



# XI SINGA

SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA  
XII SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA – JORNADA CARLOS WALTER PORTO-FONÇALVES

AS (IN)CONSEQUÊNCIAS TERRITORIAIS DA QUESTÃO AGRÁRIA E A  
MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL: RESISTÊNCIAS TEÓRICAS E POLÍTICAS

08 A 12 DE OUTUBRO DE 2025 | UFMS | TRÊS LAGOAS - MS

## "EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA SOB LENTES INTERSECCIONAIS: A LUTA CONTRA A NEGAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO CAPITALISMO"

*Roberta Lopo Bezerra<sup>1</sup>*

*[roberta.bezerra@unesp.br](mailto:roberta.bezerra@unesp.br)*

*Daniele Elias dos Santos<sup>2</sup>*

*[daniquilombola@gmail.com](mailto:daniquilombola@gmail.com)*

*Silvia Aparecida de Sousa Fernandes<sup>3</sup>*

*[sas.fernandes@unesp.br](mailto:sas.fernandes@unesp.br)*

### INTRODUÇÃO

A educação moderna, enquanto forma social capitalista, historicamente negou direitos educacionais à população negra, desde o período colonial até a contemporaneidade (Nascimento, 2019). Este estudo articula a crítica marxista à acumulação primitiva (Marx, 2013), a análise foucaultiana do controle disciplinar (Foucault, 1987) e a colonialidade do poder (Quijano, 2005) para demonstrar como a interseccionalidade entre raça, gênero e classe (Creenshaw, 2012) estruturaram sistemas de exclusão educacional. Objetiva-se: (1) analisar a educação como instrumento de reprodução capitalista e racialização; (2) examinar a luta histórica do movimento negro por transformação educacional; (3) apresentar um estudo de caso sobre a Educação Escolar Quilombola (EEQ) no Quilombo do Campinho (Paraty/RJ). Resultados

---

<sup>1</sup> Discente no Unesp/Ippri/PPG em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe e professora de Geografia da Educação Escolar Quilombola em Paraty/RJ.

<sup>2</sup> Presidenta da Associação de Moradores do Quilombo do Campinho (AMOQC), Paraty/RJ, integrante do Fórum de Comunidades Tradicionais (FCT).

<sup>3</sup> Geógrafa, Professora da Unesp/Ippri/ PPG em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe.



# XI SINGA

SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA  
XII SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA – JORNADA CARLOS WALTER PORTO-GONÇALVES

AS (IN)CONSEQUÊNCIAS TERRITORIAIS DA QUESTÃO AGRÁRIA E A  
MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL: RESISTÊNCIAS TEÓRICAS E POLÍTICAS

08 A 12 DE OUTUBRO DE 2025 | UFMS | TRÊS LAGOAS - MS

preliminares indicam que a oferta da EEQ, reduziu a evasão escolar de meninas negras a zero, ampliando chances de acesso ao Ensino Médio e Superior.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa adotou abordagem qualitativa de caráter histórico-crítico, articulando dois eixos metodológicos complementares. Em primeiro lugar, realizou-se revisão bibliográfica sistemática, abrangendo: (a) fundamentos teóricos sobre formas sociais capitalistas na educação (Catini, 2013; Marx, 2013), colonialidade do poder (Quijano, 2005) e Interseccionalidade (Creenshaw, 2002); e (b) análise documental de legislações educacionais, com ênfase na Lei 10.639/2003 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB 8/2012). Em segundo lugar, desenvolveu-se estudo de caso no Quilombo do Campinho da Independência (Paraty/RJ), entre 2020 e 2024, mediante pesquisa ação militante. Os dados empíricos foram coletados através da pesquisa ação militante no processo de reorientação curricular da E.M. Campinho, análise de documentos internos (Dossiês do Fórum de Comunidades Tradicionais, Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Campinho, acompanhamento dos dados de matrículas da escola). O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, seguindo protocolos para pesquisas com comunidades tradicionais, incluindo consentimento livre e esclarecido e devolutiva dos resultados à comunidade.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Em seu clássico texto “A assim chamada acumulação primitiva” Marx (2013) faz um estudo sistemático sobre o processo histórico desdobrado entre o final do feudalismo e as bases objetivas (e subjetivas) para o surgimento do modo de produção capitalista. As bases objetivas estão relacionadas diretamente ao cercamento e expulsão dos camponeses das terras senhoriais, lançando-os agora expropriados ao trabalho nas manufaturas, onde nada tinham para prover seu sustento, a não ser a venda de sua própria força de trabalho. Já as bases subjetivas, pode-se relacionar com todos os



mecanismos de controle violentos que foram necessários para conter, punir, disciplinar e acostumar camponeses feudais em trabalhadores pauperizados, naturalizando as relações sociais instituídas com o emergente capitalismo.

Nesse sentido, as leis contra a chamada “vagabundagem” previam castigos físicos e privação de liberdade dos mais variados tipos, naquilo que Foucault (1987) aponta como processo de enquadramento completo dos indivíduos, sobretudo com a transformação das instituições já existentes (conventos, colégios, exércitos) a partir dos séculos XVII e XVIII, num esforço social para tornar os indivíduos obedientes e por isso mesmo, úteis.

Instaura-se, de acordo com o autor, um período de busca por controle minucioso para alcançar a “docilidade-utilidade” humana. “Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada” (Foucault, 1987, p.110). O controle minucioso, através da primazia dos detalhes aprofundou “no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica (...) atravessando assim a pedagogia, a medicina, a tática militar e a economia” (Foucault, 1987, p.121)

Marx afirma que nessa passagem entre feudalismo e capitalismo, tanto a terra, quanto o trabalho dos camponeses - agora “livres como pássaros” - passam a ser mercadoria. A generalização da propriedade privada como tendência a se expandir por todas as áreas onde as relações sociais capitalistas pudessem alcançar, trouxe consigo as demais formas sociais que se articulam com a produção e apropriação de mais-valia, como o trabalho abstrato, ou seja: a universalização do trabalho como mediação social necessária para a produção e reprodução da vida, passa a fazer parte de um conjunto de formas, as formas sociais capitalistas, sendo a educação também ela um fenômeno manifesto e construído nesse processo. Assim, conforme Catini (2013), a força de trabalho como mercadoria é o pressuposto da educação moderna. A escola foi sendo constituída como aquele local necessário para ensinar a “interiorizar o trabalho abstrato, utilizando o tempo e sua hipervalorização como método” (Catini, 2013, p.44).



# XI SINGA

SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA  
XII SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA – JORNADA CARLOS WALTER PORTO-FONÇALVES

AS (IN)CONSEQUÊNCIAS TERRITORIAIS DA QUESTÃO AGRÁRIA E A  
MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL: RESISTÊNCIAS TEÓRICAS E POLÍTICAS

08 A 12 DE OUTUBRO DE 2025 | UFMS | TRÊS LAGOAS - MS

Enquanto isso, o estabelecimento de colônias era fundamental para dar alavancagem à concentração de capital. A formação de um mercado mundial era fundamental para o desenvolvimento industrial, que por sua vez passou a assegurar o monopólio do comércio. A expansão colonial, estabeleceu a Europa como nova “id-entidade” (Quijano, 2005 p.108), assegurando a perspectiva eurocêntrica do conhecimento, formando um novo padrão de poder centrado na dominação, a partir da terra, raça e do trabalho. Ao se colocar como universal, a cultura ocidental hierarquizou as relações a partir de uma ideia de estruturas biológicas diferenciais, formando novas identidades históricas racializadas, divididas entre superiores e inferiores, operando subjetivamente, ao mesmo tempo em que se dava o controle objetivo dos recursos, dos produtos coloniais e do trabalho em suas variadas formas, a saber: escravidão negra, servidão indígena, pequenos produtores mercantis e algum assalariamento (Quijano, 2005, p. 110). De modo que o binômio raça/trabalho se tornou a “nova tecnologia” de dominação e exploração da terra a partir do capitalismo mercantil.

Nesse ponto, nem Marx, nem Quijano abordam uma dimensão da nova ordem social, que é a dimensão da divisão sexual do trabalho. Se a divisão social do trabalho na modernidade foi criada baseada na ideia de raça, ela também necessitou da divisão sexual do trabalho para se perpetuar (Hirata&Kergoat, 2007; Federici, 2019), uma vez que no capitalismo também se produzem as atividades reprodutivas, socialmente identificadas como atividades femininas, como o cuidado, a sensibilidade, as emoções, a sensualidade, a procriação, o trabalho doméstico, etc, tidas como “propriedades sociais de menor valor”, e que são indissociáveis da dimensão produtiva do valor, sendo trabalho produtivo e reprodutivo o princípio fundamental da manutenção do “patriarcado produtor de mercadorias” (Scholz, 2013, p. 49).

De modo que, ao articularmos os autores acima mencionados, podemos começar a traçar os elementos do processo de imposição eurocêntrica hegemônica, que se inicia com a decomposição do feudalismo no século XIII e XIV e a passagem primitiva ao capitalismo mercantil-colonial entre os séculos XV, XVI e XVII e deste ao industrial, a partir do século XVIII. O modo de produção capitalista, enquanto relação social prescindiu



de categorias como raça, sexo/gênero e classe, num processo histórico complexo de organização social.

Assim, a depender da raça, gênero e origens sociais (que vamos chamar de classes enquanto classificação e classes sociais a partir do processo histórico de surgimento das classes sociais propriamente ditas) da qual se fazia parte, o controle/dominação e seus instrumentos/instituições variavam.

No entanto, quando se interseccionam, os eixos raça, gênero e classe podem apresentar diferentes experiências sociais de subordinação. De acordo com Crenshaw (2002) é importante compreender a interação entre os marcadores sociais da diferença, ou seja, além de levantar quais são eles, é fundamental entender como os marcadores sociais interagem e produzem as “posições relativas das mulheres, raça, etnias, classes, entre outras” (Assis, 2019, apud Crenshaw, 2002 p. 177) em sistemas discriminatórios e desiguais socialmente.

Sabemos que a colonização se baseou sobretudo na exploração escravocrata de homens e mulheres vindos de África à força. Assis (2019) identifica a necessidade de contar a história a partir do ponto de vista dos oprimidos e de suas lutas de resistência, evocando grandes nomes de mulheres como Luiza Mahin, Zeferina, Maria Felipa, Dandara, Mãe Menininha do Gantois, entre muitas outras que tiveram suas vozes ecoadas por todas as gerações que se seguiram na história do movimento negro no Brasil.

De forma bastante sucinta, podemos afirmar que a educação no Brasil colônia se inicia com a Companhia de Jesus no século XVI e segue predominante até meados do século XVIII, com objetivos de “defender o Papa, reconverter os cristãos, particularmente os reformados, e evangelizar os chamados “povos bárbaros” que habitavam outros continentes”, em consonância com os interesses religiosos, políticos e econômicos dos colonizadores (Gonçalves, 2012 apud Ferreira Junior, 2007, p.62). Eram basicamente três tipos diferentes de instituições escolares: as voltadas aos indígenas chamadas “casas de bê-a-bá”, os internatos para futuros padres e os colégios externos, para os filhos dos colonizadores. Nos três tipos, estudantes e professores eram homens.



Com a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal em 1759, a educação passa a se basear na preparação para que os “súditos” fossem “capazes de identificar e reconhecer como legítimos as leis e costumes do Estado” (Gonçalves, 2012, p.75). As reformas pombalinas previam controle de conteúdo e material didático, afim de coibir a difusão de ideias iluministas e de levantes sociais. As aulas eram nas casas dos professores e até 1772 eram pagas pelos próprios alunos ou por taxas sobre produção de aguardente, por exemplo. Nesse período houve uma permissão oficial para que (algumas) mulheres (brancas) frequentassem aulas, em ambientes separados por sexo (Fernandes, 2019).

O século XIX se inicia com o Brasil, já “independente” sob um cenário de muitas tensões políticas, econômicas e sociais de todas as ordens. Em 1824 a primeira constituição brasileira torna a educação gratuita a todos os cidadãos, o que não incluía a população negra escravizada. Fausto (1999) observa que em 1872 o analfabetismo chegava a 99,9% das pessoas escravizadas. Entre as pessoas livres esse número era de 80%, mas subia para 86% quando se considerava apenas as mulheres livres. Entre as crianças e jovens, 84% não frequentavam a escola. A obrigatoriedade da escola para meninas se deu em 1827, mas apenas para aprendizagem de costura e bordado (Gonçalvez, 2012, p.104). Essa mesma legislação, conhecida como Lei Geral<sup>4</sup> (15/10/1827) determina a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, nas quais:

“Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil.” Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827, Página 71 Vol. 1 pt. I (Publicação Original)

<sup>4</sup> Disponível em [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html) Acesso em 09/01/2025.



# XI SINGA

SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA  
XII SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA – JORNADA CARLOS WALTER PORTO-FONÇALVES

AS (IN)CONSEQUÊNCIAS TERRITORIAIS DA QUESTÃO AGRÁRIA E A  
MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL: RESISTÊNCIAS TEÓRICAS E POLÍTICAS

08 A 12 DE OUTUBRO DE 2025 | UFMS | TRÊS LAGOAS - MS

Já para as meninas estavam previstas escolas nas cidades e vilas populosas onde “os Presidentes em Conselho julgarem necessário”, ministradas por mestras de “reconhecida honestidade” onde do currículo seriam excluídas as “noções de geometria e limitando a instrução da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica” (Brasil, 1827, p. 71)

Contudo, integrando um grande esforço historiográfico de combater narrativas que excluem a existência de povos não-europeus, Cruz (2005) aponta para a necessidade de superar apagamentos históricos, trazendo para o debate uma crítica à historiografia da educação brasileira que vê a educação restrita à escolarização da classe média e com ausência de multiplicidade da vida social da época.

Nesse sentido, apesar das poucas fontes históricas disponíveis, fato que reflete que “ao invés de serem conservadas, [as fontes] foram destruídas no processo de dominação” (Cruz, 2015, p.23), há uma série de pesquisas apontando para as iniciativas, que embora não de forma massiva, existiram por parte das populações negras em buscar níveis de instrução e de apropriação dos saberes formais, como a criação das próprias escolas.

A exemplo disso foi a criação da Escola de Primeiras Letras, em 1853, direcionada para crianças “mal vistas nas escolas dos brancos” (Sabino, Calbino & Lima, 2022), gerida pelo professor Pretextato dos Passos e Silva, homem negro. Também consta o primeiro colégio feminino fundado em Campinas nos anos de 1860, o Colégio Perseverança do Cesarino, um homem negro. Bem como, na mesma cidade, em 1871 haviam seis escolas públicas para “negros libertos e escravos” (idem p.28). Em 1902, ainda em Campinas, foi criado um colégio específico para alfabetizar filhos de homens negros, o Colégio São Bento. Houve também a escola do Quilombo da Fazenda Lagoa-Amarela, no Maranhão, organizada por Negro Cosme, quilombola liderança da Guerra dos Balaios (1838-1841), dedicada à alfabetização dos aquilombados. (Sabino, Calbino & Lima, 2022)

A passagem do século XIX para o XX, com a abolição da escravatura e a instauração da República colocava uma complexa gama de pensamentos em meio ao



caldo social. Enquanto se debatia liberdade de ensino, obrigatoriedade de ensino dos 7 aos 14 anos para ambos os sexos, também era fortemente difundida a ideia de que era necessário miscigenar para evoluir, propondo a tese do embranquecimento racial, ao mesmo tempo em que organizações negras no início do século, como a Frente Negra Brasileira, resistiam seu programa educativo (Silva e Araújo, 2005), além de outras associações, clubes e imprensa de negros para negros, desde o final do século XIX, adquirindo expressividade no início do século XX (Cruz, 2005).

Ao longo do século XX foram empreendidas uma série de reformas educacionais, buscando universalização do acesso e gratuidade, promovendo o que Silva e Araújo (2005) concluem como democratização aparente, em que a presença da população negra foi sistematicamente negada, por uma combinação de fatores que passam pela questão de renda/classe e de discriminação direta dentro das instituições escolares. No entanto, abrir mão da escolarização era abrir mão da construção pela cidadania (Cruz, 2005).

Os movimentos negros seguiam reivindicando igualdade de direitos e participação social em todos os âmbitos. Destaca-se Sociedade Progresso da Raça Africana, em 1891, em Lages (SC); o Clube 28 de Setembro de 1897 (SP); a Sociedade Cooperativa dos Homens de Cor, em 1902; o Centro Literário dos Homens de Cor, em 1903; a Sociedade Propugnadora 13 de Maio, em 1906; o Centro Cultural Henrique Dias, em 1908; e a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor, em 1915, no Rio de Janeiro, o Jornal Exemplo, o Jornal Progresso e Aurora, em 1902 e 1908, respectivamente. Em 1931 a Frente Negra Brasileira, que chegou a ter mais de 20 mil associados. Nas décadas de 40 e 50 o Teatro Experimental do Negro, e o I Congresso do Negro Brasileiro, o Movimento Negro, todos projetos de grande incidência sobre a pauta da educação voltada para as questões raciais, até o golpe civil-militar-empresarial no Brasil, em 1964. (Sabino, Calbino & Lima, 2022 apud Domingues, 2008).

Após longos anos de luta pela sobrevivência que a ditadura impôs, o tema das relações étnico-raciais e sua relação com a educação vai ser retomado com o processo de redemocratização. Ainda no final dos anos de 1970 as ruas expressavam as lutas do Movimento Negro Unificado, as lutas dos povos do campo, povos indígenas e povos



tradicionais por direitos, entre eles uma educação que fosse diferenciada, atendendo as demandas dos movimentos sociais. De modo que, embora caracteristicamente distintas, diferentes modalidades de ensino passam a se consolidar enquanto política pública e se interconectam em termos de pauta social. Destacamos para fins de análise a Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola e Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana.

Educação do Campo veio como a primeira a ser normatizada, no bojo das 3 modalidades que se interconectam. De acordo com o relatório da Câmara Nacional de Educação Básica, a educação que contempla o campo em sua particularidade e diversidade nunca apareceu na história da luta por legislação, senão na demanda dos movimentos sociais. É apenas com a Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 que serão incorporadas as questões de reivindicação de acesso, inclusão e pertencimento, discussão que leva o Conselho Nacional de Educação a aprovar a “Resolução 1, de 3 de Abril de 2002”, instituindo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Mas o Campo não é homogêneo, no campo estão camponeses, trabalhadores rurais, mas também povos tradicionais em suas mais diversas manifestações da cultura tradicional. O campo também tem cor, assim como a cidade.

A questão das relações étnico-raciais vai aparecer enquanto ação afirmativa, sistematicamente demandada pelo Movimento Negro, nos documentos legais da Educação brasileira a partir de primeiro com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei 9.394/1996, em seus artigo 26, 26A e 79B, ao assegurarem “direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional de todos os brasileiros” (Brasil, 2013, p. 497). Destaque também para a Lei 10.639, de 9 de Janeiro de 2003, desdobrada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Resolução nº1 de 17 de junho de 2004 e posteriormente a Lei 11.645 de 2008, que inclui obrigatoriedade ao estudo da história e cultura indígena na



Educação Básica, inserindo na LDB ( 9.394/1996) o Artigo 26-A em 2003 e depois alterando-o em 2008.

Em termos de política pública, a Educação Escolar Quilombola (EEQ) passa a ganhar corpo a partir das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e da Conferência Nacional de Educação em 2010 que agarantiu pedagogia própria e participação no movimento negro quilombola na elaboração de legislação específica. De modo que em novembro de 2010 foi instituída uma comissão especial da Câmara de Educação Básica do Ministério da Educação com representantes da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) e do MEC, que desencadearam em uma série de audiências e consultas públicas para construção das diretrizes que vieram a ser a Resolução nº 8, de 20 de Novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

O Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022 foi o primeiro da história a incluir pesquisas de autodeclaração quilombola. Os resultados revelaram 1.330.186 pessoas quilombolas e um quantitativo de 8.441 localidades quilombolas (aglomerado permanente de grupos de mais de 15 pessoas autodeclaradas quilombolas, com casas de, no máximo 200 metros de distância uns dos outros), associadas a 7.666 comunidades quilombolas declaradas pelos informantes do Censo. Em 2020 o Censo Escolar (INEP, 2020) indicava 2.526 escolas quilombolas no sistema público de ensino brasileiro. Uma dessas escolas está no Quilombo do Campinho da Independência, em Paraty/RJ.

A comunidade do Campinho da Independência foi titulada oficialmente como território quilombola em março de 1999. A tese de doutorado intitulada “Terra de pretos, terra de mulheres: terra, mulher e raça num bairro rural negro”, defendida em 1990 por Neusa Maria Mendes de Gusmão e orientada pelo Prof. Kabengele Munanga foi o trabalho que embasou antropologicamente o fim da luta comum pela terra, garantindo a titulação.

Hoje no Quilombo do Campinho da Independência, a terra de pretos e de mulheres se constrói em luta pela manutenção do território e se organiza, sabidamente a partir do



legado das três mulheres que originam toda a comunidade. Vovó Antonica, Tia Marcelina e Tia Maria Luíza, duas irmãs e uma prima, foram as matriarcas que deram a unidade de parentesco e a organização social matrilinear desde o período da escravidão, com registros de meados do século XIX. De acordo com Gusmão (1990, p.45) “três mulheres, cuja realidade transcende o tempo cronológico e histórico, sendo a um só tempo passado, presente e futuro”. Tal como nos mitos, são elas a base que exprime, salienta e codifica as práticas sociais”. Atualmente a comunidade vê nascer e crescer a sexta geração de descendentes das três matriarcas.

Das três mulheres, sobretudo Vovó Antonica, decorre um processo de descendência que privilegia a mulher, tanto na matrilinearidade, quanto na organização social da vida. A elas foi “doada” a terra para criarem seus filhos e netos, o que também faz remeter a relação com a posse da terra, sendo elas identificadas como aquelas que conformaram a existência do lugar. (*Ibid*, p.56)

Embora a figura das três mulheres expresse a força de unidade do povo do Quilombo do Campinho, que se reconhece e valoriza a partir de elementos já citados como a terra e a unidade racial, simultaneamente operam uma luta histórica contra uma série de violações de direitos, como a ausência da escola, por exemplo.

No Quilombo do Campinho da Independência, conta-se que, nos tempos antes da rodovia Rio-Santos não havia escola, mas, de tempos em tempos, antes de períodos eleitorais, aparecia alguém para ensinar as pessoas a escrever o próprio nome. Depois de poder assinar para votar, os ‘professores’ só retornavam nas vésperas da próxima eleição.<sup>5</sup>

A chegada da rodovia Rio-Santos (BR 101) foi um marco na história do processo de modernização instaurado pela ditadura civil-militar-empresarial de 1964-1985. Foram previstos para a região da Costa Verde (Mangaratiba, Angra dos Reis, Paraty, municípios ao sul do litoral do estado do Rio de Janeiro) uma série de empreendimentos energéticos, industriais e turísticos, como a Usina Nuclear de Angra dos Reis, a instalação de

---

<sup>5</sup> Fala realizada por griôs da comunidade na recepção de grupos no turismo de Base Comunitária do Quilombo do Campinho, em junho de 2023.



estaleiros para consolidação da indústria naval, e a destinação de grandes áreas para construção de condomínios de luxo, o que trouxe uma onda de especulação imobiliária que havia deixado de existir com o fim do ciclo do ouro.

O projeto de desenvolvimento para a Costa Verde trouxe também trouxeram a escola, naquilo que ela apresentava de projeto de sociedade, de formação de trabalho livre e assalariado. A formação do trabalho assalariado, foi (e ainda é) um processo longo, violento, de expropriação e exclusão, configurando a propriedade privada, a separação entre o público e o privado, que só se daria por completo se também fossem expropriados “seus antigos hábitos, tradições, os valores, sua cultura como um todo, e ao substituí-la por uma adequada ao modo de produção capitalista”, num processo que “envolveu a consolidação de um corpo social de instituições, leis e outros processos de indução de mudanças de hábitos, e adaptação à nova ordem, dentre as quais, a educação escolar” (Catini, 2013, p. 37).

Assim, para aquela comunidade quilombola, eminentemente rural, camponesa, e autossuficiente, acessar a escola significou se deparar com uma instituição que negava suas raízes e práticas sociais comunitárias, propondo a separação entre as esferas da vida para uma comunidade que era detentora de seus próprios meios de produção. A escola foi inaugurada em 1974, um ano antes da inauguração da BR 101, e a comunidade passou escutar que o estudo era importante “porque a caneta é mais leve que a enxada”, num processo sistemático de negação da cultura e dos saberes de um povo que tinha construído sua liberdade apesar das estruturas sociais, reforçando aquilo que (Hirata&Kergoat, 2007) afirmam como apropriação que o capital faz dos saberes, sobretudo os saberes das mulheres camponesas/tradicionais.

De modo que, num primeiro momento, a escola lhes foi negada. Já num segundo momento (década de 70) a escola chega, mas passa a negar-lhes enquanto sujeitos sociais, até que a própria escola, enquanto forma social capitalista passa a ser negada pela comunidade. A partir dos anos 2000 a comunidade passa a demandar, nas palavras do saudoso Sinei Martins, liderança do Quilombo do Campinho da Independência, uma “escola outra”. Num processo de retomada histórica de seu projeto de futuro após a



titulação da terra, passou-se a questionar a escola e seus programas que agenciam a expropriação, a valorização do trabalho abstrato através da desvalorização da autonomia e dos conhecimentos ancestrais, passam a questionar a educação que prepara para a vida do trabalho assalariado abstrato, distanciando as pessoas de seu território.

Assim, a comunidade do Quilombo do Campinho passou a se organizar em torno da pauta da educação, centrada na figura de uma quilombola chamada Laura Maria dos Santos, da quarta geração de descendência das matriarcas da comunidade, uma mulher negra, quilombola, sambista, compositora, escritora, educadora, mestra jogueira. Laura esteve presente no 1º Seminário Nacional de Educação Quilombola, evento que marcou o início da construção da Educação Escolar Quilombola como política pública de Estado, homologada em 2012. (Brasil, 2013).

Como muitas das meninas negras camponesas ou periféricas do país, Laura conta que não pode ir à escola no tempo certo, quando pequena não havia escola no Campinho, depois foi levada por uma tia para o Rio de Janeiro, e também não conseguiu acessar a escola, por motivos de racismo e necessidade de trabalhar ainda na infância, o que motivou sua luta por uma educação que considerasse as questões de raça, de gênero e de classe, aliada às questões dos povos tradicionais.

A busca pela “escola outra” levou-a por muitos caminhos, junto com outras mulheres de sua comunidade, até que passam a se organizar com lideranças indígenas e caiçaras da região em Paraty, em que juntos formam o Fórum de Comunidades Tradicionais (FCT) e constróem um encontro ampliado para discutir uma proposta de “educação diferenciada”, que segundo Laura, parte de três perguntas: Como Aprendemos as coisas? Com quem aprendemos? Em que tempo? (rápido ou devagar?). Laura segue:

“O objetivo destas três perguntas era para que os grupos envolvidos refletissem e entendessem como o conhecimento chega até o ser humano, se existe algum mediador e quanto tempo se leva para obtê-lo. Na pedagogia Griô, os(as) mais velhos(as), nos mostram com muita sutileza, que as coisas devem acontecer num tempo em que leva em consideração a maturidade do ser humano, por isso necessita de ter tranquilidade para almejar o que se quer. A paciência é uma virtude e que acredita ser necessária, no processo pedagógico, para que todo



ser humano seja capaz de enfrentar as dificuldades que se coloca para a sua superação.” (Santos, 2011, p. 8)

Dessa série de encontros entre povos e comunidades tradicionais construiu-se um consenso que passa por 10 pontos, sendo eles:

“1) a escola convencional não atende às necessidades educacionais das comunidades tradicionais; 2) as crianças quilombolas, indígenas e caiçaras aprendem de forma prática na coletividade e em contato com a natureza; 3) almeja-se uma escola que valorize o modo de vida da criança e de sua comunidade; 4) aprende-se de muitas formas (olhando, escutando, lendo, fazendo, observando, experimentando, perguntando, investigando, subvertendo, brincando); 5) é preciso ter respeito pela criança, para que a criança aprenda a respeitar; 6) é preciso respeitar os tempos dos aprendizados; 7) é preciso saber cuidar de nossa saúde; 8) a escola atual existe para servir ao sistema; 9) uma escola que ofereça a educação diferenciada deve conciliar a cultura tradicional com o mundo atual, preparando a criança para o século XXI e 10) a educação escolar diferenciada que almejamos não existe, ela precisa ser construída” (França, Santos e Santos, 2019, p.259)

A partir desse consenso, a “Educação Diferenciada” passa a ser uma bandeira de luta do FCT e uma série de estratégias passam a ser tomadas, como ocupar conselhos municipais, incidir nas conferências de educação, fazer pressão social, audiências públicas, articulação com o Ministério Público Federal, parcerias com universidades públicas e com a Fundação Oswaldo Cruz, na busca de tornar a Educação Diferenciada uma política pública, em diálogo com a Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Quilombola.

Embora o Plano Municipal de Educação (2015-2025) tenha contemplado muitas pautas do FCT com relação à educação, muitas demandas ainda não haviam sido contempladas, sobretudo com relação ao conteúdo do trabalho, de acordo com o consenso das comunidades sobre a educação diferenciada. O currículo não abordava essas questões, de modo sistemático. Ainda em 2015 o Coletivo de apoio à Educação



Diferenciada do Fórum de Comunidades Tradicionais se forma, composto por comunitários, professoras da rede municipal, universidades e Fiocruz (através do Observatório dos Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina, o OTSS).

A partir do ano de 2016 o Coletivo integra uma equipe de trabalho dentro da Secretaria Municipal de Educação (depois de muita pressão do movimento social) e a Universidade Federal Fluminense, através do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR-UFF) inicia na escola do quilombo em 2017, um processo de formação continuada que consistiu em três etapas: 1) sensibilização da comunidade escolar; 2) estudo das diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola e produção de um diagnóstico sociocultural das escolas; 3) reorganização curricular.

Importante destacar que a Escola Municipal Campinho ofertava educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e que apesar de estar em um quilombo, não havia, em âmbito municipal qualquer normatização como Educação Escolar Quilombola, e ainda que os/as estudantes que terminavam o quinto ano não acessavam mais a EEQ, tendo que se deslocar até a zona urbana, frequentando escolas voltadas à realidade da cidade.

A não oferta dos anos finais era uma demanda das mães da comunidade, assim como do FCT. Especialmente para as meninas a violação de direitos era mais significativa, uma vez que o deslocamento para a cidade, associado a questões de vulnerabilidade social e raça fazia delas alvos fáceis para o abandono escolar. Pfeil (2020) trata desse tema, chamando atenção para o processo compulsório do abandono, em função dos marcadores sociais de raça e classe, cruzados com a falta de oferta dos anos finais no próprio território quilombola, onde as meninas têm maior chance de estarem assistidas e acolhidas em sua própria comunidade.

A partir de 2020 a comunidade conquista a abertura de oferta para os anos finais, integrada ao processo de formação continuada e reorientação curricular, sendo que até o momento já foram formadas 3 turmas, que completaram os 9 anos do ensino fundamental com o cômputo de 100% de aproveitamento por parte das meninas, ou seja, a evasão escolar das meninas na Escola Municipal do Campinho é igual a zero<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Dados coletados no acervo de diários de classe da escola em dezembro de 2024.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a garantia de política pública voltada às comunidades tradicionais pode fazer diferença no futuro de meninas e mulheres que historicamente estão socialmente marcadas para reproduzirem papéis determinados pela sociedade patriarcal, capitalista e racista. São muitos desafios futuros, sobretudo envolvendo o direito à educação e a vida das meninas negras do Quilombo do Campinho ainda precisam de avanço considerável, como as possibilidades de dar sequência aos estudos no Ensino Médio e Superior, acesso a formações ligadas à sexualidade, saúde sexual e reprodutiva, violências, enfrentamento ao racismo.

Consideramos que numa perspectiva histórica, a educação formal, enquanto forma social capitalista, perpetua historicamente a exclusão de classe, raça e de gênero, negando à população negra o direito à plena cidadania. Contudo, a experiência da Educação Escolar Quilombola (EEQ) no Quilombo do Campinho da Independência evidencia que a transformação desse paradigma é viável quando ancorada em três pilares fundamentais:

**Centralidade epistemológica negra e comunitária**, que valoriza saberes ancestrais e tenta romper com a lógica eurocêntrica;

**Articulação orgânica com movimentos sociais**, com a associação de moradores do Quilombo do Campinho (AMOQC) e o Fórum de Comunidades Tradicionais (FCT), ocupando seu lugar na elaboração e implementação de políticas públicas;

**Sustentação em políticas públicas interseccionais**, exemplificada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para EEQ (Resolução CNE/CEB 8/2012), que formalizam o direito à diferença.

Este caso demonstra que a garantia do direito à educação exige mais do que o acesso formal: demanda a **gestão democrática e participativa** e o reconhecimento da escola como **espaço de resistência e reparação histórica, sobretudo a partir do currículo**. A EEQ emerge, assim como projeto de sociedade – onde a educação se reconecta com a terra, a memória e a autonomia dos povos.



# XI SINGA

SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA  
XII SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA – JORNADA CARLOS WALTER PORTO-FONÇALVES

AS (IN)CONSEQUÊNCIAS TERRITORIAIS DA QUESTÃO AGRÁRIA E A  
MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL: RESISTÊNCIAS TEÓRICAS E POLÍTICAS

08 A 12 DE OUTUBRO DE 2025 | UFMS | TRÊS LAGOAS - MS

## REFERÊNCIAS

ASSIS, Dayane N. Conceição de. **Interseccionalidades**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019. 57 p.

CRENSHAW, Kimberlé. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero**. 2012. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4253342/> Acesso em 09/01/2025.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: **História da Educação do Negro e outras histórias**/Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. ISBN – 85-296-0038-X 278p.( Coleção Educação para Todos)

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. Tradução de Coletivo Sycorax – São Paulo: Elefante, 2019.

FERNANDES, Fernanda. **A história da educação feminina**. Disponível em: <https://www.multirio>. Acesso em 09/01/2025.

FOULCAULT. Michael. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

HIRATA, Helena. & Kergoat, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. Cadernos de Pesquisa, V.37 – n 132, 2007.

IBGE. Censo Demográfico 2022. [Agência de Notícias do IBGE](#). Acessado em 25/10/2025.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Edição de Friedrich Engels; tradução Rubens Enderle. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2017.

PFEIL, Flavia Maria Cavallo. **Abandono escolar compulsório de meninas: trabalho reprodutivo e trabalho doméstico na modernidade/colonialidade**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2020). 189f.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas



# XI SINGA

SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA  
XII SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA – JORNADA CARLOS WALTER PORTO-FONÇALVES

AS (IN)CONSEQUÊNCIAS TERRITORIAIS DA QUESTÃO AGRÁRIA E A  
MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL: RESISTÊNCIAS TEÓRICAS E POLÍTICAS

08 A 12 DE OUTUBRO DE 2025 | UFMS | TRÊS LAGOAS - MS

latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

SCHOLZ, Roswitha. **El patriarcado produtor de mercancías**. Constelaciones – Revista de Teoria Crítica. Número 5 (Diciembre, 2013). ISSN: 2172-9506.

SILVA, Geraldo da. ARAUJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: **História da Educação do Negro e outras histórias**/Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. ISBN – 85-296-0038-X 278p.( Coleção Educação para Todos)