12, n.23, p.100-122, 2007, p. 104.

²³¹ Idem, p. 106.

história do protesto negro do país, porque, entre outros motivos, desenvolveu-se a proposta de unificar a luta de todos os grupos e organizações antirracistas em escala nacional.”²³²

Além disso, o movimento negro unificado adentra em todos os âmbitos. E uma das esferas de atuação do MNU é o campo da educação. Intervindo no terreno educacional, o movimento propõe revisão nos conteúdos dos livros didáticos e também em uma proposta de capacitação de professores com o intuito de desenvolver uma educação interétnica. Com isso o movimento levantou a “bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares.”²³³

Desde o período colonial, quando os negros foram trazidos para o Brasil, sempre existiu movimentos de luta dos negros contra o sistema de dominação. Esta luta ao longo dos tempos vem crescendo, na medida em que os grupos se organizam e assim ganham espaços em vários segmentos da sociedade. Com isso, essa luta merecidamente vem acumulando conquistas, porém ainda muito distante de uma justa equiparação da situação de desigualdade social e econômica dos negros em relação aos brancos, mesmo com todos os avanços de políticas públicas existentes para minimizar esta realidade.

Com relação à luta dos negros, os visitantes são indagados se, na atividade com a guia, este aspecto da história da escravidão é esclarecido a eles. A totalidade das respostas à pergunta fechada de nº 2 confirmou que a visita lhes permitiu perceber o processo de resistência contra o sistema escravista, ao qual se encontravam submetidos por tanto tempo, bem como lhes possibilitou notar que os negros continuam a lutar pela busca de igualdade de direitos, ainda que já tenha ocorrido oficialmente a abolição.

Embora houvesse o discurso da “democracia racial”, fundado na concepção de Gilberto Freyre, a realidade social atual demonstra o inverso. Tanto assim que “[...] a luta mais árdua do negro africano e de seus descendentes brasileiros foi, ainda é, a conquista de um lugar e de um papel de participante legítimo na sociedade nacional”²³⁴

Não se pode negar que a desigualdade entre grupos raciais na sociedade brasileira é um fato. A população negra enfrenta um abismo de desigualdade. Hoje, o negro é a maior vítima da violência, sofre com a pobreza e tem pouca representatividade nas esferas políticas.

²³² GONZALEZ, L. apud DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos.** Tempo [online]. v.12, n.23, p.100-122, 2007, p. 114.

²³³ CRUZ, Manoel de Almeida apud DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos.** Tempo [online]. v.12, n.23, p.100-122, 2007, p. 116.

²³⁴ RIBEIRO, Darcy, op. cit., p. 220.

A “Lei Afonso Arinos”, que leva esse nome em homenagem a seu autor, vice-líder da bancada da conservadora União Democrática Nacional (UDN) proibiu qualquer tipo de discriminação racial no país.

O fato que precipitou o nascimento da Lei Afonso Arinos (Lei 1390/51, de 3 de julho de 1951), foi um acontecimento de discriminação racial contra uma dançarina negra norte-americana. Tal fato ocorreu em julho de 1950, quando a dançarina teve sua hospedagem recusada, mesmo tendo feito a reserva antecipadamente num hotel de São Paulo. A artista denunciou o caso, o que gerou uma repercussão negativa. O ocorrido provocou protestos de intelectuais, militantes negros e da imprensa.

A partir da Lei Afonso Arinos, a legislação brasileira deixou de avançar de maneira significativa, na defesa de conquistas jurídicas dos negros.

Desde os anos de 1950 a atuação do governo vinha se mostrando tímida, com a aprovação da Lei Afonso Arino (1951) em resposta não a reivindicações internas, mas a um incidente envolvendo Katherine Dunham, uma bailarina negra em um hotel em São Paulo.²³⁵

Somente com o movimento de redemocratização do país e a vigência da Constituição de 1988, surgem novas conquistas jurídicas. A Constituição da República pós-redemocratização brasileira e a “Lei Caó” (Lei nº: 7. 716/1989) marcaram o racismo como crime imprescritível. A injúria racial também não ficou de fora da proteção da legislação criminal (art. 150, do Código Penal).

A Marcha para Zumbi, realizada em Brasília, em 1995, despertou a necessidade de políticas públicas destinadas aos negros, como formas compensatórias e inclusivas para esse grupo étnico-racial que tanto contribuiu para a história e cultura do país. Conquistas político-jurídicas seriam alcançadas, gradativamente, do pós- abolicionismo até o desfraldar dos movimentos negros.

O sistema de ensino superior brasileiro conheceu a legislação que determinou a cota de vagas em universidades públicas para os autodeclarados pretos.

O Brasil adotou uma forma de ação afirmativa muito radical e polêmica, provocando uma controvérsia em vários setores da sociedade brasileira. Elaborou-se o primeiro programa uma alternativa de tirar os negros da pobreza. Lançado em 2003, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, um programa que destinou 20% das vagas da universidade para admissão de

²³⁵ PEREIRA, Analúcia Danilevicz; RIBEIRO, Luiz Dario Teixeira; VISENTINI, Paulo Fagundes, op. cit., p. 195.

estudantes negros. Um marco inédito no país, que mais tarde foi copiado por outros Estados. Isso contribuiria para integrar o negro na sociedade brasileira. Trata-se de um programa análogo às políticas de ação afirmativa que ocorreram nos Estados Unidos na década de 1960, proporcionando às crianças negras uma oportunidade de se tornarem futuros, engenheiros, advogados, médicos, e outros profissionais.²³⁶

O mercado de trabalho também conheceu a legislação que determinou cota em concursos públicos para aqueles que se autodeclaram da cor preta. A lei (12.990/2014) reserva aos negros e pardos, 20% das vagas em concursos públicos para cargos na administração pública federal. A Lei foi sancionada no governo de Dilma Rousseff e, tal como a lei de cotas no ensino superior, é motivada por um dever de reparação histórica decorrente da escravidão e de um racismo estrutural existente na sociedade brasileira.

²³⁶ GATES Jr. Henry Louis. **Os negros na América Latina**. Trad. de Donaldson M. Garschagen. São Paulo: Companhia das Letras, 2014, p. 84-85.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a possibilidade da utilização de ambientes histórico-culturais, vale dizer, fazendas cafeeiras valeparaibanas, no caso, as localizadas no município de Bananal - SP, notadamente, a Fazenda dos Coqueiros, como espaços não formais de educação e desenvolvimento humano.

O desenvolvimento de políticas sociais está relacionado ao processo de efetivação dos chamados direitos civis e políticos de um povo e, por conseguinte, ao próprio conceito de cidadania. Uma cidadania entendida como a igualdade qualitativa entre os indivíduos de uma sociedade, ou seja, como a participação integral na coletividade em que se encontra. A cidadania seria, em suma, o direito a direitos. Entre eles, o direito à educação merece bastante destaque, na medida em que se preocupa com a formação integral do ser humano como pessoa em busca de vida digna e como cidadão consciente de seu papel transformador na sociedade em que vive. Já o conceito de prática educativa se confunde com a própria expressão “educação exercitada”. Ela se caracteriza como um fenômeno social e universal, consistindo em uma atividade humana necessária à existência e ao aprimoramento de todas as sociedades. A prática educativa provém de conhecimentos e experiências socioculturais para atuação no meio em que se vive. Dentro dessas duas perspectivas, pode-se dizer que este trabalho está situado no universo das políticas sociais, porquanto se volta para investigar a busca de concretização do direito à educação popular, em um espaço não formal, como também envolve a análise de perto de uma organizada prática educativa, realizada em uma fazenda cafeeira do período escravista do século XIX, capaz de contribuir para o resgate e o reavivamento da melhor compreensão da memória, cultura e identidade dos negros escravizados de ontem, bem como dos afrodescendentes de hoje, enquanto respectivos integrantes dos estratos sociais do passado-presente da pluralista coletividade brasileira.

A primeira seção desse estudo investiga a definição e a constituição de espaços não formais de educação. A partir dos dados empíricos coletados, verificou-se que esses espaços não formais, apesar de não terem uma sistematização educativa, promovem a construção de saberes através do processo de socialização. Há intencionalidade educativa no referido espaço, que não se reduz a um mero local de visitação turística, gerando e compartilhando saberes sobre a história e cultura dos afrodescendentes e do seu legado para a sociedade contemporânea.

Ainda na linha do conceito de educação não formal, desenvolvida no local em foco, foram sugeridas duas categorias para o termo, quais sejam: locais institucionalizados e não

institucionalizados. De acordo com essa divisão, pode-se dizer que a Fazenda dos Coqueiros, analisada nesta pesquisa, se enquadra como um espaço não formal educativo institucionalizado.

A prática educativa desenvolvida na Fazenda Coqueiro, um espaço não formal, se apresenta como uma educação fora da escola, uma “educação patrimonial”, na medida em que tem o propósito de promover a socialização do saber às camadas populares, preservando cultura, memória e identidade dos negros escravizados no ciclo cafeeiro. Pode-se perceber que a prática educativa desenvolvida pela proprietária da Fazenda dos Coqueiros se alinha com a concepção de possibilidade de educação fora da escola, guardando simetria com a proposta teórica e metodológica da chamada “educação patrimonial”. Ela é mais uma proposta de real possibilidade educativa desenvolvida na sociedade contemporânea, como muitas outras maneiras de educar sempre foram buscadas no curso da humanidade.

A educação não formal apoia-se em princípios da educação popular, na medida em que ambas se preocupam com a emancipação social. Nesse sentido, é possível buscar a identificação dos fundamentos da educação popular, de matriz freiriana, que chegaram à educação não formal. São eles: humanização, conscientização e libertação. Nesse sentido, pode-se perceber que a atividade desenvolvida na Fazenda dos Coqueiros possibilita desenvolver uma reflexão aprofundada a respeito dos negros, o que guarda sintonia com a teoria educativa de Paulo Freire, indicando reflexos práticos da proposta freiriana de uma educação conscientizadora e humanista.

A pesquisa também examina, na segunda seção, o nível de compreensão da história e da cultura afro-brasileira nesses espaços não formais educativos, bem como do seu valor e significado material e imaterial. Através dos dados colhidos na observação e na entrevista, percebe-se que a história do negro é transmitida aos visitantes, desde a travessia forçada do Atlântico até sua chegada às terras brasileiras, como também o funcionamento da dinâmica escravista, expondo como a força de trabalho dos negros escravizados era a mola propulsora de todo esse sistema em termos políticos, econômicos, sociais e culturais.

Nesta prática educativa, são expostas aos visitantes diversas funções exercidas pelos escravizados, as formas de trabalho e as duras condições e as formas de resistência.

Onde quer que o trabalho escravo tenha existido, os donos de escravizados foram regularmente surpreendidos com a resistência escrava. Essa resistência assumiu diversas formas, incluindo a desobediência sistemática, a lentidão na execução das tarefas, a sabotagem da produção e as fugas individuais ou coletivas.

As formas de resistência demonstram a luta dos negros contra o sistema escravocrata. A capoeira surge como um desses mecanismos.

A luta dos negros tem na capoeira um movimento de resistência contra a opressão sofrida pelos escravizados em suas relações sociais. Essas relações eram nitidamente marcadas pela relação de poder do mais forte, que era o senhor, o detentor do poder, aquele que impunha o modo de viver, contra o mais fraco, o seu cativo.

Apesar de toda a opressão sofrida pelo sistema escravocrata, os negros escravizados ainda foram capazes de deixar para as gerações futuras valores materiais e imateriais de sua cultura, os quais estão “vivos” em manifestações multifacetárias, tais como, música, dança, artesanato, culinária, vestimentas, religiosas e linguísticas da sociedade brasileira contemporânea. Nesse sentido, percebe-se que a presença do negro foi essencial como formadora da identidade e da cultura do povo brasileiro.

Dentro da cultura imaterial, a Fazenda dos Coqueiros traz como um desses elementos a capoeira vista como dança, luta, símbolo de resistência e uma das manifestações culturais mais conhecidas no Brasil. A feijoada é outro componente que possui um aspecto simbólico, posto que carrega a herança cultural de um povo e promove ao mesmo tempo sua identidade. E o jongo, manifestação cultural associada à atividade de escravizados e ex-escravizados, uma prática realizada nos grandes cafezais do século XIX, no Sudeste, neste caso, no Vale do Paraíba.

Como cultura material, a atividade de visitação revela os objetos que foram instrumentos utilizados nos negros e que são capazes de retratar as características da sociedade escravista brasileira, mostrando uma ampla sujeição dos escravizados a punições e ofensas corporais.

Em suma, percebe-se todo o esforço da atividade de visitação realizada na Fazenda dos Coqueiros em preservar e transmitir o valor e o significado da história e cultura afro-brasileira, além do que é possível notar a preocupação em despertar a consciência para a importância de se resgatar a identidade e memória dos negros escravizados, na busca de melhor compreensão da própria condição social dos negros na sociedade contemporânea.

A pesquisa avalia, por fim, na terceira e última seção a capacidade de projeção reflexiva do aprendizado sobre os afro-brasileiros na sociedade contemporânea. Com relação ao aspecto do “saldo” do escravismo no Brasil, foram lançados dois olhares: um sobre a ótica negativa e outro sobre uma ótica positiva. Do ponto de vista negativo, nota-se que o sistema de escravidão, que vigorou longo tempo no país, deixou sequelas que ainda se refletem na

atual situação do negro. Trata-se da expressiva desigualdade socioeconômica entre negros e brancos, além de manifestações ora explícitas, ora veladas, de discriminações e preconceitos raciais em relação aos pretos e pardos. Quanto a esse primeiro aspecto, os dados coletados mostram que os visitantes conseguiram fazer projeções para os dias atuais, comparando a situação dos negros nas senzalas com os presídios de hoje no país, confirmando o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. Do ponto de vista positivo, podem ser percebidas na atividade de visitação algumas formas de resistência negra contra um sistema opressor, abordando também o importante papel do negro africano no processo de forma o de parte da identidade nacional, pois, através da inser o de suas práticas religiosas, artísticas e linguísticas e seus costumes na sociedade brasileira, contribuíram para a configura o de uma identidade cultural afro-brasileira.

Além da influência no processo de forma o cultural do povo brasileiro, a escravidão negra deixou um legado histórico de exemplo de luta por dignidade, mostrando o quanto os negros enfrentaram os mais difíceis obstáculos políticos, econômicos, sociais e culturais para serem includos e aceitos como iguais na vida coletiva do país.

A Fazenda dos Coqueiros, objeto desta pesquisa, foi investigada em seu atual aproveitamento, sendo possível dizer que se caracteriza como um espaço não formal educativo, voltado para a transmissão de saberes histórico-culturais sobre um período da escravidão negra e a afro-descendência, promovendo uma atividade muito além de mera visita o turística, porque, tem a preocupa o de levar os visitantes a reflexões mais profundas sobre as complexas rela oes humanas e sociais da sociedade brasileira contemporânea, que trazem no seu âmago valores materiais e imateriais da negritude.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. de Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABDALA, Rachel Duarte; SANTOS, Daniel dos; SILVA, André Luiz da. A invenção do patrimônio no Brasil. **Revista Ciências Humanas** - UNITAU, Taubaté/SP - Brasil, v. 8, n 2, edição 15, p. 117 - 128, Dez. 2015.

ADORNO, Camille. **A arte da capoeira**. [livro eletrônico]. Goiânia, 1987. Disponível <http://goo.gl/L4ACDk> em Acesso: 12 jul.2018.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA, Walter Filho. **Uma história do negro no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

AMARAL, Mônica Guimarães Teixeira do; SANTOS, Valdenor Silva dos. Capoeira, herdeira da diáspora negra do Atlântico: de arte criminalizada a instrumento de educação e cidadania. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, p. 54-73, dez. 2015.

ANTONIL, André João. **Cultura e Opulência do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1982.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício do Historiador**. Trad. de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2002.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As Escolas Históricas**. Trad. de Ana Rabaça. Lisboa: Francisco Lyon de Castro, 1983.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Estrutura e funcionamento do ensino**. São Paulo: Avercamp, 2004.

_____. **O que é educação?** 18. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 4 mar.2018.

BRISOLA, Elisa Maria Andrade; MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, São José dos Campos, v. 20, n. 35, p. 201-208, jul, 2014.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Consumidores e cidadãos** - conflitos multiculturais da globalização. Trad. de Maurício Santana Dias. Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. Trad. de Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Pensadores que inventaram o Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

CARPENTIER, Servaes. Relatório sobre a capitania da Paraíba em 1635, escrito pelo Sr. Dr. Servaes Carpentier, conselheiro político e diretor da mesma capitania. In: MEDEIROS, Manuel Batista de. **Capitania holandesa da Paraíba: o condado dos pães de açúcar numa visão do Século XVII**. 2. ed. João Pessoa: Editora Unipê, 2004.

CARRILHO, Marcos José. Fazendas de café oitocentistas no Vale do Paraíba. **An. mus. Paul.**, São Paulo, v.14, n.1, Jan.-Jun. 2006.

CARVALHO, José Murilo de. **Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987,

CASCAIS, Maria das Graças Alves; TERÁN, Augusto Fachín. Educação formal, informal e não formal em ciências: contribuições dos diversos espaços educativos. **Revista Ciência em Tela**, Manaus, v. 7, n. 2, p.1-9, ago. 2011.

Convenção para a proteção do património mundial, cultural e natural. Disponível em <<http://whc.unesco.org/archive/convention-pt.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2018.

Convenção para a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial. Disponível em <<http://http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540por.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2018.

COSTA, Emilia Viotti da. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. 6. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

DAVID, Mônica Cristiane; KNAUT, Michelle Souza Julio; RIBAS, Cíntia Carginin Cavalheiro. **Abayomi não é brinquedo**. Disponível em <<http://www.opet.com.br/faculdade/revista-praxis/pdf/n3/em-abayomi-nao-e-brinquedo.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2018.

DECLARAÇÃO DE QUEBEC. Sobre a preservação do “Spiritu Loci”. Disponível em: https://WWW.icomos.org/images/.../Charters/GA16_Quebec_Declaration_Final_PT. Acesso em: 02 fev.2019.

DIAS, Reinaldo. **Turismo e patrimônio cultural: recursos que acompanham o crescimento das cidades**. São Paulo: Editora Saraiva, 2006.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo [online]. v.12, n.23, p.100-122, 2007.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. Vol. I, 5 ed. São Paulo: Globo, 2008.

FERRÃO, André Munhoz de Argollo. **Engenharia e arquitetura da produção em fazendas cafeeiras paulistas na segunda metade do século XIX**. Disponível em <http://www.abphe.org.br/arquivos/andre-munhoz-de-argollo-ferrao_1.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.

FIGUEIRA, Ricardo Rezende. **O escravo é o estranho tratado como mercadoria**. Disponível em <http://www.gptec.cfch.ufrj.br/pdfs/escravo_mercadoria_ricardo.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Educação e Mudança**. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 60 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: Maia e Schmidt; José Olympio, 1933.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**: introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil. 46 ° ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Record, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8 ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GASTAL, Maria Luíza de Araújo; OLIVEIRA, Roni Ivan Rocha de. Educação formal fora da sala de aula-olhares sobre o ensino de ciências utilizando espaços não formais. **Anais: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. 2009.

GATES Jr. Henry Louis. **Os negros na América Latina**. Trad. de Donaldson M. Garschagen. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Trad. de Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, p. 15.

GIANNETTI, Eduardo. **Trópicos utópicos**: uma perspectiva brasileira da crise civilizatória. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição. Trad. de Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**: impactos do associativismo no Terceiro Setor. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n. 50, p. 27-38, jan.-mar. 2006.

_____. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Investigar em Educação**, II^a Série, n. 1, p.35-50, 2014.

GOLDENBERG, Vivian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GOMES, Ana Beatriz Sousa. Movimento negro, política educacional e escola: o engajamento dos educadores. **Universidade Federal do Piauí**. Revista Ifaradá.

GOMES, Flávio. **Palmares**: Escravidão e liberdade no Atlântico. São Paulo: Contexto, 2005.

GOMES, Flávio dos Santos; REIS, João José (Orgs.). **Liberdade por um fio. História dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. “**Ressonância, Materialidade e Subjetividade: as culturas como Patrimônios**”. Horizontes Antropológicos. Publicação do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, PPGAS, ano 10, n.22, p.15-36, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guaraci Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOLLANDA, Sérgio Buarque. **Vale do Paraíba: velhas fazendas**. Rio de Janeiro: Editora José Olympio Ltda, 2010.

HUYSSSEN, Andreas. **Culturas do passado-presente: modernismos, artes visuais, políticas da memória**. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto: Museu de Arte do Rio, 2014.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). **Patrimônio Cultural Imaterial : para saber mais / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional ; texto e revisão de, Natália Guerra Brayner**. 3. ed. Brasília, DF : Iphan, 2012.

JACINTO, Ramatis. **O negro no mercado de trabalho em São Paulo pós abolição – 1912/1920**. 2012. 204 f. Tese de Doutorado em História Econômica do Departamento de História da Faculdade de filosofia, Letra e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2012.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. **Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica**. Em extensão, Uberlândia, v. 7, p. 55-66, 2008.

LAKATOS, Eva Maria. **Sociologia geral**. 6 ed .São Paulo: Atlas, 1990.

LARA, Silvia Hunold. "**O castigo exemplar**" em campos da violência. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LE GOFF, Jacques. Prefácio. In: BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício de Historiador**. Trad. de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2002.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. de Irene Ferreira, Bernarndo Leitão e Suzana Ferreira Borges. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

LIBÂNEO, J. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Livia Morais Garcia; SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von. Educação Não Formal e Turismo Cultural: o patrimônio cultural rural em fazendas históricas paulistas. **Revista de Ciências da Educação**. N. 25. Ano XIII.

LOBATO, José Bento Renato Monteiro. **Cidades mortas**. 20 ed. São Paulo: Brasiliense, 1978.

LUZ, Priscyla Cristinny Santiago da; XAVIER Diana Antonia Louzada. Dificuldades apresentadas pelos professores para realizar atividades de educação ambiental em espaços não formais. **Revista Margens Interdisciplinar**, Abaetetuba, v. 9, n. 12.

MACEDO, José Rivair. **História da África**. São Paulo: contexto, 2015.

MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. **Crime e escravidão: trabalho, luta e resistência nas lavouras paulistas (1830-1888)**.São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Sendo cativo nas ruas: a escravidão urbana na cidade de São Paulo.** In: Paula Porta (Org.). História da Cidade de São Paulo: A Cidade no Império, 1823-1889. V. 2. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

MACIEL, M. E. Uma cozinha à brasileira. **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, Rio de Janeiro, v. 33, p. 25-39, 2004.

MAIA, Tom; MAIA, Thereza Regina de Camargo. **Vale do Paraíba: velhas cidades.** São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.

MENDONÇA, Renato. **A influência africana no português do Brasil.** Brasília: FUNAG, 2012.

MILLIET, Sérgio. **Roteiros do Café e outros ensaios:** contribuição para o estudo da história econômica e social do Brasil. 3 ed. São Paulo: Coleção Departamento de Cultura, 1941, v. XXV.

MORAES, C.C.P. et. all. O Ensino de História e a Educação Patrimonial: Uma Experiência de Estágio Supervisionado. **Revista da UFG.** vol. 07, no. 02, dez. 2005. Disponível em www.proec.ufg.br

MORAIS, Juliane; ROMANIW, Giseli; TOZETTO, Susana S. O trabalho do pedagogo nos espaços educativos não formais. **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 9, n. 12, 2015.

MORAIS, Renata Figueiredo. O ensino de cultura e história afro-brasileira e indígena na educação básica o desafio de professores, alunos e ações governamentais. **Revista História e perspectivas**, Uberlândia, v. 28, n. 53, p. 239-263, jan.-jun. 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeane Sawaya. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro.** São Paulo: Ática, 1989.

NASCIMENTO, Flávia Brito do; SILVA, Joana Mello de Carvalho e. **A Experiência de Inventário de Conhecimento do Patrimônio Rural no Vale do Paraíba-SP**. Disponível em: < <https://www.iau.usp.br/sspa/arquivos/pdfs/papers/04503.pdf>> Acesso em: 07 de fev. 2019.

NASCIMENTO, Abdias. **Quilombismo**: um conceito emergente do processo histórico cultural da população brasileira. Disponível em: < http://www.universidadedasquebradas.pacc.ufrj.br/wp-content/uploads/2013/10/Pre-Leitura_QUILOMBISMO.pdf> Acesso em: 02 de abr. 2016.

NORA, Pierre. **Entre memória e história** - a problemática dos lugares. Trad. de Yara Aun Khoury. Revista Projeto História, São Paulo PUC-SP, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

ODA, Ana Maria Galdini Raimundo; OLIVEIRA, Saulo Veiga. O suicídio de escravos em São Paulo nas últimas duas décadas da escravidão. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.15, n.2, p.371-388, abr-jun.2008.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão: UFG, 2011.

PAOLI, Maria Célia. **Memória, História e Cidadania**: O Direito ao Passado. In: O Direito à Memória: Patrimônio Histórico e Cidadania. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura do Município de São Paulo / Departamento do Patrimônio Histórico – DPH, 1992.

PAULA, Cláudia Regina de. O protagonismo negro: o movimento negro na luta por uma educação antirracista. **Revista do Acervo Nacional**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 105-120, jul.-dez. 2000.

PEREIRA, Ana lúcia Danilevicz; RIBEIRO, Luiz Dario Teixeira; VISENTINI, Paulo Fagundes. **História da África e dos Africanos**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

PEREIRA, André Luis. **O pensamento social e político na obra de Abdias do Nascimento**. 2011. 105f. Dissertação (Mestrado em Sociologia)-Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2011.

POLLAK, Michael. Memórias, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: Ed UFRJ, v. 2, n.3, p.3-15, 1989.

PRIORE, Mary del. **Histórias da gente brasileira: Colônia**. São Paulo: Leya, 2016.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

RIBEIRO, Darcy. **Os brasileiros: 1. Teoria do Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.

_____. **O povo brasileiro: evolução e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, mai. 2008.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. **Tramas e traumas: identidades em marcha**. 2007. 392 f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

RODRIGUES, Jaime. **Navio Negroiro**. In: Schwarcz, Lilia Moritz; Gomes, Flávio dos Santos (Org.). **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos**. São Paulo: Companhia das letras, 2018.

RODRIGUES, Marcio Toledo. **O sentido do abolicionismo de Joaquim Nabuco: uma proposta de reforma social para o Brasil do pós-abolição com vistas à reconstrução da nação**. Disponível em: <http://www.historialivre.com/revistahistoriador/seis/4marcio.pdf> Acesso em: 08 abr. 2016.

ROZESTRATEN, A. S. **Estudos sobre a evolução do maquinário de benefício do café no Estado de São Paulo no século XIX e início do século XX**. São Paulo: CNPq/FAU-USP (iniciação científica), 1993/94.

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011. (Memória da educação)

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008. (Educação contemporânea).

_____. Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; SEVERINO, Antônio Joaquim. (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Alberto da Costa. **A África explicada a meus filhos**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

SILVA, D. R. P.; GOMES, F. A. **Feijoada: das senzalas dos negros aos restaurantes da classe média**. Examãpaku: Boa Vista, v. 1, p. 1-11, 2008.

SILVA, Marilene Rosa Nogueira da. **Negro na Rua: a nova face da escravidão**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SILVA, Simone Rezende da. **Quilombos no Brasil: A memória como forma de reinvenção da identidade e territorialidade negra**. In: XII Colóquio Internacional de Geocrítica. 7 a 11 de maio de 2012, Bogotá: Universidade Nacional de Colômbia. 2012. P. 1-14. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/08-S-Rezende.pdf>>. Acesso em 19/03/2014.

SOUZA, Debora Simões. **Jongo: Patrimônio Imaterial do Brasil e a Comunidade São José da Serra**. CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais, n. 16, p. 301-314, Mar. 2011.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava-Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TURATO, E. **Recursos metodológicos da pesquisa clínico-qualitativa: construção epistemológica e aplicação prática.** In: TURATO, E.R. Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Dicionário do Brasil colonial (1500 – 1808).** Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

VAINFAS, Ronaldo; CARDOSO, Ciro Flamarion. **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia.** Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

VISENTINI, Paulo Fagundes; RIBEIRO, Luiz Dario Teixeira; PEREIRA, Analúcia Danilevich. **História da África e dos africanos.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura.** Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Trad. de Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO I



Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Recredenciada pela Portaria CEE/GP nº. 241/13
CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625.4217 Fax: (12) 3632.2947
prppg@unitau.br

Ofício nº PPGEDH – 060/2017

Taubaté, 05 de julho de 2017.

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna **RUTH APARECIDA SALES PHILIPPINI**, do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2017, intitulado **“Fazendas de café do Vale Histórico: perspectiva de ensino-aprendizagem de história e cultura afro-brasileiras em espaços não formais de educação”**. O estudo será realizado com a proprietária / gerente da **“FAZENDA DOS COQUEIROS”**, na cidade de BANANAL – SÃO PAULO, sob a orientação do Prof. Dra. RACHEL DUARTE ABDALA.

Para tal, será realizado uma ENTREVISTA por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à AMOSTRA a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

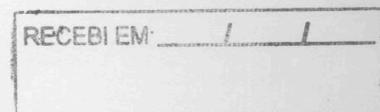
Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12100-000, telefone (12) 3624-1657, ou com **RUTH APARECIDA SALES PHILIPPINI**, telefone (12) 99730 3300, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação

Ilma. Sra.
Maria Elisabeth Brum Gonçalves Gomes – Proprietária / Gerente.
Fazenda Dos Coqueiros
Rodovia Dos Tropeiros, Km 309
Bananal/SP



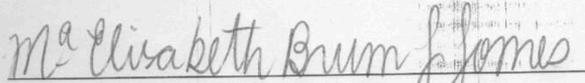
ANEXO II

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

BANANAL, 07 de julho de 2017.

De acordo com as informações do ofício nº PPGEDH – 060/2017 sobre a natureza da pesquisa intitulada **“Fazendas de café do Vale Histórico: perspectiva de ensino-aprendizagem de história e cultura afro-brasileiras em espaços não formais de educação”** com propósito de trabalho a ser executado pela aluna RUTH APARECIDA SALES PHILIPPINI, do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de uma ENTREVISTA, e posteriormente a aplicação de QUESTIONÁRIOS, sendo a Entrevista com a proprietária/gerente da Instituição, e os questionários aplicados aos visitantes/turistas (cerca de 30, em dois finais de semana, sendo 15 a cada final de semana) que estarão neste local, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos demais.

Atenciosamente,



MARIA ELISABETH BRUM GONÇALVES GOMES – PROPRIETÁRIA / GERENTE
FAZENDA DOS COQUEIROS - RODOVIA DOS TROPEIROS, KM 309
MUNICÍPIO DE BANANAL – VALE HISTÓRICO – VALE DO PARAÍBA – SÃO PAULO

ANEXO III



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: Fazendas de café do Vale Histórico: perspectiva de ensino-aprendizagem de história e cultura afro-brasileiras em espaços não formais de educação			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 31			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: RUTH APARECIDA SALES PHILIPPINI			
6. CPF: 171.179.738-38	7. Endereço (Rua, n.º): SAO BENEDITO, 326 CENTRO Apto 44 LORENA SAO PAULO 12600010		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 12997303300	10. Outro Telefone:	11. Email: ruthphilippini@hotmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>05 / 09 / 2017</u>		<u>Ruth Philippini</u> Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
Não se aplica.			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO

Parte I

Dados de Identificação

Profissão: _____

Formação: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Proveniência/ residência: _____

Tipo de visita: _____

Parte II

A visitação com mediação esclarece sobre:

1- A escravidão dos negros?

() Sim

() Não

2- A luta dos negros no Brasil?

() Sim

() Não

3- A situação dos negros no país nos dias de hoje?

() Sim

() Não

4- A visitação com mediação traz informação histórica sobre os negros?

() Sim

() Não

5- A visitação com mediação traz informação sobre a contribuição social do negro para o país?

() Sim

() Não

6- A visitação com mediação traz informações sobre a contribuição econômica do negro para o país?

() Sim

() Não

7- A visitação com mediação traz informação sobre a contribuição política do negro para o país?

Sim Não

8- A visitação com mediação contribui para entender a identidade negra, ou seja, quem o negro é?

Sim Não

9- A visitação com mediação contribui para valorizar a memória coletiva nos negros, ou seja, o que ele representa para a sociedade?

Sim Não

10- A visitação com mediação contribui para compreender a cultura material dos negros, ou seja, objetos de uso pessoal, artesanatos, instrumentos de trabalho?

Sim Não

11- A visitação com mediação contribui para compreender a cultura imaterial dos negros, ou seja, crenças, ideias e valores?

Sim Não

12- Fazendas de café são lugares apropriados como espaços educativos? Por quê?

13- O contato com os espaços e os objetos contribuiu para a sua percepção sobre o processo do ciclo cafeeiro e do trabalho do escravo negro? Por quê?

14- Ao final da visitação, você consegue perceber toda importância do negro para a história e cultura da sociedade brasileira? Por quê?

APÊNCICE II: RESPOSTAS DAS QUESTÕES ABERTAS DO QUESTIONÁRIO

PARTE II

Visitantes	Questionário: respostas da pergunta nº 12
1	
2	Sim, pois nos faz refletir sobre os nossos antepassados, aumentando o nível cultural e aprendizados.
3	Sim. Por ser um local ideal para visitas educativas cheias de artefatos históricos.
4	Sim. Contribui para o esclarecimento da realidade vivida na época dos escravos e do cultivo do café.
5	Porque muito se aprende sobre a cultura do café e sobre os dados históricos. Fazendas de café, sim, são lugares apropriados para fins educativos.
6	Sim, com certeza as fazendas de café contribuem bastante para a compreensão pedagógica e deveria ser local obrigatório para estudantes de todo o país, principalmente no ensino público gratuito.
7	Sim. Conhecimento vivo de nossa história.
8	Sim. Porque nos permite parece que voltar no tempo e lembrar com mais fervor a vida de sofrimento dos escravos.
9	Sim. Faz voltar / estar no “passado”.
10	Havendo mediação – sim. Porque se vive a “informação” e a “situação” mostrada.
11	
12	Sim. Porque resgatam e contam a verdadeira história do Brasil que a escola muitas vezes omite.
13	
14	Sim. Mostra na prática (visualiza).
15	Sim, faz parte da história do Brasil.
16	Sim.
17	Sim. As fazendas trazem objetos e histórias referentes aos moradores da fazenda.
18	Porque podemos educar e conservar a história do Brasil.
19	Sim, pois materializa a história lida e não lida nos livros num ambiente onde os negros eram protagonistas de sua época.
20	Sim. Pois dessa forma é possível observar de perto o cotidiano da casa grande / senzala, e como era a dinâmica destes locais.
21	Sim, o café foi um dos principais produtos que contribui para o crescimento econômico do país.
22	Sim. Porque mostra toda uma fase e diversos fatos.
23	Sim; nos reportam à época histórica (aqui Império).
24	
25	Sim, ver a nossa história.
26	Sim.
27	
28	Sim. É história pura ao vivo.
29	
30	

Visitantes	Questionário: respostas da pergunta nº 13
1	
2	Sim, porém a visita deixou a desejar sobre o processo cafeeiro. Nos fez analisar mais a escravidão e sofrimento dos escravos.
3	Do trabalho escravo principalmente, eles enfatizam e mostram bastante como era a vida na época, mostrando os locais onde eles ficavam e como eram tratados.
4	Demonstra a realidade ou parte dela.
5	Sim. Porque eu não conhecia uma fazenda de café na prática. Só obras de livros.
6	Sim, porque o contato com os espaços e objetos torna mais próximo uma realidade e faz com que pensemos o assunto mais profundamente.
7	O café era só um disfarce para uma corrupção maior, que era a escravatura.
8	Sim.
9	Sim. Retrata fielmente as características da época.
10	Sim – aumentou. Porque trouxe muito material concreto.
11	
12	Sim. Porque os espaços e objetos esclarecem as dúvidas e nos ajudam a fixar.
13	
14	Sim. Tem mais clareza ao visualizar as peças.
15	Para o trabalho do escravo – Sim. Ciclo do café – pouco.
16	Sim.
17	Sim. Os objetos e espaços se relacionam com o que o historiador diz.
18	O seu grande valor de cultura.
19	Sim, apesar de muito já ter sido modificado desde o “ciclo do ouro” nas fazendas que ainda sobrevivem, a visita com mediação associada ajuda na percepção de todo o processo.
20	Sim. A observação da senzala e dos instrumentos de tortura que eram utilizados evidenciam como o ciclo do café afetava a vida dos negros.
21	Sim.
22	Sim. Mostraram os costumes, hábitos, transações realizadas.
23	Sim.
24	
25	Sim, os objetos e fatos.
26	Sim.
27	
28	O contato físico com o ambiente preservado provoca uma impressão muito forte e duradoura sobre a realidade, principalmente porque é algo historicamente ainda recente.
29	
30	

Visitantes	Questionário: respostas da pergunta nº 14
1	
2	Sim, tendo em vista toda sua contribuição histórica e social.
3	Sim. Percebemos que a nossa cultura é tão rica por conta dos negros.
4	Sim. Todo o trabalho e cultura foram por mão de obra deles.
5	Sim. Os negros com certeza teve muita importância para a cultura e para a sociedade brasileira.
6	Com toda a certeza é um choque de realidade. É o despertar da consciência de que somos um país construído principalmente por negros e sua contribuição cultural é inigualável.
7	Dívida para com aqueles que muito sofreram e foram, explorados.
8	Sim.
9	Sim. Fez parte do desenvolvimento do Brasil.
10	Claro. Porque foi muito bem explanado pela Bete o Renato e a filha.
11	
12	Passei a valorizar mais os negros que estão entre nós, no nosso convívio diário, valorizá-los e tratá-los de forma humana e nos sentir em débito com eles.
13	
14	Sim. Pela história dos escravos.
15	Sim, pelo conjunto de informações fornecidas.
16	O negro muito contribui.
17	Sim, pois sem a presença deles muitos fatos não existiriam.
18	Sim, seu esforço e seu desempenho e seu valor.
19	Sem dúvidas, como supracitado, são os verdadeiros protagonistas da história de nosso país, sem os quais seria impossível o crescimento econômico, estrutural, social e cultural do mesmo.
20	Sim. Os negros foram os verdadeiros responsáveis pelo crescimento econômico daquela época. Infelizmente, até hoje a sociedade carrega vestígios daquela época, como os ataques racistas existentes até os dias atuais.
21	Com muito mais clareza.
22	Sim. Mas todo esse processo de imposição foi muito sofrido, desumano, triste, torturas. Respeito e amor ao próximo eles desconhecem.
23	Sim.
24	
25	Sim, um dia ilustrativo.
26	Sim.
27	Sim. O negro está presente em nossa cultura.
28	Isso já era conhecido e fica ratificado.
29	
30	

APÊNDICE III - ROTEIRO DA ENTREVISTA

- 1- Como surgiu a proposta de abertura da fazenda para visitação e como ela foi estruturada?
- 2- O que a atividade de visitação esclarece sobre a escravidão dos negros?
- 3- Que tipo de conteúdo histórico e social a atividade de visitação proporciona aos visitantes?
- 4- O que se transmite sobre a identidade do negro na atividade de visitação?
- 5- Você acredita que é relevante tratar e valorizar a memória coletiva dos negros?
- 6- Você acredita que é possível tratar do processo histórico da escravidão em espaços não formais de educação, em uma fazenda como esta?
- 7- O que se apresenta durante a atividade de visitação que contribui para compreender a cultura material dos negros?
- 8- O que se apresenta durante a atividade de visitação que contribui para compreender a cultura imaterial dos negros, ou seja, crenças, ideias e valores?
- 9- Que outro tipo de evento é realizado na fazenda dos Coqueiros além da visitação?

APÊNDICE IV

ENTREVISTA COM A PROPRIETÁRIA DA FAZENDA

1- Como surgiu a proposta de abertura da fazenda para visitação e como ela foi estruturada?

Esta fazenda eu recebi de herança e acabei ficando com a casa porque meu irmão não quis, ele ficou com mais terra do que eu em troca da casa. E a casa estava muito caída, isso em 2002 ... 2000 e pouco, 2003, 2004. Porque eu recebi a fazenda de herança e não sabia o que fazer, e cheia de cupim, a casa, as madeiras tive que trocar. Então as casas em volta da fazenda caíram todas. Tinha farmácia, tinha quarto de arreio, era um feudo. Ele caiu, não conseguiu conservar, porque é um custo muito alto, você não tem ajuda de instituição, do governo, nada.

2- Quando abriu tinha caráter educativo para as visitas?

Não, nada. Aqui era a casa da minha avó. Eu ganhei a fazenda de herança e fiquei desesperada. E aí eu comecei a fazer pesquisa. O que é que eu quero, vou fazer um SPA, ou vou fazer uma clínica de dependência química, porque eu sou terapeuta, minha filha também. Vou fazer um asilo de velhinhos pro meu futuro? O que é que eu vou fazer?

Aí, um dia eu recebi aqui um historiador famoso, do Rio, que nem é muito reconhecido como historiador famoso. Ele é famoso no meio de turismo, que ele dá aulas para grupos de guias. Então ele conhece as excentricidades da história do Brasil, que a dona fulaninha tinha diarreia, que a outra tinha prisão de ventre, o outro tinha piolho, sabe essas coisas que são muito gozadas? Ele conhece muito o Rio antigo, é um conhecedor do Rio antigo, todas as teses dele de mestrado e doutorado foram sobre o Rio antigo. E essa área da escravidão, né? E aí ele um dia veio aqui desesperado com um grupo de senhoras, porque ele também é guia turístico né, além de historiador. E não tinha onde enfiar as velhas, porque a fazenda Resgate estava descupinizando e ele pediu para mostrar a minha casa. E eu falei o que você vai mostrar aqui? Eu estou em obras, uma casa velha. E ele falou: não eu conheço a história da sua fazenda, eu estudei. Aí ele começou a contar a história e com as velhas e mandou eu botar a lavanda lá no gomigo, lavou a mão das velhas na lavanda... Foi mostrando os objetos

que eu tinha de otiline, de prata de lei, tinha coisa que eu nem sabia que eu tinha, entendeu? Eu sabia que tinha, mas não sabia a valorização do que tinha, e ele foi contando e eu fiquei encantada. Falei: gente esse cara fez um museu da minha casa e transformou o meu olhar, porque o meu olhar era a casa da minha avó, era a fazenda que a gente vinha passar as férias. E aí eu fiquei com aquilo na cabeça, e aí ele saiu daqui eu fiquei tão em estado de choque que ele foi para o hotel com o grupo e a minha ficha caiu, eu peguei um caderno e fui atrás dele, e sentei lá e falei: agora você vai me contar de novo que eu vou escrever tudo o que você falou. Porque eu fiquei em estado de choque, que eu falei: gente, eu estou conhecendo um lugar, que eu olhei para o lugar que não era o lugar que eu conhecia, entendeu? Então é muito interessante isso, essa visão, aí eu falei: é isso que eu vou fazer. Eu vou fazer, vou pesquisar sobre a escravidão.

Aí quando eu, conforme eu fui pesquisando, eu comecei a ter uma dúvida sobre os livros de história, aí eu falei, não, eu vou focar o meu trabalho no escravo. Porque a maioria das fazendas eu olhei aqui, Valença, Vassouras, tem uma visita assim: fala dos saraus, riquezas dos barões e a cultura afro que é riquíssima, a influência dos escravos na parte de alimentação, no jongo, na capoeira, dança, é desconhecida nas visitas dessas fazendas.

Eles colocam lá uma funcionária vestida de escrava para servir as mesas, não exploram essa parte, a real participação dos negros na sociedade. Inclusive negros que existiam cultos que iam para Europa com os filhos dos barões, entendeu? Voltavam formados, advogados, médicos, quando o barão era bonzinho.

Tinha também muitos poetas, né. A gente vê Castro Alves aí, foi um negro que fez muita fama. Mas vários negros como, tinha a coisa da poesia na veia, isso nada é mostrado.

Aí eu tive essa intenção educativa. Depois, como eu trabalho com educação também eu comecei a ver os passeios pedagógicos que a gente faz na escola e a entender a importância de seu conhecimento através da prática e o interesse da criança, né. Porque eu tenho um provérbio chinês que eu falo para meus alunos e eu gosto muito que é “que a inteligência ilumina o caminho, mas é o desejo que faz a gente caminhar”. Então quando você deseja aquilo que está estudando, você se interessa e busca, você aprende muito mais, o resultado é muito melhor.

3- O que a atividade de visitação esclarece sobre a escravidão dos negros?

É, eu acho que a gente mostra desde quando eles chegaram na fazenda que eles eram marcados. A venda era pelos dentes e pela canela. E a gente vai esclarecendo o que a gente já pesquisou. Que tinha o escravo que era o escravo reprodutor, que valia muito dinheiro, as amas que se engravidavam os escravos domésticos os escravos da labuta os tigres que jogavam as fezes e a urina.

4- Eles conseguem perceber o negro como mercadoria e não como pessoa?

Não como pessoa, até porque tem um dado assim muito interessante que eu vi, que o escravo reprodutor muitas vezes para punir o barão, eles se cortavam todo para ficar com marcas e valer menos dinheiro. E aí eu fiquei pensando no cavalo. O cavalo com cicatriz ele vale muito menos que um cavalo sem cicatriz.

Então a gente procura esclarecer e mostrar através dos objetos que a gente tem a escravidão, da senzala original, viver um pouco o passado através daquela realidade.

5- Que tipo de conteúdo histórico e social a atividade de visitação proporciona aos visitantes?

Eu acho que a gente traz a história de volta, eu acho que é uma visita ao passado, a gente fala das relações sociais dos escravos com os barões, entre eles. E também a relação deles entre outros grupos escravos que estavam na fazenda.

Se havia uma briga, se havia um assassinato, o dono da fazenda respondia pelo escravo que fez alguma coisa errada, era proprietário dele.

A gente passa isso na visitação. Da parte também de alimentação, que eles deixaram de herança, né.

A gente proporciona a maior quantidade de informação que a gente tenha de pesquisa em relação à vida dos escravos.

6- O que se transmite sobre a identidade do negro na atividade de visitação?

Recebo grupos afros, de pesquisa, estudo, sociólogos que vem, pessoal que tem por exemplo na UFRJ, tem um grupo que estuda muito essa relação do negro, a cultura e até fazem críticas às vezes aquelas fazendas que vestem o negro de uma forma, mostrando só o lado do servir, esquecendo que o negro tinha uma identidade própria, eles tinham reuniões. No jongo eles resolviam tudo, assassinato, fuga, emboscada,

casamento, nascimento. Eles tinham uma cultura, como eu disse pra você eles tinham poetas negros. E essas fazendas que fazem trabalho turístico esquecem desse lado do negro.

7- Você acredita que é relevante tratar e valorizar a memória coletiva dos negros?

Com certeza, eu acho que hoje a gente tem uma gama de coisas que foram trazidas pelos negros e continuam sendo, ficaram como herança, na gastronomia, na arte da madeira, nas várias coisas, entendeu?

Inclusive a própria capoeira, que era uma luta do grupo, o jongo também, a coisa do coletivo, a religião, os centros de umbanda, você vê que Bananal tem três ou quatro centros de umbanda que foram trazidos pelos negros.

8- Você acredita que é possível tratar do processo histórico da escravidão em espaços não formais de educação, em uma fazenda como esta?

Com certeza, eu acho que essa fazenda, ela representa uma parte da nossa história e já que os alunos a história, melhor do que nunca ter o trabalho de campo, estudando o campo, onde foi vivenciada a história que está nos livros. Acho que aqui é um grande espaço de educação. Acho que é um grande espaço pedagógico.

9- Que outro tipo de evento é realizado na fazenda dos Coqueiros além da visitação?

Fazemos oficinas de comida de escravo, feijoada, broa, pé de moleque, café com caldo de cana...

É, a gente tem feito alguns eventos culturais. A gente tem feito viola caipira de raiz, tenho um primo que dá aula na UFRJ de viola caipira de raiz, e a gente tem feito a apresentação desses grupos de música, de jongo, tem um grupo de Barra Mansa: capoeira, mestre camisa.

Palestras?

Já, aconteceu de um historiador dá a palestra, esse Milton Teixeira, e esse grupo de capoeira de Barra Mansa fizeram um filme porque está rodando o mundo inteiro, foi financiado pela França e fora as novelas, que aqui foi feito, Sinhá Moça, Cabocla, Amores roubados.

E essas oficinas, eu tive uma oficina tão interessante, porque as negras nos navios negreiros, quando a criança chorava, eles jogavam no mar, então elas com medo dos filhos serem jogados no mar, elas cortavam as saias e faziam bonequinhos para as crianças não chorarem. Então essa oficina foi a reprodução desses bonequinhos.

APENDICE V – OBSERVAÇÃO

(1º final de semana - 18/02/2018)

1º grupo de visitantes

Chegada de um grupo com um guia particular no dia 18/02/2018. Beth, a proprietária da fazenda reúne o grupo no anexo (salão ao lado da casa principal).

A proprietária, Beth inicia essa visita contendo sobre a origem da fazenda, quando ela adquiriu a fazenda e iniciou as atividades de visita. (é servido um café para o grupo de visitantes)

Continuando as explicações para os visitantes, a proprietária fala das relações sociais. Conta como se davam algumas relações entre barões e escravos. Relações não muito comuns para o período, onde os barões enviavam, em alguns casos, escravos junto com seus filhos para estudar na Europa.

Explica sobre a lucratividade alcançada pelos barões não somente com o café, mas também com o negócio do tráfico de escravos.

Falou sobre a culinária africana. Contou sobre a história de uma comida chamada “capitão”, alimento que as escravas faziam para seus filhos, amassada nas mãos.

Conta como nos jongo, os negros resolviam sobre assassinatos, fugas, etc.

Após a primeira explicação o grupo é encaminhado pela funcionária da fazenda, Eliza (guia de visita) para a casa principal (algumas pessoas desse grupo não quiseram entrar para conhecer o interior da casa).

O grupo reuniu-se na varanda da casa e a guia explicou como seria a sistemática da visita (organização).

1º cômodo: rotina da casa, costumes da época, ritual de lavar as mãos, mostra as alcovas e explica sua utilidade.

Em seguida mostra os objetos de tortura usados nos negros.

(a visita é muito rápida, as pessoas estavam mais interessadas em tirar fotos). Esse grupo estava com o tempo curto, o passeio estava atrasado, ainda iriam visitar outras fazendas.

2º cômodo: explicação sobre a história original da fazenda, a sequência de proprietários que a fazenda teve até chegar à família da atual proprietária. Mostrou os objetos originais e os objetos da família. A fazenda reúne a história do período da escravidão (1850) e a história da família da proprietária.

3º cômodo: cozinha, apresentou ao grupo os objetos que faziam parte da cozinha da época e o que se manteve preservado até os dias atuais, como por exemplo o chão de pedra da cozinha.

Senzala: a guia da fazenda mostrou a senzala dizendo que os escravos domésticos eram utilizados também para aquecer a sala de jantar nos dias frios (a senzala fica na parte de baixo da sala de jantar).

Comentário dos visitantes que entraram na senzala: sentiam-se sensibilizados pelas condições de vida dos negros. Alguns visitantes não quiseram conhecer a senzala, disseram que sentiam-se mal.

(2º Final de Semana - 24/02/2018)

2 visitantes (casal)

Com esse casal a guia iniciou a atividade na parte externa da casa, mostrando o lavador de café (uma queda d'água que situa na entrada da fazenda). Mostrou ainda onde o café era secado, que ficava em frente à casa principal, para que o Barão fiscalizasse o trabalho dos negros.

Na parte interna da casa a explicação é similar ao do primeiro grupo de visitantes, agora mais pausadamente:

- história da origem da fazenda
- objetos originais
- alcovas
- objetos de tortura

Nessa explicação fez comentário sobre as amas de leite escravas, que amamentava os filhos das senhoras.

Na cozinha a guia contou sobre uma suposta lenda. Naquele local foi enterrada uma escrava que havia morrido em dia de festa, e foi enterrada em uma área da cozinha para servir de exemplos às outras escravas, que “em dia de festa não se deve morrer”.

Banheiro: contou que aquela fazenda foi a primeira a ter banheiro dentro de casa.

Senzala: mostrou onde os escravos ficavam e que eram utilizados também para aquecer a sala de jantar dos senhores em dias frios.

Lado externo - “Poço da tortura sem dor”: foi mostrado o “Poço da tortura sem dor”. Local onde os escravos eram amarrados pelas mãos, acima da cabeça. O poço recebe a água do rio que passa por baixo do banheiro, recebendo fezes e urina. A tortura era o meio de conseguir dos cativos, informações sobre fugas e rebeliões que ocorriam na fazenda.

A guia fez uma comparação do preço do escravo na época ao preço de um carro popular nos dias de hoje. Por isso não era interessante matar o escravo, pois ele era uma mercadoria cara.

2º grupo de visitantes

1º momento: grupo reunido no salão de refeição ao lado da casa principal.

Beth, proprietária da fazenda recepciona o grupo e inicia a atividade explicando como a família adquiriu a fazenda, e conta também sobre a história da fazenda do século XIX.

Esclarece a diferença que existia nas funções dos escravos domésticos, escravo reprodutor, os tigres (escravos que carregavam as fezes e urinas), escravos que lambiam os ferimentos dos senhores (acreditava-se que a saliva possuía propriedades cicatrizantes).

Fala da herança deixada pelos negros na culinária, como por exemplo, a feijoada.

Explica como funcionava o jongo (dança de origem africana), repetiu algumas frases do jongo, onde eram resolvidos entre eles alguns assuntos como traição, fugas, brigas, assassinatos.

Explica a influência das duas religiões afro-brasileiras mais conhecidas no país: umbanda e candomblé.

Conta sobre a travessia dos negros nos navios tumbeiros, de como era a condição dos negros nesses navios, da separação das famílias quando chegavam aqui e eram vendidos.

Encerra dizendo da dívida que temos com os negros, por toda contribuição cultural deixada.

2º momento: O guia pede para que o grupo o acompanhe para a visitação na casa principal.

(ainda na parte de fora da casa)

Fala das construções que existia ao redor da casa principal e sua utilização, comparando a fazenda da época a um feudo.

(dentro da casa principal)

Inicia o ritual de lavar as mãos na essência de lavanda, reproduzindo um costume da época.

Mostra a cópia de um documento do período, onde eram anotados todos os nomes e números dos escravos que eram comprados.

Conta que durante uma reforma na casa, foi encontrado, atrás do papel de parede um jornal da época, revelando as atribuições de um escravo de ganho.

São mostrados os objetos de tortura usados nos negros e explicado a função de cada um deles: marca escravo, bola de pé, objetos para prender no pescoço.

É mostrado um objeto utilizado pelos escravos que tinha a função de aquecer a cama dos barões. Dessa forma vai contando parte da rotina de um escravo doméstico.

Explicou como os negros eram utilizados para a reprodução. Nesse momento os visitantes fazem analogias, buscando comparar a exploração sexual que existe nos dias de hoje com a que ocorria com os negros para gerar filhos.

(momento que o grupo ficou concentrado na cozinha)

Nesse momento houve uma interação entre os visitantes, a guia particular dos visitantes, que era uma historiadora, o guia da fazenda. Como em uma roda de conversa, no momento em que o guia ia explicando a historiadora complementava e os visitantes muito interessados participavam ativamente.

Vários assuntos foram abordados nesse momento:

- famílias que se separavam quando chegavam aqui.
- grupos étnicos rivais que eram vendidos juntos com o objetivo de não organizarem motins.
- influência da língua africana no nosso idioma
- a variedade de línguas que é falada na África.

(Senzala)

Os visitantes entraram na senzala, onde puderam experimentar as precárias condições de habitação dos escravos. Nesse momento o grupo conseguiu fazer uma projeção daquele período aos dias atuais. Lembraram que a posição que os negros ficavam nas senzalas, espremidos, agrupados é semelhante às condições em que os presos ficam hoje nos presídios, percebendo também que a grande maioria dos presos são negros.

A visita termina no “poço de tortura sem dor”.

