

CULTURA AFRO-BRASILEIRA E ENSINO DE LINGUAGEM



Políticas



CULTURA AFRO-BRASILEIRA E ENSINO DE LINGUAGEM

Florianópolis, maio de 2025

caroba
produções



Catálogo na publicação
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

P799L

Ponso, Leticia Cao

Linguagens e educação para as relações étnico-raciais: história e cultura afro-brasileira - Volume 2 / Leticia Cao Ponso. – 2. ed. – Florianópolis: UFSC/CCE/PoLiTiCas, Caroba Produções, 2025.

Livro em PDF

ISBN 978-65-987001-0-2

1. Educação antirracista. 2. Linguística. I. Ponso, Leticia Cao. II. Título.

CDD 370.1934

Índice para catálogo sistemático

I. Educação antirracista



Grupo de Pesquisa em Políticas Linguísticas
Críticas e Direitos Linguísticos

EQUIPE GESTORA:

Cristine Gorski Severo

Coordenadora geral - Univerdade
Federal de Santa Catarina

Ezequiel Bernardo

Instituto Superior de Ciências da
Educação ISCED-Cabinda - Angola

Ezra Chambal Nhampoca

Universidade Eduardo
Mondlane - Moçambique

Leticia Cao Ponso

Universidade Federal de Rio Grande

Alexandre Silveira

Universidade da Integração
Internacional da Lusofonia
Afro-Brasileira - Bahia

Maria Luiza Rosa Barbosa

Universidade Federal de Santa
Catarina - Doutorado

BOLSISTAS

Gregório Bembua Kambundo

Tchitutumia

Programa Institucional de Bolsas de
Iniciação Científica - Universidade
Federal de Santa Catarina

Jéssica das Graças Gomes da Silva

Programa Institucional de Bolsas de
Iniciação Científica - Universidade
Federal do Rio Grande

Lucas Saraçol Lopes

Programa Institucional de Bolsas de
Iniciação Científica - Universidade
Federal de Santa Catarina

Pedro Cardoso Paulino

Programa Institucional de Bolsas de
Iniciação Científica - Universidade
Federal de Santa Catarina



EQUIPE

Júlia Caroba

Projeto Gráfico
Diagramação

Vitor Teixeira

Capa

APRESENTAÇÃO

A IMPORTÂNCIA DE EDUCAR PARA A DIVERSIDADE E PARA A DIFERENÇA

O Brasil é um país multicultural, fundamentado na miscigenação de colonizadores europeus, povos indígenas e africanos e, por conseguinte, extremamente diversificado. Quando falamos sobre diversidade, estamos falando sobre um amálgama de culturas, costumes, fenótipos, religiões, línguas, organizações sociais. No entanto, apesar de o Brasil ser um país tão diverso, a sociedade brasileira está longe de ser um modelo de respeito à diversidade e à diferença.

Ao longo da sua história, as relações entre os diferentes grupos étnico-raciais e culturais que compõem o país têm sido conflituosas, com o preconceito racial manifestando-se às vezes sutil, às vezes escancaradamente. O respeito ao próximo, em princípio, deveria vir da base familiar, uma vez que é em casa que se ensinam os filhos a conviver em sociedade, a valorizar princípios éticos, a respeitar as leis e as pessoas. Por outro lado, a escola também tem um papel fundamental na educação para a diversidade, pois é no âmbito escolar que ocorre a maior socialização das crianças fora do lar. Por isso, ela deve se basear na diversidade de seu público, tanto ao considerar as relações de sociabilidade quanto ao construir seus componentes curriculares.

A partir de 2003, resultado de demandas e lutas do Movimento Negro e do Movimento dos Povos Indígenas, estabelecem-se no Brasil políticas públicas de reconhecimento e de valorização da história e cultura

de africanos, afrodescendentes e de povos originários. Trata-se da Lei 10.639/2003, que determina aos estabelecimentos de ensino a obrigatoriedade do estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, bem como da Lei 11.645/2008, que estabelece também a obrigatoriedade do ensino de história e cultura dos povos indígenas brasileiros.

Essas normas reconhecem que os povos do hemisfério Sul foram oprimidos pelo colonialismo europeu, que aniquilou suas culturas e explorou seus recursos. Logo, para valorizar nossas próprias territorialidades e histórias, que foram invadidas, saqueadas e silenciadas por séculos, é essencial estudar e avaliar esses processos colonizadores, cujos efeitos ainda hoje são sentidos. O primeiro passo é reconhecer e entender os diferentes significados culturais e experiências de vida entre pessoas de diferentes origens étnico-raciais e sociais. No momento em que a escola considerar cientificamente a história e a cultura do continente africano e de suas diásporas, o sequestro e a venda de seres humanos como mercadoria, os processos ideológicos de construção das categorias de raça e cor que sustentam a prática do racismo, bem como os complexos psicológicos que permeiam o imaginário sociocultural brasileiro, “a educação nacional será, de fato, um palco no qual se encenam novas performances de igualdade de direitos, liberdade de interação de saberes e respeitos às diferenças” (COSTA, 2008, p. 35).

Você sabe de onde vieram os povos africanos que formam a ancestralidade do povo negro no Brasil? De quais línguas africanas se formou o substrato advindo daquele continente no português brasileiro? Quantas comunidades quilombolas existem no Brasil? Qual a relação entre os componentes curriculares da área de Linguagens e a Educação para as Relações Étnico-Raciais? Que autores da Linguística Aplicada e áreas afins têm publicado trabalhos nessa área? Este livro tem o intuito de responder a essas questões e suscitar muitas outras, abordando a diáspora africana não apenas lembrando a trágica travessia atlântica de séculos passados, mas valorizando suas memórias, singularidades, diversidade cultural, religiosa e linguística.

A autora

Os quilombolas dos séculos XV, XVI, XVII, XVIII e XIX nos legaram um patrimônio de prática quilombista. Cumpre aos negros atuais manter e ampliar a cultura afro-brasileira de resistência ao genocídio e de afirmação da sua verdade. Um método de análise, compreensão e definição de uma experiência concreta, o quilombismo expressa a ciência do sangue escravizado, do suor que este derramou enquanto pés e mãos edificadores da economia deste país. Um futuro de melhor qualidade para a população afro-brasileira só poderá ocorrer pelo esforço enérgico de organização e mobilização coletiva, tanto da população negra como das inteligências e capacidades escolarizadas, para a enorme batalha no fronte da criação teórico-científica. Uma teoria científica inextricavelmente fundida à nossa prática histórica que efetivamente contribua à salvação da comunidade negra, a qual vem sendo inexoravelmente exterminada. Seja pela matança direta da fome, seja pela miscigenação compulsória, pela assimilação do negro aos padrões e ideais ilusórios do lucro ocidental. Não permitamos que a derrocada desse mundo racista, individualista e inimigo da felicidade humana afete a existência futura daqueles que efetiva e plenamente nunca a ele pertenceram: nós, negro-africanos e afro-brasileiros.

(Abdias do Nascimento, O Quilombismo, 1980)

SUMÁRIO

10 CAPÍTULO 1

Lei 10.639 e a educação para as relações étnico-raciais

- 1.1. Motivações históricas para a criação da Lei 10.639
 - 1.2. Desafios encontrados na execução da Lei 10.639
 - 1.3. O trabalho com a Lei 10.639 na área de linguagens
-

42 CAPÍTULO 2

As influências africanas no Português Brasileiro

- 2.1 Povos africanos no Brasil: banto e iorubá
 - 2.2 Os africanismos no Brasil
-

53 CAPÍTULO 3

Comunidades Quilombolas do Brasil

- 3.1 Formação dos quilombos na história do Brasil
 - 3.2 A luta da população quilombola por direitos
 - 3.3 Os quilombolas no Brasil de hoje
-

70 CAPÍTULO 4

Corporalidades, subjetividade e currículo

- 4.1 Corporalidades, subjetividade e currículo
 - 4.2 Representações de negros e negras na História do Brasil
 - 4.3. Estética e corpo negro em sala de aula
-

94 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



CAPÍTULO 1

LEI 10.639 E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A sociedade brasileira é herdeira de um processo histórico chamado colonização, que começou quando uma expedição de viajantes do país colonizador (no nosso caso, Portugal) instalou-se sobre o nosso território com o objetivo de expandir seu domínio político e econômico por meio da exploração de recursos naturais. No período colonial, a economia baseava-se na extração de minérios e na produção altamente lucrativa de açúcar, com mão de obra de povos escravizados. A escravização dos povos originários dos continentes americano e africano pelos europeus está no alicerce dessa história, que deixou até hoje marcas de violência e de racismo.

Estudar a história do Brasil implica também rever o passado dos povos ameríndios e africanos e desconstruir, no imaginário da população brasileira, a imagem fixa, estereotipada e desumanizada de escravizadas e escravizados, como se já não existissem civilizações avançadas e organizadas aqui na América e na África antes do contato com os portugueses colonizadores.

Na educação escolar brasileira, apenas muito recentemente a história dos indígenas e dos afro-brasileiros tem sido revista e recontada a partir de um olhar crítico, com o advento da Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório o ensino de cultura africana e afro-brasileira nos níveis Fundamental e Médio. Tal lei, alguns anos depois, foi trans-

formada na Lei 11.645 de 2006, que incluiu também na escola básica o ensino de cultura indígena dos povos originários brasileiros.



Tirinha da cartunista brasileira Laerte Coutinho.

Os professores, ao criarem espaços problematizadores na abordagem da questão étnico-racial na formação de nossa sociedade, trarão às salas de aula reflexões sobre identidade, cultura, raça e etnia. Nesse sentido, a educação para a diversidade é o ponto de partida para se criar uma leitura condizente com a real contribuição dos povos historicamente marginalizados na construção cultural e social do país. A escola, dessa forma, é um lugar fundamental na construção de uma sociedade incluyente, democrática e antirracista.

1.1 MOTIVAÇÕES HISTÓRICAS PARA A CRIAÇÃO DA LEI 10.639/2003

O Brasil foi o país que recebeu o maior contingente de africanos durante o período colonial: um terço dos 12 milhões de escravizados trazidos da África para as Américas. Por mais de três séculos, a coroa portuguesa manteve a escravização da população negra, negando-lhes acesso a bens materiais e sociais.

Esses indivíduos, que falavam diferentes línguas (dentre cerca de trezentas trazidas da África), eram propositadamente agrupados de forma a desarticular seus grupos étnicos, o que os forçou a adotar a língua de seus senhores.

A economia do Brasil Colonial se concentrou ao redor do engenho de açúcar, produto nobre e caro consumido pela nobreza e pela burgue-



Brasil no Atlas Náutico Miller, 1519. Autor: Lopo Homem (1497–1572)
Fonte: Biblioteca Nacional da França

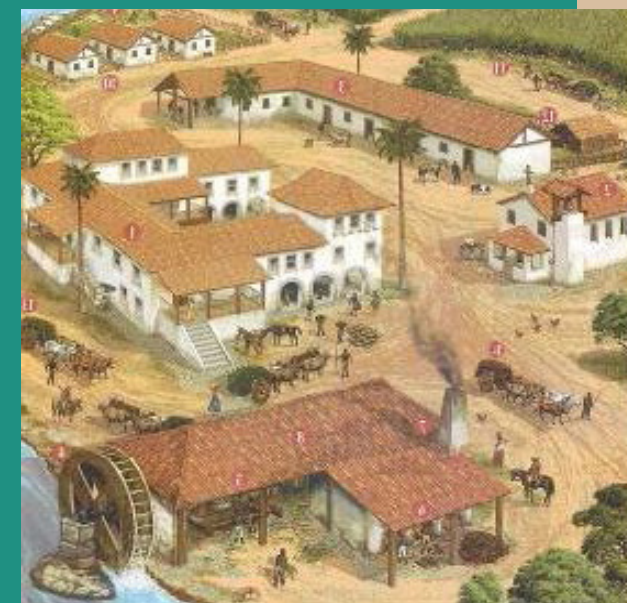
sia europeias na época. O Brasil tinha muitas terras férteis e clima favorável do litoral, propícios para o cultivo da cana; além disso, os portugueses utilizavam nas plantações mão-de-obra de africanos escravizados, movimentando outra grande economia: o tráfico de milhões de seres humanos através do Atlântico. Por essas razões, essa monocultura de exportação deu muito lucro a Portugal entre os séculos XVI e XVIII.

Nos engenhos, havia quatro principais tipos de construções: a casa-grande, moradia do senhor e de sua família; a senzala, habitação dos escravizados; a capela e a casa do engenho. Esta abrigava todas as instalações destinadas ao preparo do açúcar: a moenda, na qual se triturava a cana para a extração do caldo (a garapa); as fornalhas, nas o caldo de cana era fervido e purificado em tachos de cobre; a casa de purgar – onde o melado permanecia até cristalizar e o açúcar era branqueado e separado do açúcar mascavo (escuro). Muitos engenhos possuíam também destilarias para produzir a aguardente (cachaça), utilizada como escambo no tráfico de negros da África.

A seguir, a divisão de um engenho típico do Nordeste brasileiro na época do Brasil colonial¹:

¹ Fonte: RODRIGUEZ, Joelza Ester Domingues. História em documento: imagem e texto, 7º. ano. Ed. renovada. São Paulo: FTD, 2009. p. 243.

1. Casa-grande
2. Capela
3. Senzala
4. Roda d'água
5. Moenda
6. Fornalha
7. Cozimento do caldo
8. Casa de purgar
9. Roça
10. Moradia dos trabalhadores livres
11. Canavial
12. Transporte de lenha
13. Transporte de cana.



Os povos originários também estavam inseridos na sociedade açucareira, seja pela escravização na base da força, seja por meio da aculturação, praticada pelos jesuítas e outras ordens religiosas. Porém, como a coroa portuguesa considerava os indígenas como súditos, era moralmente inaceitável escravizá-los.

Por outro lado, para ser lucrativa, a produção açucareira exigia um grande contingente de trabalhadores escravizados. O período de 1540 até 1570 marcou o apogeu da escravidão indígena nos engenhos brasileiros, especialmente naqueles localizados em Pernambuco e na Bahia. Nessas capitanias, os colonos sequestravam indígenas aprisionados em guerras entre aldeias. Essas incursões, conhecidas como “saltos”, foram consideradas ilegais, tanto pelos jesuítas como pela Coroa. Mas o interesse econômico falou mais alto e, dessa forma, fazia-se vista grossa às investidas. Assim, a Coroa portuguesa, apesar de ter começado a criar, em 1570, uma legislação para proibir a escravização indígena, deixou suficientes brechas na lei para não a extinguir de vez, o que afetaria a produção açucareira e, conseqüentemente, reduziria seus lucros.

Armandinho. Autor: Alexandre Beck²

Assim, a sociedade açucareira do Brasil na época colonial era constituída, basicamente, por dois grupos: o dos proprietários de terras e o dos trabalhadores escravizados (numericamente muito maior, porém sem direito algum). Entre esses dois grupos, uma faixa intermediária

era composta por trabalhadores assalariados (feitores, mestres-de-açúcar, artesãos, comerciantes), agregados (moradores do engenho que prestavam serviços em troca de proteção e auxílio), e também religiosos.

Embora oficialmente a sociedade portuguesa no Brasil estivesse baseada na monogamia, na prática o senhor de engenho casava-se na igreja com uma mulher de origem europeia, mas mantinha várias concubinas nativas e/ou africanas, que estavam sempre muito próximas dele no interior da casa-grande, servindo como criadas. Todos estavam submetidos à sua autoridade absoluta: mulher, empregados, agregados, filhos legítimos e ilegítimos ou até adotados. O poder patriarcal ex-

Etapas da Produção de Açúcar³

trapolava os limites de suas terras, expandindo-se pelas vilas, dominando as Câmaras Municipais e a vida colonial.

Durante a infância, havia convivência nas brincadeiras entre os filhos do senhor de engenho e os filhos de escravizados, mas, atingida a idade de quatorze anos, qualquer relação igualitária entre os jovens era proibida, ficando os rapazes obrigados a viver na senzala e exclusivamente trabalhar de sol a sol. As crianças brancas em geral tinham ainda amas de leite e mucamas negras, tornando a convivência interracial ainda mais natural de geração em geração.

CURIOSIDADE

De onde vem o nome BRASIL?

A primeira atividade econômica praticada no Brasil foi a extração e exportação de uma árvore da Mata Atlântica que os nativos chamavam de ibirapitanga (do tupi ybirá= árvore e pitanga= vermelha). Os portugueses chamaram-na de pau-brasil, e além de usá-la para produzir móveis e objetos, extraíam dela um valioso corante utilizado no tingimento de tecidos. O trabalho de extração da madeira da mata era todo realizado por mão-de-obra indígena. A primeira grande exportação do pau-brasil aconteceu em 1511, quando cerca de 5 mil toras foram levadas a Portugal.

Tronco de Pau-Brasil
Foto: João Marcos Rosa

² Disponível em: tirasarmandinho.tumblr.com

³ Disponível em: https://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo01/eng_colonial.html

Em 13 de maio de 1888, a princesa regente Isabel sancionou a lei conhecida como Lei Áurea, que declarou extinta a escravidão no Brasil. Porém, ao contrário do que muitos ainda acreditam, a princesa Isabel não foi a redentora dos africanos escravizados. A lei foi sancionada por motivos econômicos e por pressão dos movimentos abolicionistas. Segundo Machado Silva (2018, p. 371):



A abolição foi um longo processo de conflito vivido nas ruas, nos campos, nas lavouras, nas igrejas e inclusive nos teatros. Essa lenta construção ganhou impulso a partir de 1871. [...] O maior erro que se comete é imaginar a abolição como uma concessão imperial ou, no máximo, como um ato generoso da Coroa sob a pressão do parlamentar. Outro engano, como se viu, é imaginar a abolição sem a luta dos próprios escravizados. A reação dos cativos sempre enfrentou a brutal engrenagem repressora azeitada pelos proprietários com base na tríade violência privada, política e justiça.

Após a abolição, os negros foram abandonados à própria sorte, sem nenhuma medida ou amparo socioeconômico. O governo colonial do Brasil não reconhecia os afro-brasileiros como seres humanos, e sim como cidadãos inferiores; depois de 1888, o negro estava condenado à escravidão em liberdade.



Família brasileira no Rio de Janeiro, 1839
Autor: Jean-Baptiste Debret

Além do mais, após o fim da escravização, o governo brasileiro não promoveu políticas visando a reparar os mais de três séculos de violência e de crimes contra a humanidade cometidos contra a população negra. O Estado se eximiu de pensar políticas públicas para inserção da população negra na sociedade no início do século XX. Pelo contrário, excluiu-a dos espaços que pudessem promover ascensão social, educacional, econômica e política.

À época eram vigentes as teorias de eugenia, que tentavam provar que os valores morais e as noções de justiça de africanos e indígenas não eram os mesmos da sociedade “civilizada”. Por exemplo, um médico baiano chamado Nina Rodrigues, em 1894, iniciou estudos sobre o africano no Brasil, nos quais vinculava a raça negra e a responsabilidade penal e afirmava que “a raça negra no Brasil ia sempre constituir um dos fatores para nossa inferioridade”. A República nos seus primeiros anos, portanto, foi incapaz de assegurar qualquer direito ou corrigir as injustiças históricas, criando um abismo social que até os dias atuais é insuperável, tornando o Brasil um dos países mais desiguais do mundo.

Também juridicamente algumas leis depois da abolição continuaram a punir os escravizados. Por exemplo, mesmo com o fim da escravidão, a lei punia os praticantes da capoeira⁴ com penas de até 300 açoites e o calabouço. De 1889 a 1937, a capoeira seguiu sendo considerada crime com pena de até seis meses de prisão:

CÓDIGO PENAL REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL DECRETO NÚMERO 847, DE 11 DE OUTUBRO DE 1890.

Capítulo XIII - Dos vadios e capoeiras.

Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas exercício de agilidade e destreza corporal conhecida pela denominação Capoeiragem: andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir lesão corporal, provocando tumulto ou desordem, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal. Pena: de prisão celular por dois a seis meses. Parágrafo único. É considerada circunstância agravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta. Aos chefes ou cabeças, se imporá a pena em dobro.

4 A Roda de Capoeira foi registrada como bem cultural pelo IPHAN no ano de 2008, com base em inventário realizado nos estados de Pernambuco, da Bahia e do Rio de Janeiro. E em novembro de 2014, recebeu o título de Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela UNESCO.



Besouro é um filme brasileiro que conta a vida de Besouro Manganjá (Manuel Henrique Pereira), um órfão que se transformou, na década de 1920, em um dos grandes mestres da capoeira, luta criada por africanos que eram proibidos de utilizar armas.

Além disso, as políticas de imigração do estado brasileiro nessa época promoviam a vinda de trabalhadores europeus, mão de obra branca, com incentivos que incluíam até mesmo a doação de terras, muitas delas pertencentes aos povos indígenas. As políticas imigratórias da época foram um dos instrumentos nesse processo de branqueamento da raça por meio da miscigenação, mas também do sistema educativo, da produção literária e artístico-cultural e das várias formas de comunicação entre os órgãos de poder. Assim, a constituição social do Brasil na virada do século XIX para o século XX nos permite refletir sobre a política do branqueamento, uma das primeiras políticas de estado após a abolição.

O que é o “mito da democracia racial”?

O termo “democracia racial” foi popularizado pelo sociólogo brasileiro Gilberto Freyre em sua obra “Casa-Grande & Senzala,” publicada em 1933. Freyre argumentava que a mistura de raças no Brasil, particularmente entre brancos, negros e indígenas, havia criado uma sociedade harmoniosa, na qual as diferenças raciais eram menos acentuadas do que em outras partes do mundo. Hoje, essa concepção é considerada simplista e equivocada, já que o racismo e a discriminação racial persistem na sociedade brasileira e geram desigualdades socioeconômicas, falta de acesso a oportunidades e preconceitos.

O sistema educacional por anos tem feito o papel de mantenedor dessa estrutura discriminatória, desde a educação básica até as universidades, difundindo a visão europeia, ocidental e colonizadora em detrimento daquela dos povos africanos e ameríndios. Some-se a isso a invalidação e a deslegitimação de seus saberes, práticas, modos de ser, línguas e epistemologias.

No entanto, a população negra no Brasil sempre mostrou suas histórias de resistência, e é delas que resultam as leis reparatórias e as políticas de ações afirmativas que entraram em vigor no limiar do século XXI. É importante lembrar que a conquista de políticas afirmativas não se origina das instituições ou do Estado, mas da luta de negros e negras organizados que não tiveram as mesmas oportunidades que o restante da população de acesso ao ensino básico e, principalmente, ao superior, ainda que considerassem a importância da educação.

Durante todo o período da República Velha no Brasil, por exemplo, algumas personalidades negras se destacaram na luta antirracista, apesar das dificuldades e do racismo da época. Aqui estão alguns exemplos:



José do Patrocínio (1853-1905): Jornalista, escritor, abolicionista e um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras Patrocínio foi um dos principais líderes do movimento abolicionista e um dos fundadores da Confederação Abolicionista.

Luís Gama (1830-1882): Poeta, jornalista e advogado, Gama foi um dos mais importantes abolicionistas do Brasil. Ele nasceu livre, foi vendido como escravo pelo próprio pai, mas conseguiu sua liberdade e dedicou sua vida à causa abolicionista. (Conferir o filme “Doutor Gama”)



André Rebouças (1838-1898): Engenheiro e abolicionista, Rebouças foi um dos poucos engenheiros negros do Brasil naquela época. Ele trabalhou em importantes projetos de infraestrutura e foi um defensor ardente da abolição da escravidão.

Essas figuras históricas são exemplos de pessoas negras que, apesar das adversidades, fizeram contribuições significativas ao Brasil durante o início da República Velha. De acordo com Alberti e Pereira (2010), logo depois da abolição, circulavam jornais voltados para as populações negras, como o Treze de Maio, do Rio de Janeiro (1888), e O Exemplo, de Porto Alegre (1892). Em São Paulo, a chamada “imprensa negra paulista” denunciava, nos anos 1920, a discriminação racial. Dela surgiram alguns dos fundadores da Frente Negra Brasileira, em 1931, que chegou a se transformar em partido político em 1936, mas logo foi extinta, como os demais partidos, pelo Estado Novo no ano seguinte. Na década de 1940, foram fundadas várias entidades e associações, como a União dos Homens de Cor e o Teatro Experimental do Negro.

Porém, foi nos anos 1970, sob forte influência das lutas pelos Direitos Civis nos Estados Unidos da América, como a militância do movimento Black Panther e Black Power, que se criaram coletivos como o Grupo Palmares, criado em Porto Alegre em 1971; o Centro de Estudos e Arte

Negra (Cecan), aberto em São Paulo em 1972; a Sociedade de Intercâmbio Brasil-África (Sinba), inaugurada no Rio de Janeiro em 1974, e o Bloco Afro Ilê Aiyê, fundado em Salvador também em 1974 (Alberti e Pereira, 2010). Assim, ao longo de todo o século XX, lideranças e entidades coletivas do movimento negro buscavam denunciar o racismo e organizar a comunidade negra no Brasil contra as injustiças históricas sofridas.

A partir da década de 1980, vários países da América Latina passaram pela redemocratização após períodos de ditadura militar e por reformas constitucionais, atentas às reivindicações de grupos sociais marginalizados, à garantia das liberdades individuais, aos direitos humanos, à igualdade de oportunidades

para todos, etc. No Brasil, a Constituição de 1988 foi um marco no sentido do reconhecimento do país como multiétnico. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) incluiu a participação da população negra na formação da identidade nacional e garantiu a educação escolar indígena.

CONSTITUIÇÃO DO BRASIL - 1988

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Nilma Lino Gomes, no livro Movimento Negro Educador (2017), traça um panorama histórico destacando a forte atuação do Movimento Negro em tais discussões. Em 20 de novembro de 1995, em Brasília, o Movimento Social Negro organizou uma marcha pela comemoração do tricentenário de Zumbi dos Palmares. A militância reivindicava do Estado ações efetivas para a redução das desigualdades raciais. Em resposta a isso, o governo federal instituiu no Ministério da Justiça, em 1996, o Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra (GTI População Negra). Esse colegiado era formado por dez representantes de diversos ministérios e por oito membros da sociedade civil e elaborou os primeiros conceitos de ação afirmativa no País (Santos et al., 2013). Segundo Santos et al (2013, p. 548), “O que se evidencia é que coube ao Movimento Social Negro reivindicar as ações afirmativas para o ensino público no Brasil – tal iniciativa não foi de sindicatos, partidos políticos ou qualquer outro setor da sociedade civil.”

O Brasil apenas passou a se assumir como dividido racialmente e começou a pensar na proposta de criação de cotas para estudantes



Jornal O Exemplo Foto: Arthur de Andrade

negros nas universidades públicas brasileiras a partir da Conferência de Durban, como ficou conhecida a Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) que se realizou entre 31 de agosto e 8 de setembro de 2001 na cidade de Durban, na África do Sul. A principal agenda desse encontro entre líderes mundiais se deu em torno das reparações históricas quanto aos processos de colonização e escravização, agenda diante da qual as delegações dos países europeus.

Ao final da Conferência de Durban, elegeu-se a como a principal esfera para reduzir as desigualdades raciais no mundo. Foram elaboradas uma Declaração e uma Plataforma de Ação, a fim de direcionar esforços e concretizar as intenções da reunião. A partir de então, o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) passou a utilizar o critério de autodeclaração de Cor/Raça em suas entrevistas. O Estatuto da Igualdade Racial e a política de ações afirmativas⁵ também tiveram impulso depois da Conferência de Durban (Santos, 2008).

O QUE SÃO AÇÕES AFIRMATIVAS?

Ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas pelo Estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. (Brasil. MJ. SEDH, 1996, p. 10).

Esses movimentos ampliaram-se quando sancionada a Lei que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana

nas redes pública e particular da educação básica, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/1996).



Secretário-Geral Kofi Annan na abertura da Conferência
Fonte: Nações Unidas/Foto: Evan Schneider

Em 09 de janeiro de 2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação é ampliada e é sancionada a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História africana e História e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas, em especial nos currículos de História, Língua Portuguesa, Literatura e Educação Artística, a fim de ampliar e resgatar conhecimentos sobre a contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros na construção histórica do país. Em seu artigo 2º e parágrafo 1º, lê-se:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

⁵ Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/?p=13958>> Acesso em: 18.05.2023

A aprovação da Lei implica reconhecer politicamente a exclusão histórica de certos grupos sociais dos processos educacionais no Brasil, e também esbarra no racismo que ainda permeia nossas práticas sociais e institucionais. Por isso, em consequência a essa legislação, as discussões sobre as relações étnico-raciais entre professores, alunos, pesquisadores e gestores intensificaram o debate sobre as cotas étnico-raciais na educação.

Posteriormente, em 2008, essa Lei foi atualizada pela Lei 11.645, que incluiu, além da cultura africana e afro-brasileira, a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura indígena brasileira. Tais leis deveriam enriquecer os saberes escolares, baseados, via de regra, no eurocentrismo que sempre marcou o currículo das escolas no Brasil. No entanto, a implementação das leis na prática também evidenciou o forte engessamento na estrutura curricular da escola brasileira.

1.2 DESAFIOS ENCONTRADOS NA EXECUÇÃO DA LEI 10.639/2003

No ano de 2023, a lei 10.639/2003 completou vinte anos de existência, e muitos ainda são os desafios em relação à sua aplicabilidade. Sabemos que a obrigatoriedade da lei não necessariamente implica na sua execução e, para que isso de fato ocorra, são necessários o envolvimento e a fiscalização do poder público. De acordo com o pedagogo baiano Jurandir Araújo (2015),

“

O maior desafio de implementar a legislação que trata da obrigatoriedade do ensino da história, da cultura e da valorização da contribuição da população negra para todo o histórico nacional reside nas questões relativas às segregações seculares que acometem o nosso país, tornando-o um dos países mais desiguais do mundo.

Os maiores desafios para aplicação da Lei 10.639/2003 estão nos resquícios da colonização, no racismo em todas as suas esferas, inclusive o religioso, mas também no total desconhecimento do corpo docente sobre a lei, na falta de material didático que aborde a história africana e cultura afro-brasileira, na falta de vontade dos professores em abordar

o assunto, na formação e capacitação precária dos professores em relação à lei 10.639/03, na ausência de políticas públicas voltadas para a formação de docentes.



Indígena da etnia Fulni-ô fala para alunos de uma escola pública, em Brasília, no Dia do Índio.
Fonte: Agência Brasil/Foto: Antônio Cruz

Além disso, ainda predomina, na maioria das escolas brasileiras, a abordagem das relações étnico-raciais apenas em datas comemorativas, como o 19 de abril (Dia do Índio), o 13 de maio (Abolição da Escravidão) e o 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra). De acordo com Araújo (2015, p. 223), as comemorações se dão “com atividades pontuais, superficiais, descontextualizadas, sem continuidade e, muitas vezes, de forma isolada por iniciativa do professor”.

Dessa forma, temos uma lei com potencial para uma educação antirracista, que visa o entendimento da diversidade e o conhecimento de outras epistemologias, de outros saberes, e o entrave é justamente o racismo que queremos combater:

Mesmo com os avanços na construção e promoção de uma educação na perspectiva multicultural e antirracista, as escolas brasileiras ainda têm como base o velho modelo eurocêntrico e monocultural de educação, que não corresponde às demandas e aos interesses dos grupos menos favorecidos. (Araújo, 2015, p. 228)

”

Os obstáculos no sistema educacional são enormes, e o racismo estrutural permeia todas as esferas negando outros saberes, conhecimentos, cosmovisões e outras culturas não-europeias, no caso a africana, a indígena e a afrobrasileira.

Em contrapartida, em alguns casos, a lei é executada com o amparo de entidades e coletividades, como a Rede Carioca de Etno-educadoras Negras (Recen), no estado do Rio de Janeiro. Criada em 2015, a rede congrega pensadoras negras com referencial teórico para a educação para as relações étnico-raciais desde a educação básica pautada em escritoras como Conceição Evaristo e Lélia Gonzalez.

Outro exemplo é a Rede de Professores Antirracistas⁶, grupo que iniciou online durante a pandemia do coronavírus por iniciativa da professora de história Lavini Castro e que em 2024 tinha adesão de mais de 12 mil seguidores nas redes sociais.

Muitos professores ressaltam que a dificuldade de trabalhar a lei em sala de aula, por mais que levem material e expliquem a importância de estudar sobre o continente africano, encontram resistência em alguns alunos, principalmente quando se refere à história dos cultos africanos, que aborda a temática sobre os orixás.



A lei não garante, por si só, a efetivação de seus preceitos. Ela se torna mais um instrumento para que, na dinâmica sociopolítica e no próprio cotidiano escolar, com todas as contradições, conflitos e embates que ali se dão, sejam produzidos os significados e os valores em torno de seu conteúdo. (Almeida; Sanchez, 2017, p. 58)

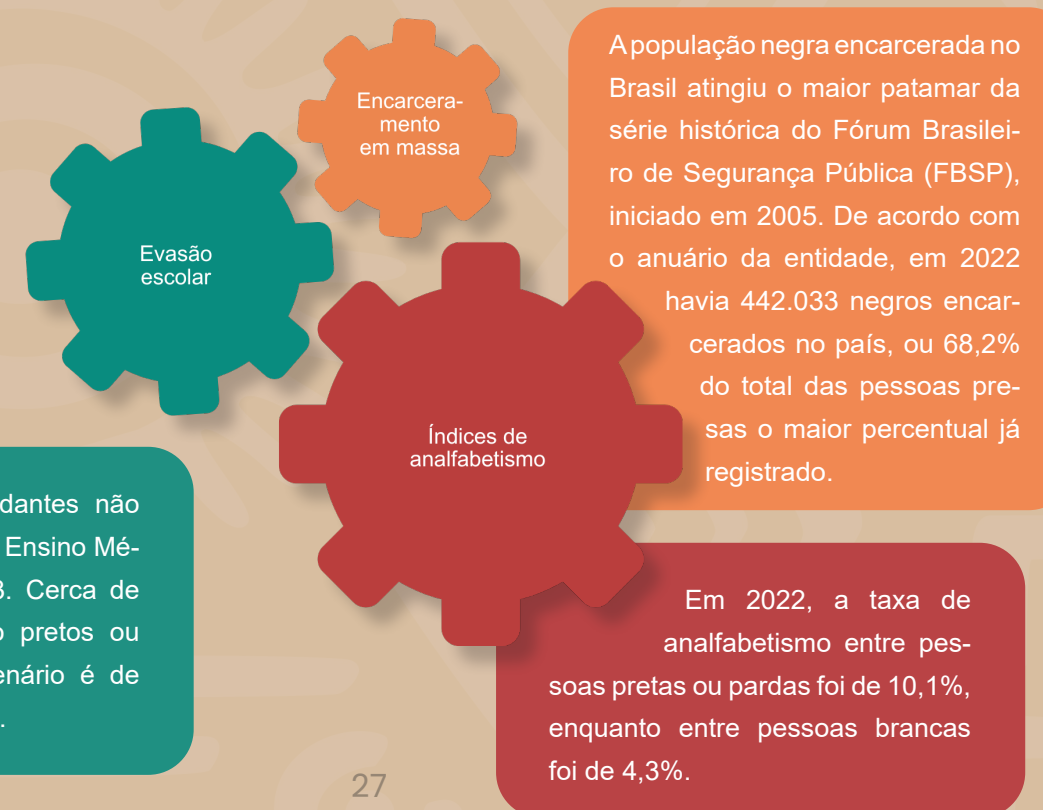
De acordo com pesquisa de Almeida e Sanchez (2017, p. 72-73), uma das articulações que demonstra ser deficitária é a que acontece entre as políticas do Ensino Superior e as da Educação Básica. Em outros termos, há uma lacuna entre a formação inicial e continuada de professores atuantes na rede de ensino e a produção e divulgação das

⁶ Conferir em: <https://linktr.ee/redeprofessoresantirracistas>

pesquisas em Educação feitas nas universidades, cujo percentual de professores negros e indígenas não ultrapassa 15%, mesmo depois da Lei, que prevê reserva de 20% das vagas reservadas para docente pretos, pardos, indígenas e com deficiências nos concursos públicos.

Outros aspectos abordados pelos autores dizem respeito à disparidade entre os preceitos da Lei 10.639/2003 e a representação negativa sobre o negro nos livros didáticos adotados pelas escolas; à necessidade de maior autonomia na construção do trabalho docente em relação à gestão escolar e às políticas públicas; às dificuldades de mobilização dos públicos interessados e de sua presença na tomada de decisões, geralmente subordinadas a processos burocráticos e, finalmente, à problemática de vinculação de recursos para a execução das políticas públicas. (Almeida e Sanchez, 2017, p. 72-73)

Além disso, uma educação antirracista deve considerar fatores sociológicos como evasão escolar, taxas de analfabetismo, colocação laboral dos egressos das universidades, etc. Por exemplo, de acordo com o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), apenas 26 em cada 100 alunos das universidades do país são negros, mesmo após dez anos de políticas de ações afirmativas garantidas pela Lei. O funil é mais estreito quando se considera a conclusão dos cursos de graduação: de cada cem formados, menos de três, ou 2,66%, são pretos, pardos ou negros.



1.3 O TRABALHO COM A LEI 10.639/2003 NA ÁREA DE LINGUAGENS

As leis discutidas nas seções anteriores representam um marco histórico na descolonização dos currículos e da valorização da diversidade étnico-racial que configura a sociedade brasileira. Assim, o currículo escolar, como um âmbito de construção política, requer mudanças e novas estratégias de ensino, a fim de ressignificar as representações oficialmente legitimadas – de mundo, de sociedade e de pessoas.

Nesse sentido, as Leis 10.639/03 e 11.645/08 têm o potencial de valorização das identidades negras e indígenas e de seu legado na construção do país. Uma das formas de desconstruir a narrativa eu-rocêntrica que oprime e destrói a subjetividade de pessoas negras e indígenas é começando pela educação linguística e literária na escola.

A valorização identitária dos alunos é uma das consequências da aprendizagem da história por uma linguagem de viés antirracista. Como lembra Nilma Lino Gomes, “Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que historicamente ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros.” (Gomes, 2003, p. 171). Por isso, as diretrizes nacionais para a educação para as relações étnico-raciais (ERER) devem acarretar mudanças nos percursos dos estudantes de licenciatura em Letras (e de outras licenciaturas) projetando alterações substantivas no currículo atualmente adotado.

A reflexão sobre o racismo expresso na linguagem também é fundamental, uma vez que a construção de identidades e a percepção das diferenças passa pelas práticas de linguagem exercitadas na escola. Os currículos dos cursos de Letras, porém, geralmente são conservadores no que se refere à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Apenas recentemente a Linguística Aplicada, em sua vertente mais crítica (Rajagopalan, 2003; Pennycook, 2010), tem se debruçado sobre uma “educação linguística e literária antirracista”, de modo a questionar a postura de neutralidade diante da falta de diversidade étnico-racial nos livros didáticos da área de linguagens e de autores negros na literatura infanto-juvenil adotada nas escolas, por exemplo. (Muniz, 2009 e 2011; Souza, 2011; Melo, 2015; Nascimento, 2018; Neto, 2022).



Uma das primeiras práticas de linguagem na escola diz respeito a como os sujeitos se autoneameiam. Muniz (2009) afirma que entre sujeitos temos a necessidade de nos “autoneamear e, assim, existir e a alteridade que nos nomeia e, assim, ratifica ou extingue nossa existência está e estará sempre presente” (Muniz, 2009, p. 02). Eu me distingo do outro e sou o que o outro não é e ele é o que eu não sou. A identidade é representada por aquilo que o eu é e a diferença é representada pelo que o outro é em relação ao eu. Cassandra Muniz (2016, p. 779) lembra que para “construir e considerar as diferentes línguas, sujeitos e as cosmovisões criadas por meio da língua é preciso primeiro desconstruirmos o que se tem hoje como a identidade desses sujeitos”.



A língua (como o sujeito) estão sempre a se constituir e a constituir algo. É um contínuo processo de busca pela completude, processo esse que vai se realizar nas interações verbais, na interação com o outro. Ao mesmo tempo em que faz, sofre a ação, ao mesmo tempo em que determina, é determinado. Somos sujeitos socialmente e historicamente constituídos e tal afirmação, acredito, implica duas coisas: i) somos sujeitos agentes, partícipes de nossa história e ii) somos sujeitos interpelados pela história. Interpelados aqui no sentido de que tudo que houve antes de nós, o que há e o que está por vir, visto que o passado e o presente nos possibilitam certa “antecipação” ou projeção de futuro, nos constitui, influencia e determina também nossas ações (Muniz, 2011, p. 09)

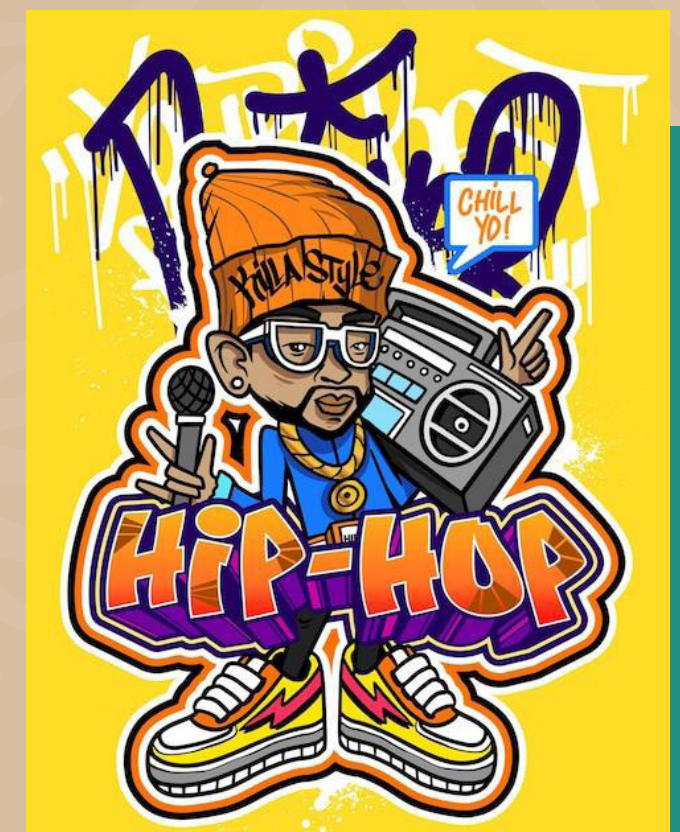
O próprio significado da palavra “negro”, ao longo da história da República do Brasil, foi ressignificado enquanto uma expressão da identidade de grupo. Vai abarcando desde elementos de inclusão (unindo o grupo em estratégias de solidariedade e reciprocidade) até de segregação (desqualificação, depreciação e estereotíпия), revelando a multiplicidade de sentidos do termo e das experiências nele circunscritas (Leite, 2000, p. 337).



Livro O Mundo de Tayó
Autora: Kiusam de Oliveira

Conhecidos pensadores africanos, como Franz Fanon (1956) e Achile Mbembe (2014) também lembram sobre a importância de “nomear”. Mbembe, citado pelo linguista baiano Gabriel Nascimento (2019), afirma que o substantivo negré (negro para nós) passou a ser utilizado de maneira intensificada nos últimos três séculos em que a escravidão africana se concentrou a partir da expansão marítima. Nascimento, em consonância com esses outros dois autores quanto a essa categoria discursiva e histórica, enfatiza que a denominação “negro” foi uma criação linguística feita pela branquitude, pois “os negros africanos, antes de serem colonizados e sequestrados, não se chamavam como negros ou reivindicavam para si a identidade negra como naturalmente deles” (Nascimento, 2019, p. 11).

Para Ana Lúcia Silva Souza (2011), a construção de novas identidades sociais a partir dos descentramentos de cultura pode fazer emergir novas formas de agir a partir de negociações, enfrentamentos e novos espaços de contestação, como, por exemplo, o movimento cultural hip hop. Em sua tese, ao estudar os ativistas do movimento hip hop como agentes de letramento, a autora conclui que esse grupo ressignifica pelas práticas linguísticas que lhes são próprias os papéis e lugares sociais a eles atribuídos por uma sociedade marcada por desigualdades raciais e sociais. A partir da análise dos múltiplos letramentos dentro e fora da escola, a autora mostra que a configuração desse conjunto de práticas sociais da língua escrita e oral é não-linear, multimodal, heterogênea e crítica, o que na tese ela nomeia como letramentos de reexistência, uma vez que cria e propõe alterações nos moldes e nos espaços já ratificados e socialmente legitimados em relação aos usos da linguagem em sociedade. (Souza, 2011)



Assim, Souza defende que a escola não pode ser espaço de silenciamento de culturas, mas sim “de articulação e valorização de experiências educativas das quais os sujeitos participam para além da escola, no cotidiano e em outros espaços de sociabilidade como os movimentos sociais negros” (Souza, 2011, p. 188).

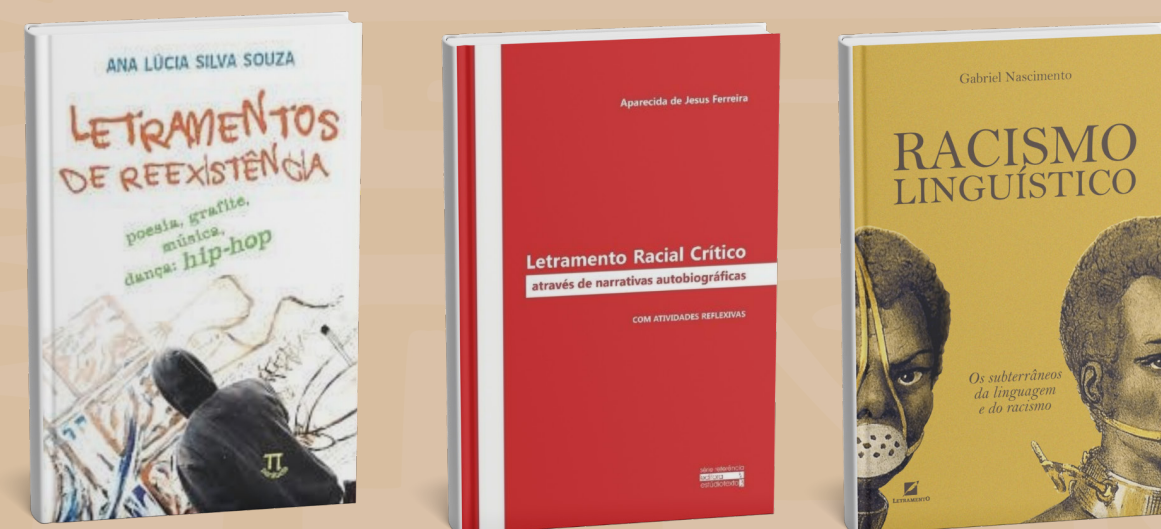
A linguista Aparecida Ferreira, professora aposentada da Universidade Federal de Ponta Grossa, salienta a importância do Letramento Racial Crítico para a construção de uma sociedade antirracista. Ferreira (2015) assim conceitua:

“

Letramento Racial Crítico é refletir sobre raça e racismo, e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e quanto raça e racismo tem impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, seja no ambiente escolar, universitário, seja em nossas famílias, seja nas relações sociais. [...] e como formadora de professores que sou, entender a importância de utilizar o letramento racial crítico na minha prática pedagógica é de extrema relevância para que assim possa também colaborar para que tenhamos uma sociedade mais justa, com igualdade e equidade.” (Ferreira, 2015, p. 138)

A autora coloca a raça no centro das discussões para denunciar quanto o racismo é profundamente impregnado do ponto de vista cultural, pedagógico e linguístico nos currículos, nos materiais didáticos e na formação de professores nas universidades brasileiras.

Assim, os conceitos de letramentos de reexistência (Souza, 2009), letramento racial crítico (Ferreira, 2015), racismo linguístico (Nascimento, 2019) devem fazer parte de da formação de professores de línguas que sejam agentes de mudança e de transformação, a partir do estudo de novas temáticas, com abordagens metodológicas e epistemológicas inovadoras, como formas de atingirmos uma educação linguística antirracista (Neto, 2021).



Também na área de línguas estrangeiras há na atualidade um debate crítico sobre a desigualdade entre raças/etnias em materiais didáticos e componentes curriculares, nos quais a visibilidade para negros e pessoas de outras raças/etnias é bem menor que a branca (Ferreira, 2006 e 2012; Ferreira; Camargo, 2014; Conti; Mastrella-de-Andrade, 2015; Melo, 2015). Em geral, nos livros de inglês as personagens negras aparecem em profissões e papéis estereotipados que confirmam a branquitude normativa e o racismo velado, como no meio artístico, como músicos e atores, e no esporte, como jogadores de futebol. Além dos aspectos caricaturais das personagens, a crítica incide também sobre a ausência de pontos de vista críticos em relação ao racismo no Brasil e de valorização aos valores culturais e estéticos africanos e afro-brasileiros.

Além disso, discute-se sobre a permanência de um cenário de ensino de língua inglesa, francesa e espanhola para um público-alvo majoritariamente branco, cenário em que frequentemente as pessoas negras de escolas públicas periféricas são consideradas incapazes de aprender um idioma estrangeiro. A linguista Glenda Valim de Melo (2015) tem problematizado a crença em que as escolas públicas não são lugares legítimos para o aprendizado eficaz de inglês e em que, para se adquirir ou aprender uma língua estrangeira com fluência, é preciso frequentar institutos de línguas, cursos livres e/ou aulas particulares. Além do mais, a autora defende que as salas de aula de línguas

estrangeiras também são lugares de se questionarem e se contestarem questões relacionadas à raça.

“

Na perspectiva da linguagem como ação, o que fazemos com as palavras e/ou linguagem marca diretamente o corpo e a vida social do outro. Quando possibilitamos a um/a aluno/a morador da periferia, da zona rural, enfim, de lugares desprivilegiados estudar inglês, estamos abrindo e criando oportunidades de ele ou ela fazer coisas com o inglês e do inglês fazer coisas nele ou nela que desconhecemos. É da responsabilidade de uma educação cidadã a inclusão das chamadas minorias, oferecendo-lhes a possibilidade se reinventar e construir caminhos para além da violência, do tráfico e da falta de condições. Se quisermos contribuir para isso, o lugar da raça é também nas aulas de inglês. (Melo, 2015, p. 79)

Por outro lado, mudanças estão acontecendo paulatinamente, como analisa a professora Ione Jovino (2015) ao avaliar a escolha de um livro didático de Língua Espanhola pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O livro “Enlaces” traz a representação de pessoas negras inseridas em diferentes contextos (escolares e sociais), juntamente com outros grupos étnico-raciais. De acordo com a autora, a representação visual no livro ajuda a desconstruir o estereótipo de que pessoas negras só exercem profissões de baixo status ou poder na sociedade, como empregadas domésticas ou trabalhadores manuais. Isso é demonstrado por meio de duas imagens que mostram adultos negros atuando como professores. Ela também observa que as expressões faciais dos personagens negros, que exibem sorrisos e diversas manifestações de alegria, contribuem para afastar a associação estereotipada de sofrimento, frequentemente vinculada às questões históricas da escravidão e amplamente retomada no contexto social atual.

Todas essas questões são também problematizadas pela REPENSE - Rede de Pesquisadores NegreS de Estudos da Linguagem⁷ -, grupo

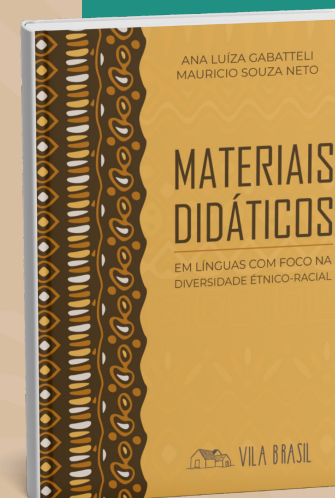
⁷ Mais informações nas redes sociais do grupo: https://x.com/repense_ling
https://www.instagram.com/repense_ling/

que congrega linguistas brasileiros negros e as pesquisas que desenvolvem (incluindo ou não questões étnico-raciais) no sentido de fortalecer a negritude nos campos da linguagem na universidade, na escola e em outros espaços de conhecimento. Através da promoção de espaços de colaboração e troca de experiências entre linguistas e professores que atuam na área de ensino de línguas, o grupo tem buscado elaborar materiais críticos na luta antirracista.

Um dos linguistas do REPENSE é o professor baiano Maurício de Souza Neto, idealizador do livro “Materiais didáticos em Línguas com foco na Diversidade Étnico-racial”, que reúne planos de aulas acompanhados de materiais didáticos autorais na área de EREER e Linguagens. Neto escreve na sua apresentação ao livro:

”

Na perspectiva da linguagem como ação, o que fazemos com as palavras e/ou linguagem marca diretamente o corpo e a vida social do outro. Quando possibilitamos a um/a aluno/a morador da periferia, da zona rural, enfim, de lugares desprivilegiados estudar inglês, estamos abrindo e criando oportunidades de ele ou ela fazer coisas com o inglês e do inglês fazer coisas nele ou nela que desconhecemos. É da responsabilidade de uma educação cidadã a inclusão das chamadas minorias, oferecendo-lhes a possibilidade se reinventar e construir caminhos para além da violência, do tráfico e da falta de condições. Se quisermos contribuir para isso, o lugar da raça é também nas aulas de inglês. (Melo, 2015, p. 79)



No que tange aos estudos de Literatura no Ensino Básico, cada vez mais pesquisadores debruçam-se sobre a produção literária infantil e juvenil na dimensão das relações étnico-raciais, seja com foco no aumento progressivo de representação positiva de personagens negras/os e na sua importância, seja pelo questionamento do racismo, da estereotipia e inferioridade com que personagens negras foram tratadas anteriormente, a exemplo da polêmica discussão sobre possíveis abor-

dagens racistas nas produções literárias do escritor Monteiro Lobato (Silva, 2023). Essas questões estão particularmente ligadas ao legado do colonialismo, ao silêncio na historiografia sobre a luta dos coletivos afro-brasileiros, à urgência de desconstruir as desigualdades raciais.

A literatura infantil é um âmbito privilegiado de produção e reprodução simbólica de sentidos, que pode colaborar tanto para a promoção, quanto para o apagamento; tanto para a valorização, quanto para a subalternização das identidades. Nesse sentido, ao selecionar obras que abordem as questões étnico-raciais, é importante levantar uma série de questionamentos, como apontam Souza e Sodré (2011, p. 20): tais livros ajudam as crianças a perceberem as diferenças culturais étnico-raciais existentes no nosso contexto? Favorecem que as crianças questionem suas próprias identidades étnico-raciais? Que aspectos étnico-raciais neles são explicitados? Contribuem para o empoderamento das crianças afro-brasileiras, de espaços ou práticas oriundas de uma matriz africana? Estimulam o diálogo intercultural entre as crianças?

A seguir, listamos uma série de sugestões de livros infanto-juvenis que tratam da temática étnico-racial e que buscam proporcionar representatividade para crianças negras. Além de histórias que abordam as questões do racismo, muitas dessas obras também enfatizam temas como identidade, ancestralidade, autoestima e a importância da cultura africana e afro-brasileira.

ANOS 1980 E 1990

“Dudu Calunga” (1986) - Joel Rufino dos Santos

Dudu é um menino negro que vive na cidade do Rio de Janeiro em busca por respostas sobre suas origens e história. Ele encontra um amuleto chamado “calunga”, que é um objeto mágico e simbólico, presente na cultura afro-brasileira.

“Rainha Quiximbi” (1998) - Joel Rufino dos Santos

A obra mistura elementos da cultura afro-brasileira com a literatura de ficção, explorando questões de identidade, poder e a vivência no contexto da sociedade brasileira.

ANOS 2000

“O Poço do Visconde” (2000) - Ana Maria Machado

Ana Maria Machado mistura elementos de folclore e reflexão social para construir a narrativa.

“A Cor da Ternura” (2000) - Kiusam de Oliveira

Explora a questão da cor da pele e da identidade negra de uma forma poética, com ilustrações e linguagem acessível para crianças pequenas.

“Ilê Ifé” (2000) - Carlos Petrovich e Vanda Machado.

Reúne lendas e mitos criados e adaptados para ensino-aprendizagem construtivista de ciências e arte, de crianças de 7 aos 14 anos, com referenciais da cultura afro-brasileira do Ilê Axé Opó Afonjá.

“Os gêmeos do Tambor” (2006) - Ciça Fittipaldi

Narra a trajetória de dois irmãos em busca do passado, que conduz a um mergulho na cultura do povo massai.

“Dandara - A Guerreira do Quilombo” (2006) - Ana Luiza Araújo

História inspirada em Dandara, figura histórica negra que resistiu contra a escravidão e lutou pela liberdade no Quilombo dos Palmares.

“Os nove pentes D’ África” (2009) - Cidinha da Silva

Em uma família negra brasileira, os pentes herdados pelos nove netos de Francisco Ayrá são a pedra de toque para abordar a os rituais cotidianos da cultura afro-brasileira.

Os tesouros de Monifa (2009) - Sônia Rosa

Conta a história do encontro de uma menina com sua tataravó, Monifa, que veio do outro lado do oceano. Mesmo escravizada, aprendeu a escrever e o maior de todos os tesouros.

Betina (2009) - Nilma Lino Gomes

Conta sobre a criação da identidade em Betina a partir da temática do cabelo, que aprendeu a arrumar com a amorosa avó, que aprendeu com a mãe dela, que aprendeu com outra mãe, que tinha aprendido com uma tia

Dudu Calunga” (1986) - Joel Rufino dos Santos

Dudu é um menino negro que vive na cidade do Rio de Janeiro em busca por respostas sobre suas origens e história. Ele encontra um amuleto chamado “calunga”, que é um objeto mágico e simbólico, presente na cultura afro-brasileira.

Rainha Quiximbi (1998) - Joel Rufino dos Santos

A obra mistura elementos da cultura afro-brasileira com a literatura de ficção, explorando questões de identidade, poder e a vivência no contexto da sociedade brasileira.

ANOS 2010**Os Ibejis e o Carnaval (2010) - Joel Rufino dos Santos**

Os Ibejis são conhecidos como orixás gêmeos e estão associados à infância, ao brincar e ao encantamento. O livro utiliza essas figuras mitológicas para explorar o universo cultural do Carnaval.

Cores de Poça (2010) - Kiusam de Oliveira

O livro trabalha com a relação entre cores e o processo de autoaceitação, utilizando um formato poético e artístico.

Zumbi dos Palmares (2011) - Lilia Moritz Schwarcz e Flávia Lins e Silva

O livro, mais voltado para crianças maiores, conta a história de Zumbi dos Palmares, figura histórica de grande importância para a cultura negra e resistência no Brasil.

O Menino que Havia Esquecido o Som da Música (2011) - Geni Azevedo

A história de um menino que, devido a um trauma, perde a capacidade de ouvir música, com uma forte conexão com a cultura negra e a música como elemento de resistência e identidade.

Jéssica e o Mundo Encantado (2014) - Kiusam de Oliveira

Um livro infantil que trata da construção da identidade, com ênfase na valorização da cultura e da beleza negra.

O Cabelo de Lú (2017) - Kiusam de Oliveira

A história de Lú, uma menina que precisa aprender a valorizar o seu cabelo crespo e a descobrir o poder e a beleza que ele representa.

As férias fantásticas de Lili (2018) - Lívia Natália

Livro de poesia para crianças, conta a história de Lili, uma menina muito esperta e inteligente que acorda triste numa manhã quando precisará escrever uma redação dizendo o que fizera nas férias.

Amoras (2018) - Emicida

Primeiro livro infantil do rapper Emicida, que mostra a importância de nos reconhecermos no mundo e nos orgulhamos de quem somos – desde criança e para sempre.

A Menina Negra da Rua 12 (2019) - Mariana Barbosa

A história da menina negra Luana, que passa a questionar o que significa ser negra e o que é o preconceito, em uma narrativa rica em reflexões sobre identidade e pertencimento.

ANOS 2020

“O Pequeno Príncipe Preto” (2020) - Rodrigo França

Inspirado na clássica história infantil escrita por Antoine de Saint-Exupéry, retoma a ancestralidade do povo africano. Traz como protagonista um príncipezinho de pele negra e mostra a importância da construção do amor próprio.

Bucala: a Princesa do Quilombo do Cabula (2021) - Davi Nunes

Traz a história de Bucala, uma princesinha poderosa que vive em um quilombo durante a época da escravidão. O livro mostra o dia a dia da menina, ao passo que destaca importantes elementos da cultura negra e quilombola.

As lendas de Dandara (2022) – Jarid Arraes

O livro traz a história de Dandara, mulher negra, guerreira e heroína que foi esposa de Zumbi dos Palmares.

“Mundo de Tati” (2021) – Lívia Natália

Um livro que explora a trajetória de Tati, uma menina negra que precisa lidar com questões relacionadas à identidade e à aceitação em uma sociedade marcada pelo racismo.

“O Enigma da Ema” (2022) - Lívia Natália

Uma obra de ficção juvenil que mistura mistério e cultura afro-brasileira, com uma trama sobre uma menina negra que encontra uma conexão profunda com suas raízes e herança cultural.

“Vivi e as Viagens de Nyambi” (2024) - de Geni Azevedo

O livro narra as viagens de Vivi, uma menina negra que se propõe a descobrir mais sobre suas raízes africanas e a lutar pela valorização da cultura negra.

Em suma, depois de tudo que abordamos neste capítulo, percebemos que uma postura crítica em relação ao ensino da língua portuguesa, línguas estrangeiras e literatura no Brasil deve considerar uma concepção de educação intercultural e crítica, que opera um conceito dinâmico de cultura, capaz de integrar as raízes históricas do negro, do indígena e de outros povos que foram subalternizados na história da América do Sul. Especificamente na área de linguagens, espera-se do professor:

1) Refletir sobre a contribuição das culturas indígena, afro-brasileira e africana na sociedade brasileira bem como na língua portuguesa falada no Brasil;

2) Conhecer as comunidades de falantes de línguas e variedades linguísticas minoritárias do Brasil, no sentido de vitalização e promoção da diversidade linguística brasileira;

3) Problematicar a falta de representatividade de negros, negras e indígenas na carreira docente, na literatura (mercado editorial) e nas carreiras que exigem ensino superior;

4) Propor mudanças na estrutura curricular no sentido de incluir conteúdos obrigatórios na escola herdados de diferentes culturas e sujeitos que constituem a sociedade brasileira;

5) Elaborar, para alunos e professores da educação básica, materiais didáticos e cartilhas alinhados com uma educação inclusiva e antirracista;

6) Promover eventos e discussões junto à comunidade escolar que problematizem a questão étnico-racial;

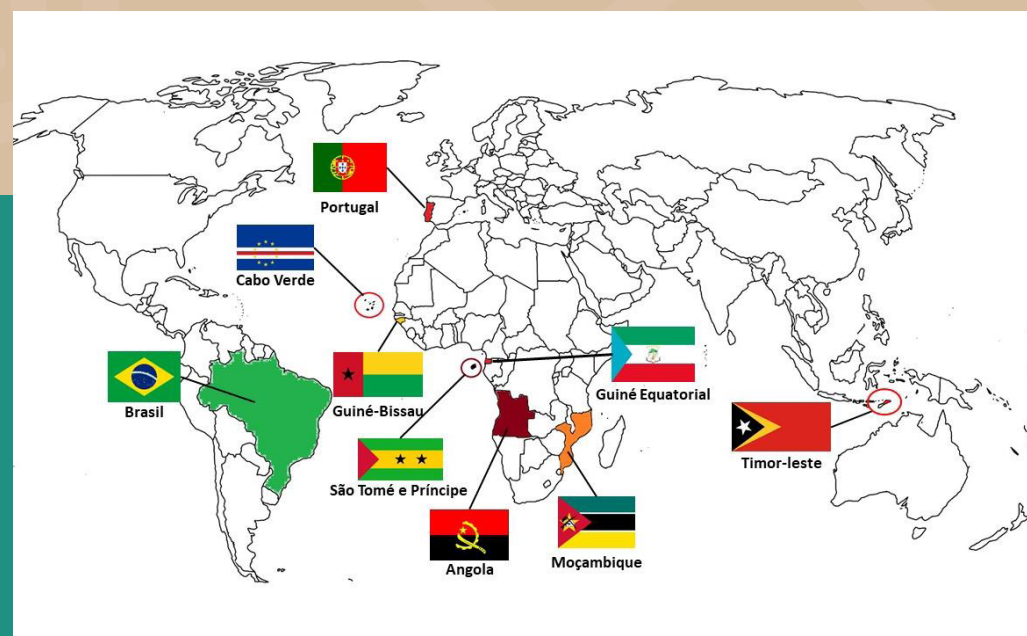
7) Contribuir com a formação inicial e continuada de professores quanto aos desafios de combate ao racismo e a todas as formas de discriminação.



CAPÍTULO 2

AS INFLUÊNCIAS AFRICANAS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

A língua portuguesa, de acordo com a Constituição Federal de 1988, é definida como único idioma oficial do Brasil⁸. Ela é uma das variedades transnacionais do português, ao lado do português angolano, moçambicano, guineense, caboverdiano, entre outros.

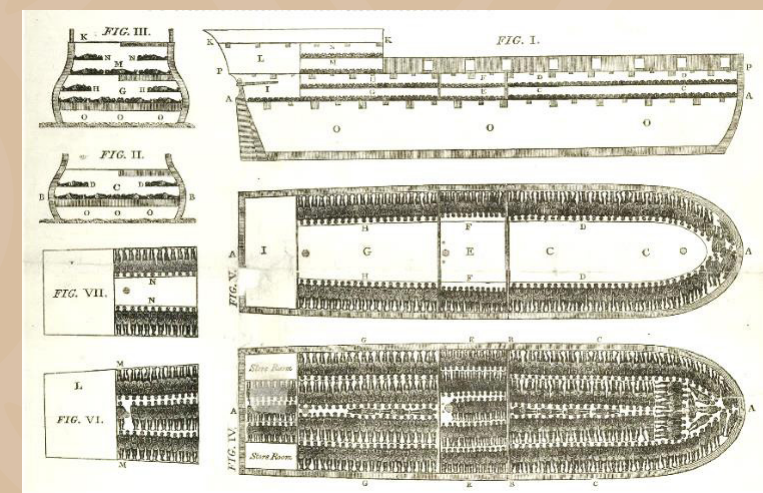


Países onde se fala a língua portuguesa

Na expansão marítima e comercial das potências europeias do séc. XVI, o português tornou-se a língua de dominação cultural de centenas de povos nativos tanto no Brasil como nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (também chamados hoje pela sigla PALOPs). Assim, nessas regiões da América e da África, a língua sofreu uma nativização, ou seja, um processo através do qual uma língua colonial se adapta ao contexto sócio-cultural de um país colonizado. Através da nativização, o português, variedade não-nativa, integrou-se à ecologia social e linguística das ex-colônias e adquiriu novo léxico, novas estruturas gramaticais e novos usos discursivos, ou seja, novas funções sócio-simbólicas e identitárias (Ponso, 2014, p. 29)

Você já deve ter se perguntado: por que o português brasileiro difere tanto do português falado em Portugal e dos outros países colonizados pelos portugueses? Isso se deve, além da nativização da língua em cada país, também à contribuição linguística das línguas originárias dos povos que habitavam os territórios invadidos. No caso do Brasil, as línguas indígenas que existiam há séculos no Brasil antes da invasão portuguesa e, depois, as línguas dos povos africanos trazidos no início do século XVI como mão de obra escravizada.

O Brasil é o país com a maior população da diáspora africana do mundo e curiosamente é um dos países mais racistas, com grande desigualdade social e econômica. No campo científico não seria diferente, pois durante muitos anos o estudo da contribuição dos povos africanos no que tange à formação da língua portuguesa brasileira foi reduzida ou simplesmente negada, mesmo com o grande número de escravizados dispersos em várias regiões do país: “O influxo de línguas africanas no Brasil tem sido objeto de silêncio mais do que de reflexão por parte dos pesquisado-



Mapa esquemático do navio britânico Brooks, que transportava pessoas escravizadas da África para a América no século XVIII
Fonte: Biblioteca Britânica

⁸ Desde 2005, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) também é oficial.

res, devido a razões de ordem histórica e epistemológica. Entre elas, o prestígio atribuído, pela academia, à escrita em face à oralidade [...]” (Castro, s.d. p. 83)

O processo de invisibilização da contribuição de matriz africana na diversidade linguística portuguesa no Brasil tem sido revertido a partir das análises de dados de pesquisas etnolinguísticas sobre o mundo banto até então desconhecidas. Discussões quanto a esse reconhecimento foram reconsideradas, retomando o desafio da visibilidade dos povos africanos como parte atuante na construção histórica e linguística do país (Castro, 1992, p. 83).

2.1 POVOS AFRICANOS NO BRASIL: BANTO E IORUBÁ

Durante três séculos, vários navios tumbeiros aportavam nos litorais brasileiros com escravizados que vinham de diversos lugares do continente africano, segundo a professora e pesquisadora baiana Yeda Pessoa de Castro (1983, p. 3) “do século XVI ao século XIX, o tráfico transatlântico trouxe em cativeiro para o Brasil de quatro a cinco milhões de falantes africanos”. Em sua maioria, esses africanos eram provenientes da África subsaariana: da região banto, situada ao longo da extensão sul da linha do Equador, e da região oeste-africana ou “sudanesa”, que abrange territórios que vão do Senegal à Nigéria.⁹

Quatrocentos anos de contato direto entre colonizadores, escravizados africanos e indígenas, conseqüentemente mudaria a expressão linguística e o processo de interação étnico. Também é válido lembrar que o contingente de negros trazidos para substituir o trabalho escravizado indígena era de 75% em relação ao número de colonizadores, conforme o Censo de 1823. Essa vantagem numérica, juntamente com a convivência, relações sociais e de trabalho corroborou para que a língua geral de base indígena, até então bastante utilizada como língua veicular, fosse aos poucos desaparecendo e cedendo espaço ao português afro-brasileiro falado nas senzalas, nas plantações, nas minas ou até

mesmo nos rituais sagrados (que mais tarde seriam conhecidas como língua de santo) (Castro, 1981).

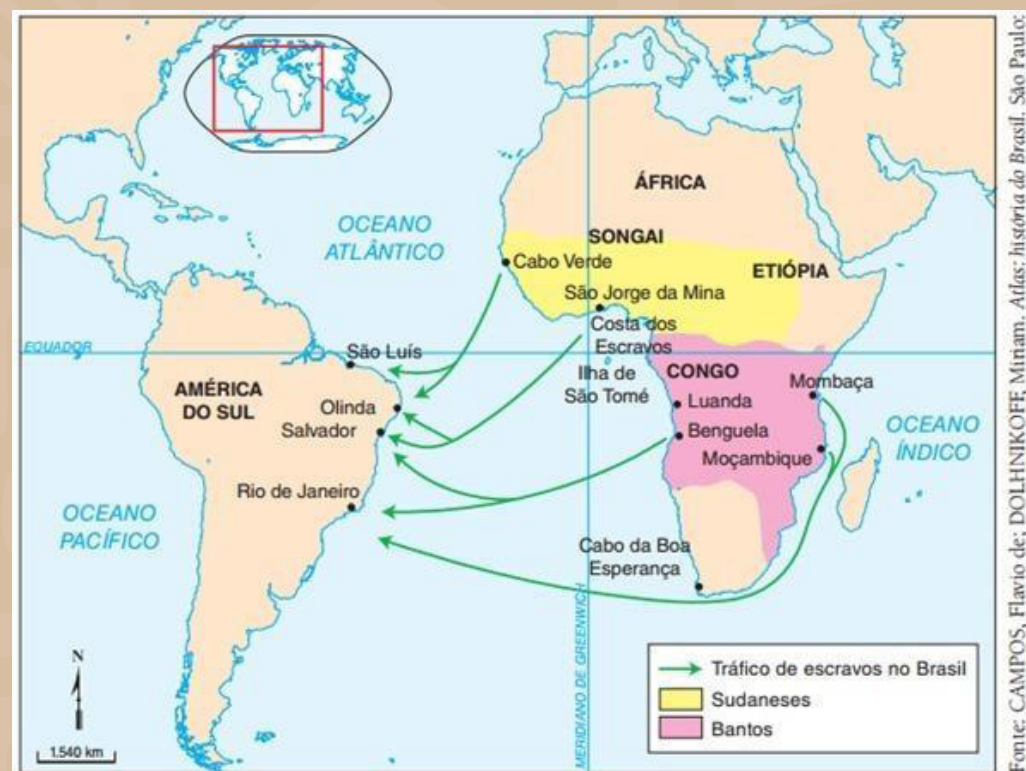
Os povos bantos são conhecidos como um dos mais antigos agrupamentos do continente africano e constituem o maior e mais conhecido conjunto linguístico do tronco Niger-Congo, ocupando uma área na África que abrange mais de vinte países e que se estende do Atlântico ao Oceano Índico (Petter, 2015, p. 53). A presença dos povos bantos foi tão marcante no Brasil, que, em 1697, no século XVII, foi publicada na cidade de Lisboa, “A arte da língua de Angola”, do padre Pedro Dias, que teve como objetivo facilitar a doutrinação de “25.00 etíopes”, localizados na cidade de Salvador e não falantes de português. Trata-se da mais antiga gramática de uma língua bantu (Silva Neto, 1963).



Escravizados de Benguela, Angola, Congo e Monjolo, 1830
Autor: Johann Moritz Rugendas

O português brasileiro é formado por várias palavras e características gramaticais de origem bantu, principalmente das línguas umbundu e quimbundu, línguas ainda hoje bastante usadas em Angola. Delas, são inúmeros os aportes linguísticos integrados ao idioma português, e muitas vezes a própria palavra banto substitui a palavra de mesma equivalência em português, como exemplo: moringa por bilha, molambo por trapo, xingar por insultar, dendê por óleo-de palma, bunda por nádegas (Castro, 1983, p. 7).

⁹ Para conhecer mais, consulte a página do Projeto “Inventário dos Lugares de Memória do Tráfico Atlântico de Escravizados e da História dos Africanos Escravizados no Brasil”, disponível em: <http://www.labhoi.uff.br/node/1507>



Fonte: CAMPOS, Flávio de; DOLHNIKOFF, Miriam. Atlas: história do Brasil. São Paulo:

Além dos povos bantos, também foi registrada a presença dos povos ewe-efon, também chamados iorubá, que foram traficados do oeste-africano para serem escravizados nas minas de ouro e diamante, descobertas no estado de Minas Gerais e de Goiás, bem como na produção de tabaco localizada no recôncavo baiano. O iorubá, bastante conhecido entre os cultos religiosos, principalmente de candomblé, ficou concentrado no recôncavo baiano, nas minas gerais e em outros lugares próximos.

No século XVII, a concentração desses povos foi tamanha em Villa Rica, que a linguagem de base ewe-fon era constantemente falada entre a população escravizada, chegando a ser registrada por Antônio da Costa Peixoto em “A obra nova da língua geral de mina (1731/41)”, só publicada em 1945, em Lisboa. Este documento de cunho linguístico, foi usado como forma de dominação e foi um dos mais importantes no período de escravização, pois tinha como objetivo fazer com que garimpeiros, tomassem conhecimento do vocabulário fon a fim de reprimir e evitar furtos, fugas e rebeliões (Castro, 2002).

Os aportes culturais e linguísticos dos povos de ewe-fon, diferentemente daqueles dos povos bantos, ficaram praticamente restritos aos cultos africanos e ao modelo urbano que hoje é conhecido como

jeje-nagô, muito difundido no candomblé da Bahia e do Rio de Janeiro e conhecido no estado do Maranhão como tambor de mina. Toda fundamentação desses cultos, desde vestimentas, culinária, até instrumentos como atabaque e assentamentos, é inegavelmente de base ewe-fon (Lima, 1977).

Os aportes lexicais iorubá (ewe-fon), diferentemente dos aportes bantos, são mais aparentes e de fácil identificação por estarem efetivamente mais relacionados aos cultos africanos e popularidade de seus orixás (divindades africanas, Iemanjá, Oxum, Oxossi, Xangô) no Brasil. Isso também se deve pela sua introdução “tardia” e sua concentração no estado da Bahia. O fato dos aportes iorubás terem sido mais difundidos por conta dos cultos africanos que resistiram durante séculos de escravização permitiu que a tendência à interpretação de aportes africanos no Brasil fosse realizada por meio de uma ótica iorubá, mesmo quando os aportes em questão são de origem bantu.



Orixá Oxum
Autor: Carybé

2.2 OS AFRICANISMOS NO BRASIL

Figuras importantes no contexto histórico da colonização, o negro ladino e a mucama, negra escravizada que fazia os serviços caseiros ou era ama de leite destacam-se como agentes socializadores linguísticos. O negro “ladino” era o escravizado que aprendia com facilidade o português rudimentar e transitava entre ambientes linguisticamente distintos,

no caso a casa grande e a senzala. Já a mulher negra, que geralmente fazia a função de “mãe preta”, incorporava seus elementos linguísticos nas canções de ninar e suas expressões de afeto (Castro, 1990).

A seguir, alguns exemplos retirados de Pessoa de Castro (2001):

1. Aportes híbridos, palavras compostas por elemento africano e português: bunda-mole, espada-de-ogum, pó-de-pemba, cafundó-do-judas.

2. Aporte por decalque, palavras do português que tomaram um sentido especial:

- Por tradução direta de uma palavra africana:

Mãe de santo (ialorixá), doi-dois (ibeji), despacho (ebó)

- Em substituição a uma palavra considerada tabu:

“o velho”, por omulu e “flor do velho”, por pipoca

A omissão das consoantes finais das palavras, que é costume entre os brasileiros, tem a ver com as estruturas silábicas das línguas bantu e iorubá. Essa tendência em omitir consoantes, fazendo com que a palavras termine em vogal, é bastante corriqueira e acentuada na região Norte do Brasil: flô, cortadô, ventiladô, puxadô, fazê, comê, tá, tô (Castro, 2001).

Como ressaltado pela professora Yeda Pessoa de Castro, sabemos da resistência para validar e atribuir o devido prestígio à contribuição das línguas negro-africanas na construção linguística do português brasileiro. Também se sabe que a escrita no meio acadêmico recebe todo prestígio em detrimento da oralidade. Segundo Castro (1981, p. 84,), esse argumento que serviu, entre outros, aos propósitos colonialistas europeus no mundo, é uma presunção evolucionista ainda veiculada por nossos livros didáticos.

Trazendo a discussão para esse plano de entendimento, nele se encontra a postura academicista de resistir à hipótese da influência de línguas africanas no português do Brasil a partir do princípio tácito de não admitir que línguas de tradição oral não pudessem influir em uma língua de reconhecido prestígio literário como a língua portuguesa.” (Pessoa de Castro, 1981, Pág.)

”

Segundo Castro (1981, p. 88) algumas palavras de origem africana foram incorporadas no dicionário como indígenas de forma equivocada, a exemplo do verbete mocotó, um lexema importado da língua bantu. Isso se justifica por questões culturais, uma vez que os indígenas brasileiros desconheciam carne bovina. Entre outros exemplos, estão palavras como moranga, dendê, jiló, maxixe, quiabo, que fazem parte da flora do mundo bantu. Talvez seja mais fácil identificar uma palavra de origem indígena, ao passo que a linguística africana, bem como a cultura, foi mascarada e invisibilizada. Outro exemplo é a palavra caçula, utilizada para denominar um filho mais jovem.

A história das línguas africanas no Brasil foi quase totalmente apagada, sendo documentada apenas em registros muito raros. Para Dante Lucchesi (2009), nada ilustra melhor a violência cultural, física e simbólica sofrida pelos povos africanos no país do que o desaparecimento dessas línguas. Onde, então, foram guardados os conhecimentos desses milhões de africanos e africanas, se não em registros linguísticos? Se as línguas africanas não sobreviveram como sistemas completos de comunicação, quais outros modos de preservação de saberes mantiveram-se vivos?

De acordo com Severo (2016), houve formas de resistência que funcionaram na clandestinidade da experiência colonial, o que fez emergir práticas e discursos fronteiriços e híbridos. Segundo a linguista Margarida Petter (2005), as línguas africanas, que inicialmente eram sistemas completos, transformaram-se em um amálgama de línguas oeste-africanas que circulavam como uma espécie de língua veicular. No longo contato com o português, essas línguas manifestaram-se no século XX

em três formas: (a) fusões diferenciadas entre o português e línguas africanas (iorubá, jeje, fon, quimbundo) nos cultos afro-brasileiros, como o candomblé; (b) português popular não padrão em cultos como a umbanda; e (c) léxico de origem africana com estrutura gramatical do português, conhecido como “línguas secretas”.

Essas “línguas secretas” eram códigos reservados para demarcar identidade ou resistência cultural em comunidades negras rurais, como o Cafundó, em São Paulo, e Tabatinga, em Minas Gerais, estudadas por linguistas brasileiros apenas a partir dos anos 1980. Outra comunidade afro-brasileira isolada, Helvécia, na Bahia, foi registrada pela dialetóloga Carlota Ferreira em 1961, que documentou expressões de um antigo dialeto falado por idosos da região.

Outro aspecto dessa história é a influência das línguas africanas sobre o português brasileiro, resultado do aprendizado imperfeito do português por escravizados africanos em condições de opressão. Nas comunidades quilombolas isoladas, preservaram-se traços linguísticos do português colonial com influências africanas, como a omissão de preposições, simplificação de flexões verbais e pronúncia influenciada pelas línguas bantu e iorubá. Esses traços incluem o uso de pronomes sem flexão de caso, a ausência de reflexivos, a tendência de não marcar o plural e uma preferência pela próclise. Além dos aspectos gramaticais, há inúmeros empréstimos lexicais, principalmente das línguas umbundu e quimbundu, ainda faladas em Angola.

Esses estudos revelam que a língua falada nas comunidades quilombolas é um testemunho vivo da complexa interação entre o português e as línguas africanas no Brasil. Práticas culturais de povos tradicionais sobreviveram na oralidade, em cantos, danças, rituais, cerimônias e costumes cotidianos. Esses saberes se manifestam em práticas performáticas como o samba de roda, o jongo, o lundu, a capoeira e os batuques, nos quais a transmissão oral é fundamental. O corpo, nesses contextos, torna-se um “livro” onde saberes são inscritos de maneira alternativa à escrita oficial: “Grafar o saber não era, então, sinônimo de um idioma escrito alfabeticamente, mas de uma experiência corporificada” (Martins, 2021, p. 36).

O Brasil, portanto, é um país com um legado linguístico cultural africano extremamente vasto, que se faz presente e perceptível nas manifestações religiosas, na culinária, na música, na dança, na capoeira. Um legado que resistiu à escravização, à opressão e à tentativa de apagamento e invisibilidade. Se a participação desses quatro milhões de africanos, que foram traficados e trasladados para o Brasil ao longo de três séculos de escravização não tivesse sofrido um apagamento histórico, se essas vozes não tivessem sido por muito tempo caladas em sua história, por racismo, preconceito, vergonha, descaso e preconceito acadêmico em relação à linguística africana, não haveria a mínima dúvida de que estudos sobre a influência africana na língua portuguesa brasileira teriam muito mais espaço.

Por exemplo, é equivocada a ideia largamente difundida de que a Região Sul do Brasil é composta principalmente por imigrantes italianos, portugueses, poloneses e alemães. Os negros eram a mão de obra escravizada à qual cabia a vida isolada e solitária com pouco contato com os brancos. Assim como os povos indígenas, eles eram incumbidos da vida nas plantações, da lida com os animais e de grandes trabalhos pesados, especialmente na economia do charque. (Assumpção, 2013). Assim, os elementos que formam o dialeto gaúcho, além do português arcaizado, são o castelhano, o guarani, linguagem dos habitantes pré-colombianos, e as línguas africanas.

Dante Laytano (1936) foi um importante historiador que abordou a contribuição africana na formação cultural do Rio Grande do Sul, buscando uma visão mais integradora do legado africano no estado. Suas pesquisas se voltaram para o papel das populações negras na construção de práticas culturais e modos de vida que se mesclaram com outras influências, como as europeias e indígenas. Laytano recolheu mais de cinquenta africanismos, reconhecidos por vários filólogos, fora outros tantos elementos de origem africana usados no linguajar gaúcho no livro “Africanismos Gaúchos” (1936): bombear, balaio, capenga, camundongo, fandango, macota, gambá, mogango, pinguela, mandinga, banana, bugiganga, mocotó, banza, batuque, calombo, cacunda, cambota, carimbo, japona.

Um dos aspectos mais destacados por Laytano foi a influência dos africanos nos costumes das religiões de matriz africana, como o batuque e o candomblé, mostrando como essas práticas foram adaptadas no contexto do Rio Grande do Sul e resistiram às tentativas de repressão cultural, pois eram formas essenciais de expressão espiritual e cultural das comunidades negras. Esse reconhecimento foi importante para legitimar e estudar tais práticas como elementos fundamentais da cultura gaúcha.

Ademais, Laytano estudou a influência de ingredientes e preparações trazidas pelos africanos na alimentação gaúcha, como o uso de temperos e modos de preparo específicos, e a musicalidade afro-gaúcha, com destaque para a importância do tambor nas práticas musicais e religiosas da comunidade negra. Ele ressaltou como esses instrumentos e ritmos foram essenciais na formação de gêneros musicais locais, como a milonga, e influenciaram o estilo de vida rural gaúcho. Seu trabalho foi essencial para reconhecer a africanidade como um elemento integral e estruturante da cultura do Rio Grande do Sul, ajudando a romper com uma visão homogeneizadora e eurocêntrica da identidade gaúcha.

CAPÍTULO 3

COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO BRASIL

O quilombo, para a historiadora Beatriz Nascimento (1985), foi uma das numerosas formas de resistência que o povo negro manteve na árdua luta pela manutenção da sua identidade pessoal e histórica. Segundo a autora, essa instituição africana, de origem angolana, é anterior ainda à diáspora e ao comércio humano que atendia aos interesses coloniais ibéricos entre os séculos XVI e XIX. A palavra quilombo pode remeter a um grupo de indivíduos que se reuniam para a guerra, a uma casa sagrada para o ritual de iniciação dos guerreiros, ao próprio território ou campo onde a guerra acontecia¹⁰, ou ainda ao acampamento de prisioneiros fugitivos. (Nascimento, [1985] 2006, p. 118).

A primeira referência a quilombo que surge em documento oficial português data de 1559, mas somente em 1740, em 2 de dezembro, assustadas frente ao recrudescimento dos núcleos de população negra livres do domínio colonial, depois das guerras do nordeste no século XVII, as autoridades portuguesas definem, ao seu modo, o que significa quilombo: “toda a habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte desprovida, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”. (Nascimento, [1985] 2006, p. 118).

”

¹⁰ Provavelmente disso decorre que a palavra quilombo (em português, mas também em espanhol) signifique pejorativamente uma desordem ou uma complicação.

No período colonial brasileiro, observa Clóvis Moura (1981), o quilombo não foi um fenômeno geograficamente localizado ou esporádico, mas uma reação organizada - em toda a sociedade escravista – a uma forma de trabalho contra a qual se voltava o próprio sujeito que a sustentava. O autor sobre o mocambo ou quilombo ainda afirma:



Muitas vezes surpreende pela capacidade de organização, pela resistência que oferece; destruído parcialmente dezenas de vezes e novamente aparecendo, em outros locais, plantando a sua roça, constituindo suas casas, reorganizando a sua vida social e estabelecendo novos sistemas de defesa. (Moura, 1981, p. 87)



Capitania de Pernambuco, com representação do Quilombo dos Palmares (1647)

Kabengele Munanga, ao recuperar a relação do quilombo com a África, afirma que o quilombo brasileiro “é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstituído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontravam todos os oprimidos”. Para este autor, a matriz

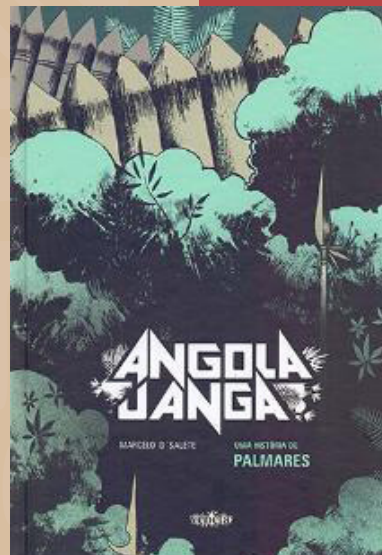
de inspiração adveio de um longo processo de amadurecimento ocorrido na área cultural bantu nos séculos XVI e XVII, de instituições políticas e militares transétnicas, centralizadas, formadas por homens guerreiros cujos rituais iniciáticos tinham a função de unificar diferentes linhagens (Munanga 1995, p. 57-63).

Para Clóvis Moura, essas comunidades de ex-escravizados organizavam-se de diversas formas e tinham proporções e duração muito diferentes. Havia pequenos quilombos, compostos de oito homens ou pouco mais; eram praticamente grupos armados. No recesso das matas, fugindo do cativeiro, muitas vezes eram recapturados pelos profissionais de caça aos fugitivos. Criou-se para isso uma profissão específica. Em Cuba chamavam-se rancheadores; capitães do mato no Brasil; coromangee ranger, nas Guianas, todos usando as táticas mais desumanas de captura e repressão. Em Cuba, por exemplo, os rancheadores tinham como costume o uso de cães amestrados na caça aos escravizados negros fugidos. Como podemos ver, a marronagem nos outros países ou a quilombagem no Brasil eram frutos das contradições estruturais do sistema escravista e refletiam, na sua dinâmica, em nível de conflito social, a negação desse sistema por parte dos oprimidos (Moura 1987, p. 12-13)

3. 1. FORMAÇÃO E EVOLUÇÃO DOS QUILOMBOS NA HISTÓRIA DO BRASIL

No Brasil, o maior e mais conhecido quilombo é Angola-Janga (Pequena Angola), conhecido como Quilombo dos Palmares e formado por africanos escravizados que fugiram, entre 1595 a 1695, para as florestas onde estão hoje os estados de Pernambuco e Alagoas. A partir de vários mocambos¹¹ criados por fugitivos da escravidão, Angola Janga resistiu aos ataques das forças coloniais portuguesas. Segundo Abdias do Nascimento, no livro O Quilombismo (1980), “Palmares pôs em questão a estrutura colonial inteira: o exército, o sistema de posse da terra dos patriarcas portugueses, ou seja, o latifúndio, assim como desafiou o poder todo poderoso da igreja católica” (Nascimento, 1980, p. 48)

¹¹ Os mocambos eram comunidades do tamanho de aldeias, principalmente de escravizados fugitivos no Brasil colonial, durante o domínio português. Um mocambo é uma unidade menor do que um quilombo.



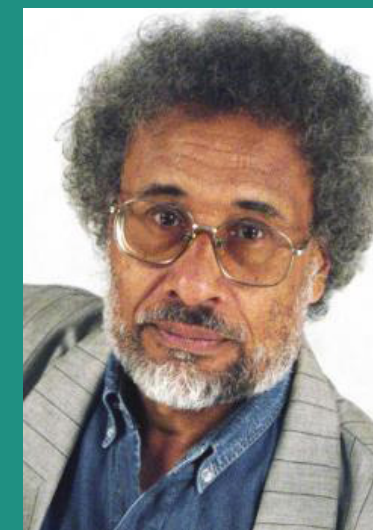
O quadrinista Marcelo d'Saete fez uma interpretação da história de Palmares, reconstituindo o mundo das fazendas e engenhos de cana-de-açúcar, as lutas dos escravizados e os personagens históricos como Zumbi baseado em uma pesquisa extensa e minuciosa de onze anos.

O fato de estarem organizados militarmente, espalhados em mocambos pela serra, e também de conhecerem a geografia do lugar foi fundamental para derrotar os inimigos. Cada mocambo era separado dos outros por cerca de 30 km, sendo assim muito difícil atingir todos. Além disso, o conflito entre portugueses e holandeses na região durante o século XVII abriu a chance de muitos escravizados fugirem para Palmares.

Palmares tornou-se um símbolo de liberdade para os escravizados na figura de seu maior líder, Zumbi, que virou uma lenda e inspirou a criação do Dia da Consciência Negra: 20 de novembro.

Com a publicação de artigo no *Jornal do Brasil* em novembro de 1974, o grupo Palmares do Rio Grande do Sul, do qual participava entre outros o poeta Oliveira Silveira, sugeria que a data de 20 de novembro, lembrando o assassinato de Zumbi e a queda do Quilombo dos Palmares, passasse a ser comemorada como data nacional contrapondo-se ao 13 de maio. Argumentava que a lembrança de um acontecimento em todo os sentidos dignificante da capacidade de resistência dos antepassados traria uma identificação mais

positiva do que a Abolição da escravidão, até então vista como uma dádiva de cima para baixo, do sistema escravagista e de S. Alteza Imperial. Com a publicação de artigo no *Jornal do Brasil* em novembro de 1974, o grupo Palmares do Rio Grande do Sul, do qual participava entre outros o poeta Oliveira Silveira, sugeria que a data de 20 de novembro, lembrando o assassinato de Zumbi e a queda do Quilombo dos Palmares, passasse a ser comemorada como data nacional contrapondo-se ao 13 de maio. Argumentava que a lembrança de um acontecimento em todo os sentidos dignificante da capacidade de resistência dos antepassados traria uma identificação mais positiva do que a Abolição da escravidão, até então vista como uma dádiva de cima para baixo, do sistema escravagista e de S. Alteza Imperial.



Mas além dos mocambos nas zonas rurais, muitos quilombos de grande porte se instalaram em morros e periferias dos centros urbanos mais importantes, com o de Catumbi e o do Corcovado no Rio de Janeiro. Assim, a noção de quilombo como forma de organização, de luta, de espaço conquistado e mantido através de gerações amplia-se para outras regiões do Brasil e outros espaços, inclusive no meio das grandes cidades. Como aponta a antropóloga Ilka Boaventura Leite: “os primeiros focos de resistência dos africanos ao escravismo colonial, reaparece no Brasil República com a Frente Negra Brasileira (1930/40) e retorna à cena política no final dos anos 70, durante a redemocratização do país. (Leite, 2000, p. 333)



É no final do século XIX que o quilombo recebe o significado de instrumento ideológico contra as formas de opressão. Sua mística vai alimentar o sonho de liberdade de milhares de escravizados das plantações em São Paulo, mais das vezes através da retórica abolicionista. (Nascimento, 1985, p. 122)

Após a abolição da escravatura no Brasil em 1988, os negros encontraram muitos obstáculos, como as leis contra a feitiçaria, o jongo, a capoeira, os terreiros de Candomblé, entre outros. A segregação social desde então também foi uma segregação racial e cultural. Também foram expulsos dos terrenos e casas em que habitavam, uma vez que o Estado não regulamentou juridicamente as terras de uso comum, doações, posses, usucapião, entre outros. Essa exclusão é que faz com que até hoje a questão da territorialidade seja central para esse povo.

Ilka Boaventura Leite chama a atenção para as evidências de que “um processo de segregação residencial dos grupos de fato ocorreu, bem como o deslocamento, o realocamento, a expulsão e a reocupação do espaço.” Para a autora, tal fato vem reafirmar que, “mais do que uma exclusiva dependência da terra, o quilombo, neste sentido, faz da terra a metáfora para pensar o grupo e não o contrário.” (Leite, 2000, p. 339)

Na atualidade, as comunidades remanescentes de quilombos - expressão cunhada no âmbito da elaboração da Constituição de 1988 - lutam pela reparação desse passado de violência e pleiteiam não só títulos fundiários, mas outros direitos e pautas políticas discutidos a partir dos movimentos negros, coletivos de estudantes, parlamentares, antropólogos, sociólogos, etc.



As chamadas “terras de preto” compreendem, portanto, as diversas situações decorrentes da reorganização da economia brasileira no período pós-escravista, onde, inclusive, não apenas os afro-descendentes estão envolvidos. O modo de produção colonial sustentado pela mão-de-obra escravizada já esboçava o seu completo esgota-



mento, chegando logo depois a um ponto de verdadeira saturação, o que era identificado como sendo “negro” referia-se – mais do que isto, englobava – à experiência histórica dos africanos e seus descendentes, tratados nos séculos anteriores como sujeitos a-históricos, negados em sua condição de humanidade. (Leite, 2000, p. 334) A primeira referência a quilombo que surge em documento oficial português data de 1559, mas somente em 1740, em 2 de dezembro, assustadas frente ao recrudescimento dos núcleos de população negra livres do domínio colonial, depois das guerras do nordeste no século XVII, as autoridades portuguesas definem, ao seu modo, o que significa quilombo: “toda a habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte desprovida, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”. (Nascimento, [1985] 2006, p. 118).

Para Ilka Leite (2000, p. 333), o quilombo significa para certa parcela da sociedade brasileira sobretudo “um direito a ser reconhecido e não propriamente e apenas um passado a ser rememorado”.



Já a primeira Lei de Terras, escrita e lavrada no Brasil, datada de 1850, exclui os africanos e seus descendentes da categoria de brasileiros, situando-os numa outra categoria separada, denominada “libertos”. Desde então, atingidos por todos os tipos de racismos, arbitrariedades e violência que a cor da pele anuncia – e denuncia –, os negros foram sistematicamente expulsos ou removidos dos lugares que escolheram para viver, mesmo quando a terra chegou a ser comprada ou foi herdada de antigos senhores através de testamento lavrado em cartório. Decorre daí que, para eles, o simples ato de apropriação do espaço para viver passou a significar um ato de luta, de guerra. (Leite, 2000, p. 334)

A antropóloga identifica no conceito de quilombo um fator unificador que fortalece a afirmação da identidade negra, que foi fragmentada pelo modelo de desenvolvimento do Brasil pós-abolição, e deslocada para bairros negros nas periferias urbanas, onde emergem as escolas

de samba e terreiros de candomblé. “Dessa continuidade temporal e da permanência da coesão de grupo é que vêm a ideia de que os quilombolas, assim como os povos indígenas, são os povos tradicionais.” (p. 335).

Nesse sentido, a terra é fundamental para a organização e para a continuidade do grupo e do modo coletivo de sobreviver. Assim, “de todos os significados do quilombo, o mais recorrente é o que remete à ideia de nucleamento, de associação solidária em relação uma experiência intra e intergrupos”. (Leite, 2000, p. 336)

3.2 A LUTA DA POPULAÇÃO QUILOMBOLA POR DIREITOS

A luta das comunidades remanescentes de quilombos por direitos “esbarra em interesses das elites econômicas envolvidas na expropriação de terras, no desrespeito às leis e nas arbitrariedades e violências que acompanham as regularizações fundiárias.” (Leite, 2000, p. 349). Para compreender melhor as raízes dessa relação, é importante retroceder ao momento pós-abolição.

A psicóloga Maria Aparecida Bento discute o conceito de embranquecimento como uma política adotada no Brasil no início do século XX para “branquear” a população e reduzir a presença de pessoas negras e indígenas. Ela argumenta que essa prática foi implementada através de políticas migratórias que incentivaram a vinda de imigrantes europeus e promovia a mestiçagem como forma de “melhorar” a raça. Bento analisa o embranquecimento como um projeto de exclusão racial que buscava negar e apagar a contribuição cultural e social das populações negras, reforçando o racismo estrutural e afetando a construção da identidade brasileira: “Na verdade, o legado da escravidão para o branco é um assunto que o país não quer discutir, pois os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo.” (Bento, 2006, p. 16)

Num país cuja principal estratégia de embranquecimento e ascensão social foi a miscigenação, “ser negro”, reconhecer-se como tal, dependeu, portanto, de um amplo entendimento dessa identidade social, pautada quase sempre pela ambiguidade e cuja construção esteve em permanente mudança e reelaboração, contrariando os estereótipos correntes de

conformismo, sujeição, embranquecimento, malandragem e corrupção que fundamentam as falsas noções de “democracia racial” vigentes no país desde a Primeira República (1889-1930). Escolhido para falar da dominação principais motivos de discórdia diz respeito ao fato de que estas terras estão sob diversas jurisdições e domínios. Enumerando alguns deles: terras devolutas dos diversos estados da federação e municípios, áreas que se localizam em domínios de empresas particulares e estatais e terras que se encontram em unidades de conservação ambiental.



Celebração do Dia da Consciência Negra, no Parque Memorial Quilombo dos Palmares, localizado na Serra da Barriga, em Alagoas
Fonte Ministério da Cultura Foto: Janine Moraes

A Constituição de 1988 aprovou em seu Artigo 68: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado lhes emitir os títulos. Para Leite (2000, p. 23), a ideia de “remanescente”, entendida como algo que deixou de existir ou está em vias de extinção, assim como a concepção de “quilombo” como uma unidade isolada, igualitária e unida, são bastante limitadoras. Contudo, o principal motivo de questionamento à época da assembleia constituinte foi o fato de a expressão “remanescentes das comunidades dos quilombos” não refletir

a forma como esses próprios grupos se identificam, além de tratar-se de uma identidade que ainda precisava ser construída no campo político: “De saída, exigiu-se nada mais do que um esforço interpretativo do processo como um todo por parte dos intelectuais e militantes, bem como das próprias comunidades envolvidas, e sem o qual seria impossível a aplicabilidade jurídica do artigo” (Op. Cit., p. 23).



O significado de quilombo que predominou foi a versão do Quilombo de Palmares como unidade guerreira constituído a partir de um suposto isolamento e auto-suficiência. Parecia difícil compreender uma demanda por regularização fundiária a partir de tal conceito. Foi necessário relativizar a própria noção de quilombo para depois resgatá-lo em seu papel modelar, como inspiração política para os movimentos sociais contemporâneos. (Leite, 2000, p. 24)

A partir daí, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) foi convocada pelo Ministério Público para dar o seu parecer em relação à situação. Em outubro de 1994, reuniu-se o *Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais* para elaborar um conceito de “remanescente de quilombo”. O documento buscou desfazer os equívocos relacionados à suposta condição de remanescente, ao declarar que “contemporaneamente, portanto, o termo não se referia a resíduos arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica”. A intenção era desfazer a ideia de isolamento e de uma população homogênea ou resultante de processos de insurreição. O documento adotou uma postura crítica em relação a uma visão fixa do quilombo, destacando seu caráter contemporâneo, organizacional, relacional e dinâmico, além da diversidade de experiências que podem ser amplamente incluídas pela nova interpretação do conceito de quilombo nos dias de hoje. Em outras palavras, o quilombo deveria ser pensado como um conceito que abarca uma experiência historicamente situada na formação social brasileira. (Leite, 2000, p. 26).

Depois disso, faltaria somente identificar o sujeito do direito, os critérios normativos para a regulamentação da lei e sua aplicabilidade, ou

seja, os procedimentos e etapas a serem cumpridos para a titulação das terras, as responsabilidades e competências dos atores sociais envolvidos. Ao contrário do que se supunha, a questão, a partir daí, revelou-se de grande complexidade, pois tratava-se de considerar não apenas os aspectos referentes à identidade dos negros no Brasil, mas os vários atores envolvidos e os inúmeros interesses conflitantes sobre o patrimônio material e cultural brasileiro, ou seja, questões de fundo envolvendo identidade cultural e política das minorias de poder no Brasil.



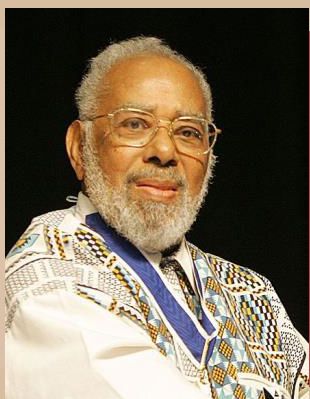
Títulos de Reconhecimento de Domínio Coletivo das fazendas Calembe, Serraria e Sítio Amparo foram entregues pelo Inra às famílias do Quilombo Lagoa dos Campinhos, em Amparo do São Francisco, no interior sergipano.

Abdias do Nascimento, um dos militantes pioneiros na questão quilombola, também chamou a atenção para a necessidade de medidas efetivas para a regulamentação do artigo 68 e enfatizou o aspecto coletivo do processo. Ou seja, a leitura que fez do artigo não deixou dúvida quanto ao fato de que é o grupo, e não o indivíduo, que norteia a identificação destes sujeitos do referido direito. O que viria a ser contemplado nas ações seria então o modo de vida coletivo, a participação de cada um no dia-a-dia da vida em comunidade. Não é a terra, portanto, o elemento exclusivo que identificaria os sujeitos do direito, mas sim sua condição de membro do grupo. A terra, evidentemente, é crucial para a continuidade do grupo, do destino dado ao modo coletivo de vida destas

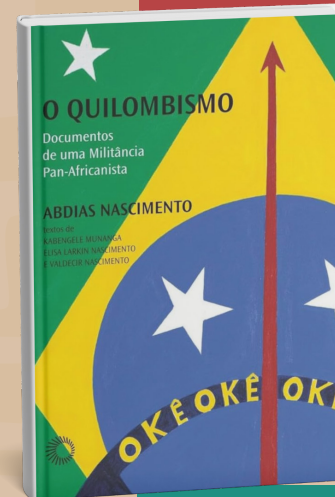
populações, mas não é o elemento que exclusivamente o define.

Sobre tal questão, o geógrafo Milton Santos (2000), em sua geografia crítica, distingue os conceitos de território e territorialidade. O autor baiano vincula o território às diferentes relações estabelecidas pelos agentes, não só no que tange à sua ocupação e produção, mas a aspectos culturais, linguísticos, religiosos, éticos, ancestrais. Não haveria nada de “essencial” em um espaço geográfico que determinasse o sentido e o sentimento de territorialidade, a não ser os comportamentos sociais durante certo tempo-espaço. “O território em si, para mim, não é um conceito. Ele só se torna um conceito utilizável para a análise social quando o consideramos a partir do seu uso, a partir do momento em que o pensamos juntamente com aqueles que dele se utilizam”. (Santos, 2000, p. 22)

No caso dos povos quilombolas, existe uma continuidade na manutenção de formas de organização social e política, culturalidades e subjetividades. Portanto, a afirmação dessa territorialidade evoca espaços de perpetuação do espírito vital da natureza: “A dialética somente se realiza a partir da natureza valorada pela sociedade; é aí que começa a dialética. A sociedade não atua sobre a natureza em si. O entendimento dessa ação é o nosso trabalho e parte do valor que é dado àquele pedaço de natureza – valor atual ou valor futuro.” (Santos, 2000, p. 18). Nesse contexto, as representações atribuídas às terras quilombolas que ainda não foram demarcadas têm uma relação com o valor dado a elas pela sociedade. A cobiça e o interesse de certos grupos sobre uma fração de território desconsideram muitas vezes o que ali preexiste: os homens, sua história, memória e relações. Por isso, para Milton Santos, a categoria de análise a ser considerada não é “território”, mas “território usado”.



Abdias do Nascimento em 1980 publica um livro com dez ensaios escritos ao longo de sua vida, entre os quais está “Quilombismo”, que ele define como “um conceito científico do processo histórico-cultural das massas afro-brasileiras” que encerra o sentido de “luta e resistência em defesa da liberdade e da dignidade humana que ca-



racterizam todos os movimentos diaspóricos africanos no mundo”, como analisou Kabengele Munanga no prefácio do livro.

“Num momento em que não se falava ainda em ações afirmativas ou compensatórias, nem se cogitava políticas públicas voltadas à população negra, o autor deste livro propunha a coletividade afro-brasileira como ator e autor de um elenco de ações e de uma proposta de organização nacional para o Brasil. Assim, sustentava e concretizava a afirmação de que a questão racial é eminentemente uma questão nacional. (Kabengele Munanga, prefácio ao livro “O Quilombismo”)

Se o tomarmos a partir de seu conteúdo, uma forma-conteúdo, o território tem de ser visto como algo que está em processo. E ele é muito importante, ele é o quadro da vida de todos nós, na sua dimensão global, na sua dimensão nacional, nas suas dimensões intermediárias e na sua dimensão local. Por conseguinte, é o território que constitui o traço de união entre o passado e o futuro imediatos. (Santos, 2000, p. 19)

”

Assim, na Assembleia Constituinte de 1988, o direito à terra como direito à territorialidade passa a representar o aspecto fundamental dos direitos assegurados aos povos tradicionais, como indígenas e quilombolas, sem o qual correm o risco da desintegração cultural, da perda de sua identidade étnica, da dissolução de seus vínculos históricos, sociais e antropológicos e da erosão de sua própria consciência e percepção como integrante de um povo etnicamente distinto.

Isso não acontece sem que haja uma reação da elite latifundiária, que põe a territorialidade em conflito, confrontando os seus usos econômicos e seus usos tradicionais. Essas terras estão sob diversas jurisdições e domínios: são terras devolutas dos diversos estados da federação e municípios; áreas que se localizam em domínios de empresas

privadas e estatais; terras que se encontram em unidades de conservação ambiental. Assim, a oportunidade lançada em 1988 pelo recurso constitucional na luta das comunidades remanescentes de quilombos levantou um grande número de casos que surpreendeu os órgãos designados para coordenar o processo. O processo em si “esbarra em interesses das elites econômicas envolvidas na expropriação de terras, no desrespeito às leis e nas arbitrariedades e violências que acompanham as regularizações fundiárias.” (Leite, 2000, p. 348)

3.3 POPULAÇÃO QUILOMBOLA NO CENSO DE 2022

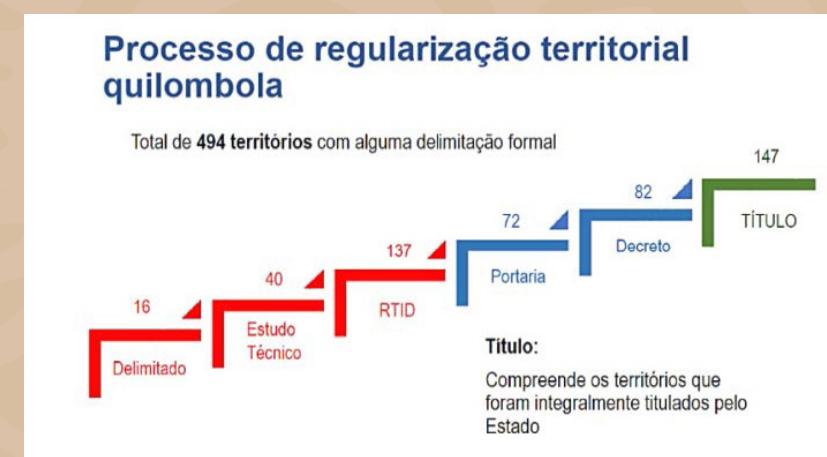
Pela primeira vez, em 2022 o IBGE recenseou a população quilombola de todas as localidades do Brasil. Depois de 150 anos, foi a primeira vez que houve um Censo Quilombola no Brasil, cujos resultados permitem avaliar a população residente e a população quilombola em cada território quilombola oficialmente delimitado¹². Para o Censo, foram considerados aqueles que apresentavam alguma delimitação formal no acervo fundiário do INCRA ou dos órgãos com competências fundiárias nos estados e municípios na data de 31 de julho de 2022 (delimitado, estudo técnico, relatório técnico de identificação e delimitação, portaria, decreto, título).

No Nordeste residem 68,19% dos quilombolas do país. A Bahia concentra 29,90% desta população e o Maranhão vem a seguir, com 20,26%. Juntos, os dois estados abrigam 50,16% da população quilombola do país. Vale destacar que o Censo Demográfico, por se tratar de ato administrativo do Estado brasileiro com impacto na população quilombola, é sujeito à Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, e, por isso, o IBGE observa a necessidade de consulta livre, prévia e informada a essa população. Para a sua elaboração, o IBGE realizou consultas desde 2018 quando foi apresentada como seria a inclusão da população quilombola e os primeiros resultados dos testes sobre perguntas que funcionariam ou não para retratar a população quilombola.

Todo o projeto de como seria o censo nessas comunidades foi alvo de consulta e participação da organização da sociedade civil que representa as comunidades quilombolas – a Conaq – e de cooperação institucional com os órgãos do governo federal que atuam na política quilombola: a Secretaria Nacional de Política de Promoção da Igualdade Racial (SNPIR), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a Fundação Cultural Palmares, os institutos estaduais de terras, o Ministério da Educação e o Ministério da Cidadania com o Cadastro Único. Todas essas organizações apoiaram o processo de definição da metodologia censitária para a população quilombola.

De acordo com Marta Antunes, responsável pelo Projeto de Povos e Comunidades Tradicionais do IBGE, o Censo atende a uma demanda histórica da sociedade brasileira, dos órgãos governamentais e dos movimentos sociais: “Conhecer o número de pessoas quilombolas e como elas se distribuem pelo país, no nível de municípios, vai orientar políticas públicas de habitação, ocupação, trabalho, geração de renda, e regularização fundiária”¹³.

O IBGE identificou 494 territórios quilombolas com alguma delimitação: 147 com titulação (documentação expedida pelo Incra), 82 com decreto de desapropriação por interesse social, 72 com portaria de reconhecimento de seus limites, 137 com Relatório Técnico de Delimitação e Identificação e (RTDI), primeiro passo formal para a titulação, 40 com estudo técnico de limites feito por órgãos estaduais, e 16 com delimitação formal oficial, mas sem providências adicionais no processo.

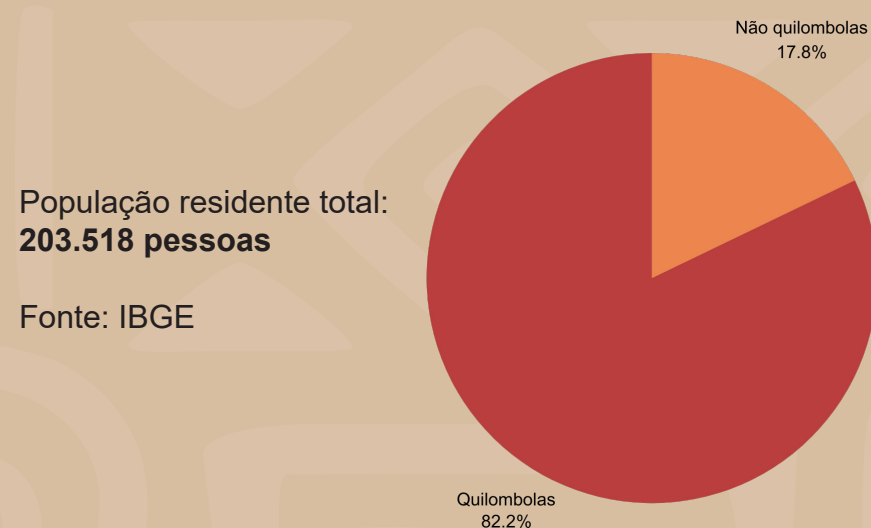


Fonte: IBGE

¹² O maior número foi encontrado em Alcântara/MA (9.868 pessoas), em Abaetetuba/PA (7.528) e em Oriximiná/PA (4.830). Fonte: Site do IBGE

Em respeito à Convenção 169 da OIT e, de forma coerente às práticas de produção estatística, o IBGE considera quilombola toda pessoa que se auto-identifica como quilombola¹⁴. Por comunidade quilombola, o IBGE considera o que está definido no Decreto 4887 de 2003, que define que comunidade quilombola são “grupos étnico-raciais de auto-atribuição com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”. Nos territórios oficialmente delimitados, questionários domiciliares são majoritariamente de amostra com questões de registro civil, arranjo familiar, deficiência, educação, trabalho, situação do domicílio, saneamento, lixo e acesso à internet.

Os primeiros resultados do Censo 2022 também permitem conhecer o quantitativo de população residente nos territórios quilombolas oficialmente delimitados, como também a distribuição de população quilombola nesses territórios.



A população quilombola residente em territórios oficialmente reconhecidos é de apenas 12,59% do total. Entre esses territórios, o de Alcântara/MA tinha a maior população quilombola residente (9.344), seguido por Alto Itacuruçá, Baixo Itacuruçá, Bom Remédio/PA (5.638) e Lagoas/PI (5.042). As regiões com maior número de pessoas quilombolas em territórios oficialmente delimitados são Nordeste, com 89.350 mil e Norte com

52.012 mil. Em seguida a região Sudeste com, 14.796 mil, Centro-Oeste com 7.208 mil e Sul, com 3.836 mil.

As regiões com maior número de pessoas quilombolas fora de territórios quilombolas oficialmente delimitados seguem o mesmo padrão dos territórios oficialmente delimitados. No Nordeste são 816.065 mil; no Norte, 114.057 mil; no Sudeste: 167.509 mil; Centro-oeste, 37.749 mil e Sul, 25.220 mil. Dos 5.568 municípios do Brasil, 1.696 tinham moradores quilombolas. Entre as Unidades da Federação, as maiores concentrações de pessoas quilombolas fora de Territórios Quilombolas oficialmente delimitados estão na Bahia (376.306 pessoas), no Maranhão (240.030), e em Minas Gerais (130.734). A população residente fora de territórios quilombolas oficialmente delimitados está presente em 1.655 municípios e representa 87,41% do total.¹⁵

Foram identificados 494 territórios quilombolas oficialmente delimitados no país, que abrigavam uma população residente de 203.518 mil pessoas, 167.202 quilombolas (82,16%) e 36 316 (17,84%) não quilombolas.



Quilombolas de Cachoeira - BA

Em 326 municípios, foram recenseadas pessoas quilombolas residentes nos territórios oficialmente delimitados. Destes, apenas 147 são oficialmente delimitados com status fundiário de titulado. Nestes, são residentes 62.859 pessoas residentes, sendo 57.442 (91,38%) quilombolas e 5 417 não quilombolas (8,61%).

¹⁵ As maiores concentrações foram encontradas em Januária/MG (15 mil pessoas), Salvador/BA (14.727) e Senhor do Bonfim (13.652). Fonte: Site do IBGE.

CAPÍTULO 4

CORPORALIDADES, SUBJETIVIDADES E CURRÍCULO

“

*Quem te ensinou a odiar a textura do seu cabelo?
Quem te ensinou a odiar a cor da sua pele?
Quem te ensinou a odiar o formato do seu nariz e dos seus lábios?
Quem te ensinou a se odiar do topo da cabeça às solas dos pés?
Quem te ensinou a odiar sua própria espécie?
Quem te ensinou a odiar tanto a raça à qual você pertence a ponto
de não querer ficar perto um do outro?*

Você deve se perguntar quem te ensinou a odiar como deus te fez.

Malcolm X (22 de maio de 1962, Los Angeles)

A partir da lei 10.639/2003, que faz alterações à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para implantar a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio, temos uma ferramenta imprescindível para a construção de novas narrativas na perspectiva descolonizadora¹.

Anteriormente, tal temática era abordada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no tópico Pluralidade Cultural, que tratava a diversidade cultural sem muitas vezes questionar as normas etnocêntricas que influenciam as relações étnico-raciais, muitas vezes reforçando estereótipos e folclorização (Motta, 2005). Aliás, alguns críticos acusavam os PCNs de tratar as subculturas étnicas e raciais de forma homogênea, sem considerar seus conflitos internos.

De acordo com Motta (2005, p. 186), na época em que o Ministério da Educação instituiu os PCNs, incluindo como tema transversal a Pluralidade Cultural, as Secretarias de Educação não adotaram, paralelamente, medidas de apoio aos professores para oferecer uma formação nessa temática. Também não divulgaram experiências que promovessem a igualdade e combatessem a discriminação na escola, tampouco disponibilizaram recursos e materiais didáticos para esse fim. No entanto, a professora Petronilha Silva (2007, p. 500) lembra que, desde 1988, leis municipais e estaduais já haviam determinado o ensino de história e cultura afro brasileira e africana em municípios brasileiros como Santa Cruz do Sul/RS, Florianópolis, Aracaju, Belém e São Paulo. Desse modo, o movimento negro insistiu com suas demandas e propostas, e os legisladores da educação anos depois formularam e implementaram a Lei 10.639/2003.

A partir da Lei nº 10.639/2003 e das “Diretrizes”, a educação das relações étnico-raciais passa a ser central, com ênfase no combate ao racismo e na valorização das populações afrodescendentes. Ao contrário dos PCNs, as “Diretrizes” abordam diretamente as políticas de reparação e ações afirmativas, destacando uma forte crítica ao mito da “democracia racial” no Brasil. A ênfase política da Lei 10.639 inclui a valorização da história e cultura negras a partir de uma crítica substancial à “essencialização” dos grupos culturais.

Neste capítulo, serão abordadas a subjetividade e a corporalidade negras na escola e suas diversas manifestações, com destaque para a valorização étnica, a luta política, social e histórica de mulheres negras e homens negros na construção social do Brasil.



Foto por: Emmanuel Ikwuegbu, fonte Unsplash.com

4.1 CORPORALIDADES, SUBJETIVIDADES E CURRÍCULO

A atual legislação educacional para as relações étnico-raciais representa um avanço na democratização dos conteúdos escolares, no sentido de que a História do Brasil seja contada por mais vozes, sob diversos pontos de vista.

“

[...] A perspectiva antirracista e decolonial pressupõe duas questões relevantes: a valorização de grupos sociais historicamente invisibilizados na narrativa tradicional, tais como indígenas, negros, pobres, mulheres, crianças, entre outros; e o questionamento do paradigma ocidental eurocêntrico, e de suas múltiplas formas de opressão, como o colonialismo, o racismo, o patriarcado, o machismo, a xenofobia, o capitalismo, entre outras. (Priori; Silva; Bolonhezi, 2020, p. 11).

Como se percebe nessas disputas de narrativas, o processo da construção do conhecimento escolar envolve relações de poder. E o currículo é o âmbito de construção política de representações oficialmente aceitas e naturalizadas como uma representação da verdade, das quais se entende que todo cidadão deva apropriar-se, dada a obrigatoriedade de frequência à Educação Básica no Brasil. (Almeida; Sanchez, 2017, p. 57). Segundo Nilma Lino Gomes, primeira mulher negra do Brasil a comandar uma universidade pública federal (UFMG) “é preciso descolonizar o currículo”, que nunca é neutro, pois é produto das escolhas de acadêmicos, professores e grupos políticos que buscam determinar qual conteúdo será inserido ou excluído a fim de legitimar certos pontos de vista: Para a autora (2012, p. 100), o atual momento da educação brasileira deve articular as duras condições materiais de existência vivida pelos sujeitos sociais às dinâmicas culturais, identitárias e políticas.

“

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de represen-

tação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade. (Silva, 2012, p. 100).

”

A partir de uma narrativa eurocêntrica ocidental pautada em uma história que exalta e reverencia “a história e o feitos dos grandes homens” (leia-se homens brancos), tanto no espaço público como no escolar, por meio de homenagens, monumentos, livros, a história de indígenas e negros foi invisibilizada e apagada no Brasil, tanto no currículo como na sociedade (Carvalho, 2006; Ratts, 2007; Teixeira, 2011; Melo, 2015). Tal apagamento corrobora para que eles não se sintam representados em diversos espaços. Assim, a Lei 10.639/2003 tem o potencial de permitir aos alunos negros o reconhecimento e a valorização, subjetivos e simbólicos, de sua identidade e de sua importância na formação da sociedade brasileira:

A formação docente emerge, então, como instância estratégica no processo de implementação da lei, pois, por meio dela, os futuros professores seriam capacitados não apenas em acordo com a crítica à perspectiva que tem pautado a constituição da memória histórica, mas, sobretudo, no domínio das competências e habilidades necessárias ao combate às diversas formas assumidas pelo racismo no ambiente escolar. (Coelho; Coelho, 2018, p. 11)

”

O currículo torna-se então um instrumento para a desconstrução gradual de mentalidades e de práticas sociais discriminatórias, das desigualdades raciais, e do lugar de invisibilidade, silenciamento e exclusão de certos grupos sociais. Nesse sentido, a descolonização do currículo implica conflito, confronto e divergências. Para Nilma Lino Gomes (2012), ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, relacionados a confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo.



Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse “outro” deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões. Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros. Refere-se também aos conflitos, choques geracionais e entendimento das situações-limite vivenciadas pelos estudantes das nossas escolas, sobretudo aquelas voltadas para os segmentos empobrecidos da nossa população. (Gomes, 2012, p. 105)

Quanto à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a presença da Educação para as Relações Étnico-Raciais aparece nos conteúdos apenas de algumas disciplinas, como Língua Portuguesa, Geografia, História, Ensino Religioso e Artes. Porém, os conteúdos abordados já fazem parte do currículo, sem adicionarem práticas efetivas para promover uma educação intercultural crítica, tampouco estratégias claras para trabalhar a transversalidade entre as disciplinas no desenvolvimento de uma educação antirracista.



Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. É imprescindível que os alunos identifiquem a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e dos demais povos e comunidades tradicionais para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades. (BNCC, 2018; p. 366)

Autores como Nogueira et al (2022) apontam que, apesar de a BNCC respeitar os marcos legais vigentes, as resoluções, as diretrizes curriculares e as leis, deixa a cargo dos gestores e das equipes a leitura, a interpretação e a aplicação na prática dos pressupostos legais já existentes, como se percebe no seu próprio texto:

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber. (BRASIL, 2018, p. 401)



A elaboração da BNCC não envolveu de forma significativa as comunidades negras e os movimentos sociais negros na construção do currículo. Para os pedagogos negros, essa falta de participação direta das populações diretamente afetadas pelo racismo institucional e pela exclusão social enfraquece o projeto pedagógico, que, ao não considerar as demandas e experiências dessas comunidades, acaba por perpetuar o modelo educacional tradicional e excludente.

Em suma, os desafios enfrentados por profissionais de pedagogia e pesquisadores diante das diretrizes educacionais da BNCC convocam a uma reflexão mais profunda sobre a história da cultura afro-brasileira, exigindo o reconhecimento das lutas sociais e políticas em sua contextualização no processo histórico. Além disso, pouco existe de material didático previamente preparado, o que requer um investimento na formação contínua e específica para os professores no que tange a uma prática pedagógica antirracista. Sem a formação adequada, muitos professores não têm as ferramentas necessárias para ensinar sobre questões raciais de forma crítica e transformadora, correndo o risco de perpetuar estereótipos ou reforçar ideias preconceituosas.

4.2 REPRESENTAÇÕES DE NEGROS E NEGRAS NA HISTÓRIA DO BRASIL

Como se dão os percursos de formação de professores nas Licenciaturas em História, Geografia, Letras, Artes, Física, Química, Biologia, Educação Física no sentido de incorporar os princípios legais e os pressupostos dessa legislação e das Diretrizes para a Educação para as Relações Étnico-Raciais?

Uma crítica constante é a limitação da valorização de personagens negros e fatos históricos a manifestações culturais e datas festivas pontuais, que fogem da rotina escolar e do saber cotidianamente trabalhado em sala de aula. Ao tratar aspectos da cultura indígena e afro-brasileira de forma isolada, como índices de uma cultura particular, acaba-se por referendar aquilo que se pretendia combater, pois se acentua o caráter incidental, secundário e subordinado da História da África e da Cultura Afro-brasileira em relação à História Ocidental (Coelho; Coelho, 2018, p. 3).

Antes de a população negra chegar ao país na condição de escravizados, habitavam um continente rico e próspero, onde havia cientistas, médicos, matemáticos, filósofos. O continente africano é o berço da humanidade e da civilização; porém, o que se aprende em sala de aula geralmente está vinculado aos processos de escravização de africanos, e não à sua rica história e cultural.

Quanto aos personagens negros retratados nos livros didáticos, infelizmente aparecem em contextos permeados por discriminação, inferiorização e exclusão. Em tal contexto, a linguagem imagética é importante, pois se colocam em relação dialógica as escolhas dos autores e a interpretação dos leitores, construindo uma determinada realidade ou conceito. As imagens presentes nos materiais didáticos usados no Ensino Básico são, portanto, fundamentais para ilustrar e complementar os conteúdos ensinados, pois retêm a atenção dos estudantes e condensam o entendimento do texto, que pode ser muitas vezes longo e abstrato. Dessa forma, os livros didáticos influenciam as formas como “aprendemos” a ver as pessoas negras no Brasil (2021, p. 125)

O que se destaca nesses livros são os senhores de engenho, a casa-grande, as relações de produções e outros aspectos, enquanto o negro é representado apenas como mercadoria. Há um grande ocultamento da história de vida do povo negro do continente africano antes da chegada dos europeus, desmerecendo seus costumes, e enfatizando que sua história só passa a ter importância após a chegada dos povos europeus. (Freitas; Jesus, 2021, p. 125)

”

Imagens de negros nas senzalas e sendo castigados predominam na representação de pessoas negras nos nossos livros didáticos de História do Brasil-Colônia, especialmente em publicações até a década de 1990. É mais escassa ainda a representação de líderes e heróis negros na época da República, por exemplo, e de movimentos de resistência organizados pelos escravizados na luta abolicionista. Geralmente, a inconformidade dos africanos quanto a trabalhos forçados e a castigos corporais, e as decorrentes fugas, rebeliões, assassinatos de seus senhores são apresentados de forma criminalizadora, sem a devida valorização a esses atos de resistência à escravidão.

Mais recentemente, porém, depois de promulgada a Lei 10.639 em 2003, aumentaram nos materiais didáticos as representações de negros fora do padrão caricatural, com a exibição das pessoas negras em sua diversidade, em posições de destaque social, referidas pela aceitação e valorização de seus traços fenotípicos característicos e de suas identidades. (Freitas; Jesus, 2021). Aliás, nas últimas duas décadas, tem sido revisitada a abolição da escravatura no Brasil como um gesto “humanitário”, concedido pelo governo imperial representado pela princesa Isabel, a qual, em um ato de “bondade”, “concede” a liberdade aos negros cativos. Cada vez mais questiona-se essa página da História do Brasil como um ato realizado apenas por personagens brancos abolicionistas como os únicos responsáveis pelo fim da escravidão. Cada vez mais se resgata o impacto de personalidades negras brasileiras que influenciaram esse processo e deixaram um legado para reinterpretar a história brasileira.

As mudanças, porém, são lentas, gradativas e se dão de maneira não-homogênea. A pedagoga Liliane Souza (2016) fez uma análise de 252 imagens que representavam o personagem negro em livros didáticos de História do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) entre os anos de 2010 a 2014 e, portanto, avaliados pelo MEC após a Lei 10.639/03. A autora constata “grandes limites às possibilidades de mudança nas modificações relevantes em relação à representação de personagens negros de maneira mais positiva” (p. 59). Para Souza, mesmo que as determinações em relação à história e cultura da África e afro-brasileira venham sendo cumpridas em partes, inseridas em alguns conteúdos e imagens, são apresentadas de maneira fragmentada e não apresentam a verdadeira participação dos negros na construção do país. (Souza, 2016. p. 60)

Por outro lado, se há uma desproporção na própria exposição entre negros e brancos nos livros didáticos, vale destacar que a representação da mulher negra é menor ainda. Conforme reivindicam os movimentos de mulheres negras - especialmente os feminismos negros e decoloniais - é impossível falar sobre cultura negra, estética negra, revoluções políticas e sociais, sem refletir sobre a exclusão, nos livros de História, da representação de mulheres negras que construíram o Brasil desde século XVIII.

Nesse sentido, a escritora Jarid Arraes, autora do livro “Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis” (2020), denuncia que um dos problemas do racismo é a ausência de iconografia negra nas escolas. Em seu livro, ela aborda o protagonismo de personagens femininas negras como Antonieta de Barros, Aqualtune, Carolina Maria de Jesus, Dandara dos Palmares, Esperança Garcia, Eva Maria do Bonsucesso, Laudelina de Campos, Luísa Mahin, Maria Felipa, Maria Firmina dos Reis, Mariana Crioula, Na Agontimé, Tereza de Benguela, Tia Ciata e Zacimba Gaba.

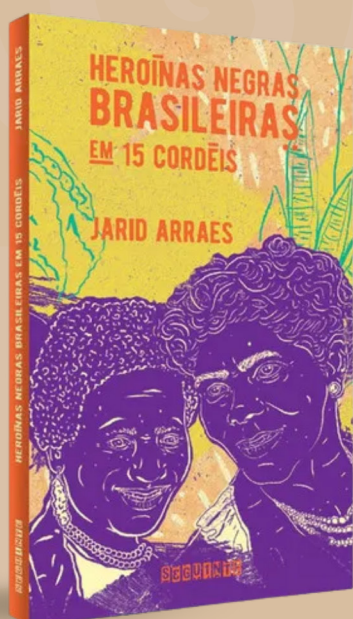
De acordo com Jarid Arraes, na escola aprendemos que as pessoas brancas fizeram as descobertas e as invenções, lutaram pelos direitos humanos, etc. Ape-

sar de as pessoas não brancas também terem feito isso em outras regiões do mundo, não têm o mesmo crédito ou reconhecimento. Essa falta de enxergar pessoas não-brancas como criativas e inteligentes, agentes de transformação na humanidade, para a autora, isso faz com que o racismo seja enraizado nos alunos desde crianças. 16

Cada vez mais se destaca o papel histórico da resistência das mulheres negras à opressão desde a escravidão e logo depois de 1888. As quitandeiras foram capazes de ocupar um lugar inimaginável para aquela sociedade ocidental: ter sua autonomia econômica e, como mães de santo, o poder máximo de um espaço religioso. As quitandeiras, por exemplo, vendiam alimentos nas ruas dos centros urbanos. Além de sustentar suas famílias, utilizavam os lucros de seus negócios para comprar a alforria de parentes escravizados, desafiando assim o sistema escravocrata de forma econômica e socialmente significativa, entre elas Chica da Silva, Tereza de Benguela e Adelina, a charuteira, sendo esta última completamente apagada e invisibilizada na História do Brasil.

Tereza de Benguela

Tereza de Benguela é uma das mulheres negras mais conhecidas no contexto histórico e social brasileiro, e isso se deve à aprovação da Lei 12.987 de 2014, pela presidenta Dilma Rousseff, que decretava que a partir daquele ano, no dia 25 de julho, seria comemorado o **Dia de Tereza de Benguela e da Mulher Negra**. Tal data relembra a luta, memória e resistência das mulheres negras do país, juntamente ao **Dia da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha**, criado a partir do 1º encontro de Mulheres Negras Latinas e Caribenhas ocorrido na República Dominicana, entre os dias 19 e 25 de julho de 1992 para de-



Tereza de Benguela
Fonte: Wikicommons

liberar sobre os problemas e demandas das mulheres negras nas Américas. A data passou, portanto, a ser comemorada com mais frequência no Brasil desde 2014, pelo ativismo de mulheres negras. Porém, além desse fato e de Tereza de Benguela ter se tornado heroína nacional, há poucas pesquisas e material histórico sobre ela.

Apesar de ser figura importante e símbolo de resistência e luta pela liberdade, infelizmente Tereza de Benguela não é tão reconhecida pela história como Zumbi dos Palmares. Os dados historiográficos são inconclusivos em relação à data e ao seu local de nascimento, mas sua história está atrelada ao quilombo do Quariterê, também conhecido como Quilombo do Piolho, à margem do rio Guaporé, na cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade (1752), em Mato Grosso, na fronteira com a Bolívia. Tereza viveu no século XVIII e foi casada com José Piolho, chefe do Quilombo do Piolho, que abrigava mais de cem pessoas, até ele ser assassinado por soldados do Estado. Depois de sua morte, Tereza liderou negros, brancos e indígenas para defender o território das ações de bandeirantes de 1730 a 1795, quando o espaço foi atacado e destruído, a mando da capitania regional.

“

Tereza de Benguela comandava o quilombo com uma estrutura semelhante a um parlamento com a participação de seus “deputados” e “senadores” (Ribeiro, 2020, p. 48), tornou-se liderança política entre 1750 e 1770, adotou a capoeira, lutas corpo a corpo e um sistema para porte de armas. No período de sua liderança várias pessoas entre negros, indígenas e caburés (descendentes diretos de indígenas e negros) habitavam o quilombo. As autoridades locais se preocupavam sobre a potencialização da aliança entre negros e indígenas, pelo fato de um conhecer sobre a vida na mata, uso de plantas venenosas e medicinais e agricultura, e o outro estratégias de guerras (Albuquerque; Fraga, 2006)

Foi ela, por exemplo, a responsável pelo desenvolvimento agrícola do quilombo, implantando novos modelos de desenvolvimento, como o uso do ferro na agricultura, no cultivo de algodão, milho, feijão, man-

dioca, banana. Tereza de Benguela foi capturada em 1770, quando o quilombo foi invadido e destruído pelas forças de bandeirantes contratadas por Luiz Pinto de Souza Coutinho, governador da capitania do Mato Grosso. Parte da população (79 negros e 30 indígenas) foi assassinada e outra, aprisionada.

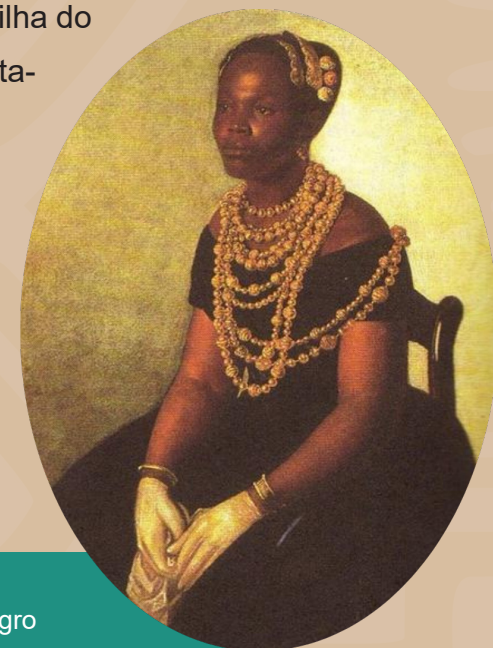
A rainha Tereza de Benguela, segundo a antropóloga Maria de Lourdes Bandeira (1988), ficou de tal modo chocada e inconformada com a destruição do quilombo, que enlouqueceu. Muitas são as versões para a morte de Tereza de Benguela, mas independentemente de como ela morreu, o importante para uma nova construção histórica é ressaltar que ela dedicou sua vida na tentativa de assegurar, por meio de mecanismos revolucionários, a possibilidade de uma vida segura para negros e indígenas no período colonial, tornando o Quilombo do Piolho um lugar próspero e uma verdadeira sociedade.

Tereza de Benguela é reconhecida como um símbolo de resistência e de luta. Sua história desmente a narrativa de que espaços de poder são dominados apenas por homens.

Chica da Silva

Segundo historiógrafos, Francisca da Silva, a Chica da Silva, nasceu entre 1731 e 1735 no Arraial de Tijuco, hoje cidade de Diamantina, localizada em Minas Gerais. Mulher negra escravizada, era filha do capitão de ordenanças de Bocaina, o português Antônio Caetano de Sá e da escravizada Maria da Costa.

Chica da Silva conquistou sua alforria aos 22 anos, logo após ser comprada pelo contador de diamantes João Fernandes de Oliveira, com quem teve uma união por concubinato. Seu nome foi alterado para Francisca da Silva de Oliveira, e juntos tiveram 13 filhos (Furtado, 2001). Em 1770, João retornou para Portugal e levou com ele seus filhos homens. Deixou suas filhas com Chica no Brasil, agora chamada de Senhora do Teju-



Chica da Silva
Fonte: página do Movimento Negro Raízes

co - uma das mulheres mais ricas da região. Ela mesma tinha seus escravizados e frequentava todo domingo a missa na Igreja São Francisco de Assis, destinada apenas aos brancos. A igreja católica recebia generosas doações de Chica e, por isso, evitava confrontos com ela. Muitos são os documentários, romances, filmes, novelas e biografias (como por exemplo a recente biografia intitulada Xica da Silva - Cinderela Negra (2017), publicada pela escritora Ana Miranda), criados a partir da trajetória dessa mulher negra, que até os dias atuais permeia o imaginário do povo brasileiro.

Segundo Furtado (2001), a primeira referência a Chica da Silva fora feita no jornal Jequitinhonha, que a descrevia “como boçal e careca, pois era incompreensível que uma escravizada pudesse despertar a atenção de um homem branco e chegar a esta posição”, em outras palavras, era inconcebível para a sociedade escravocrata da época, que uma mulher negra ex-escravizada pudesse despertar a paixão e o amor de um homem branco e muito menos se tornar uma das mulheres mais ricas das Minas Gerais colonial: “historicamente as mulheres negras sempre ocuparam o último lugar da escala social no Brasil” (Bolonhezi; Priori; Silva, 2020, p. 154). Chica da Silva rompeu a narrativa histórica tradicional dos escravizados, pois sua história é bastante incomum no período colonial, situação que traz à tona reflexão de alguns historiadores sobre a hipótese de outras “Chicas da Silva” terem circulado nas regiões de Minas Gerais.



Chica representa em nossa consciência coletiva, uma espécie de estereótipo final do itinerário possível das escravizadas no seu processo de alforria a ascensão social: personifica o modelo viável em sua concretização máxima da mulher de cor que através que através de sua sensualidade inebriante, quiçá lançando mão de poderosos filtros de amor e feitiços secretos aprendidos nas florestas africanas, cativa o coração e o sentido dos homens brancos, até mesmo dos mais abastados donos do poder econômico e administrativo, com aquele apaixonado contratador de diamantes de Minas Gerais, metamorfoseando-se de escravizada passiva em poderosa senhora (Mott, 1988, P.12)

A citação remete às ideias da época que colaboraram para construção de um estereótipo sensualizado de Chica da Silva - que atrela suas conquistas à beleza e sexo - e do imaginário coletivo atual em relação às mulheres negras, ao seu lugar social, ao sexismo, ao racismo e ao preconceito quanto aos cultos africanos herdados do continente. Desconstruindo tal narrativa estereotipada, podemos hoje pensar que Chica da Silva foi uma mulher negra que lutou por uma posição honrada, apesar da condição atribuída à cor da sua pele, e foi uma mãe que buscou uma boa educação pra os seus filhos. Assim como outras mulheres negras ao longo da história, foi uma estrategista que conquistou seu lugar numa sociedade colonial e administrou as riquezas de seu marido mesmo após sua partida para Portugal, portanto deve ser lembrada na história como uma mulher negra símbolo de resistência, que lutou pelo seu lugar e reconhecimento.

Adelina, a charuteira

Adelina, a charuteira, era filha de uma negra escravizada conhecida como “Boca da Noite” e de um rico senhor de escravizados. Nasceu em 7 de abril de 1859, no estado de São Luís do Maranhão, e foi batizada segundo costumes católicos. Ela sabia ler e escrever. Seu pai prometeu-lhe a alforria aos dezessete anos, mas a palavra nunca se cumpriu. Ainda que Adelina e a mãe recebessem tratamento diferenciado em relação aos outros escravizados, ela passou boa parte de sua vida sendo escrava do próprio pai. Quando seu pai perdeu as riquezas de sua família abastada, começou a fabricar charutos, e então Adelina tornou-se uma escravizada “ganhadeira”, já que tinha a função de sair para vender e voltar com lucro para o seu senhor, no caso seu próprio pai. Ela percorria a cidade entregando charutos em tabuleiros ou mesmo avulsos. Procurava sempre o movimentado Largo do Carmo, onde era abordada



Adelina, a charuteira
Fonte: Wikicommons

por estudantes do Liceu, que passaram a ser seus clientes. Enquanto fazia suas vendas, Adelina assistia aos comícios abolicionistas promovidos pelos estudantes do colégio.

Luiza Mahin

Luiza Mahin, mulher negra, natural da Costa da Mina, foi mãe do poeta Luiz Gama, e até hoje é admirada e exaltada pelos movimentos negros brasileiros. Ela é lembrada pela memória histórica como uma vendedora de quitutes que foi escravizada para o trabalho remunerado e que constantemente desafiou o cativo. Uma mulher rebelde, que se tornou um ícone de resistência e luta negra.

Os relatos que evidenciam a existência de Luiza Mahin são uma carta escrita pelo seu filho, Luiz Gama, endereçada ao amigo Lucio Mendonça, e um poema, também de sua autoria, intitulado “Minha mãe”. Luiz Gonzaga Pinto da Gama foi poeta, escritor, advogado, libertador de escravos, que teve um papel importante no processo de abolição escravagista na cidade de São Paulo e conseqüentemente no Brasil. Nascido na Bahia em 21 de julho de 1830, filho da heroína e rebelde Luiza Mahin e de um português, homem de muitos bens que o vendeu com apenas 10 anos em uma dívida de jogo. Em São Paulo, Luiz Gama construiu sua vida e carreira, constituiu família e militou pela libertação do povo negro até o seu falecimento (Rocha, 2023, p. 73).

Os escritos de Gama permitiram reconhecer a trajetória de Luiza Mahin e introduzi-la na historiografia brasileira¹⁷. De acordo com Letícia Rocha (2023), pelo relato de Gama, sua mãe tornou-se uma figura reverenciada pela cultura afro-brasileira, pelo movimento negro e o feminismo negro, como fonte e modelo de luta, e resistência

contra todas as formas de opressão impetradas contra o povo negro no país. A carta que introduz Mahin no cenário histórico e literário do cânone de pensadores brasileiros é composta pela memória afetiva do seu filho, que resgata aspectos minuciosos de sua vida, e os desvela com riquezas de detalhes. É um escrito extenso, que deflagra a sua própria origem, personalidade, inserção social e ativismo:

Sou filho natural de uma negra africana livre, da Costa Mina (Nagô) de nome Luíza Mahin, pagã, que sempre recusou o batismo e a doutrina cristã. Minha mãe era de baixa estatura, magra, bonita, a cor era de um preto retinto e sem lustro, tinha os dentes alvíssimos com a neve, era muito ativa, geniosa, insofrida e vingativa. Dava-se ao comércio – era quitandeira, muito laboriosa, e mais de uma vez, na Bahia, foi presa como suspeita de envolver-se em planos de insurreições de escravos, que não tiveram efeito. Era dotada de atividade. Em 1837, depois da Revolução do dr. Sabino, na Bahia, veio ela ao Rio de Janeiro e nunca mais voltou. Procurei-a em 1847, em 1856 e em 1861, sem que a pudesse encontrar. Nada mais pude alcançar a respeito dela. (Gama apud Gonçalves, 2010, p. 20)

”

Entretanto, a ausência de documentos distintos que assegurem a sua existência leva alguns pesquisadores a adotarem certo ceticismo no que diz respeito a Luiza Mahin.

Mais uma vez é necessário ressaltar a importância da aplicação da Lei 10.639/2003 de forma enfática, para que figuras como Tereza de Benguela, Chica da Silva, Adelina e Luiza Mahin, entre outros símbolos de bravura, riqueza e resistência feminina negra sejam incorporados nas salas de aulas e na construção da subjetividade de alunos negros e na desconstrução das narrativas eurocêtricas em que só existem heróis, princesas e líderes brancos.



Foto:
Natalia
Nunes/
Casa Lab

4.3. ESTÉTICA E CORPO NEGRO EM SALA DE AULA

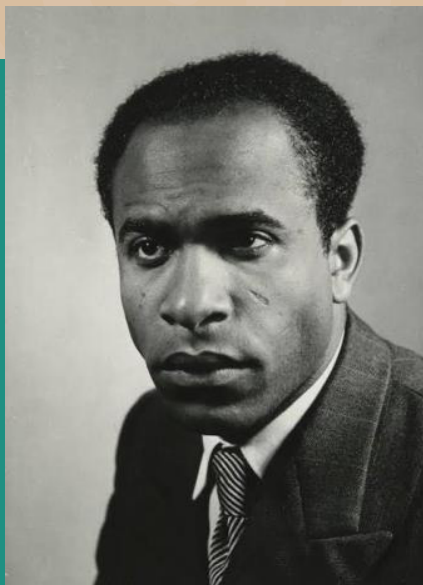
Falo de milhões de homens em quem deliberadamente inculcaram o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, a prostração, o desespero, servilismo.

(Aimé Césaire, Discurso sobre Colonialismo)

Para o psiquiatra e filósofo político martinicano Frantz Fanon (1925–1961), no seu livro mais famoso, “Pele Negra, Máscaras Brancas” (1952), o colonialismo teve um impacto profundo na subjetividade negra, influenciando a maneira como os negros se percebem e são percebidos pela sociedade. Usando a metáfora da “máscara branca”, ele descreve a tentativa de imitação da cultura branca por parte dos negros para serem aceitos na sociedade colonial.

A noção de sujeito e de subjetividade produzidas pelo eurocentrismo acarretaram processos subjetivos que atravessam as diferentes experiências de viver enquanto pessoas negras. Para o autor, a hegemonia branca colonial, bem como a escravização arruinaram a subjetividade de pessoas negras escravizadas, uma vez que elas foram arrancadas de seu continente, traficadas e destituídas de sua cultura, sua língua, sua liberdade e sua espiritualidade. Em consequência desse apagamento histórico, a construção da subjetividade de pessoas negras é pautada pelo modelo branco.

Fanon analisa como a colonialidade e o racismo estruturaram a identidade e a psique dos indivíduos negros, especialmente dentro de um contexto dominado por valores e normas que os alienam e desumanizam. Esse olhar do “outro”, no qual o negro é constantemente estigmatizado e desqualificado, afeta sua autoestima e subjetividade. De acordo com o psicanalista martinicano, o negro, ao estabelecer o homem branco como o padrão universal de humanidade, internaliza uma visão de inferioridade e começa a se ver através do olhar racista do colonizador:



Franz Fanon
Fonte: Wikicommons

Eu sou o negro, o objeto. O branco é o sujeito. O negro se sente como um objeto, como uma coisa, e, ao mesmo tempo, é conduzido a imitar os modos de ser e de pensar dos brancos, em uma busca desesperada de uma identidade que lhe foi negada. (Fanon, 1952, s/p)



Por conseguinte, na busca por aceitação dentro da sociedade branca, muitas vezes sujeitos negros acabam adotando os comportamentos e ideais do colonizador, o que gera um conflito interno de identidade. Fanon utiliza a metáfora da “máscara branca” para descrever esse ajuste aos padrões eurocêntricos: a máscara branca torna-se a armadura do sujeito negro, que deseja escapar da realidade da sua negritude, como uma forma de encontrar um lugar no mundo dos brancos. Para ele, o negro, forçado a existir dentro de um sistema que o nega como sujeito pleno, vive uma constante luta interna para conciliar sua identidade com as expectativas e imposições externas. Essa fratura da identidade, provocada pela imposição de um olhar colonial, torna-se uma fonte de sofrimento e confusão existencial.

Em relação à corporeidade, Fanon descreve o corpo negro como um objeto de olhar, de exotificação e de violência dentro de um sistema racista que nega sua humanidade plena. O corpo negro é visto uma “mercadoria” ou uma projeção de desejo, medo ou repulsa nas fantasias e estigmas dos colonizadores brancos. A sexualização do corpo negro, especialmente o corpo da mulher negra, é um exemplo disso: ela é vista como “exótica”, mas ao mesmo tempo é desumanizada e reduzida ao seu aspecto físico.

A percepção do corpo negro torna-se, assim, distorcida e carregada de sentimentos de inadequação e vergonha. Fanon descreve esse processo como uma fragmentação da identidade, onde o negro perde o sentido de sua própria identidade em sua totalidade e se vê apenas através dos olhos do outro. No espaço público é constantemente marcada pela intimidação e pelo medo. O corpo negro não pode transitar livremente, pouco é visto como um cidadão, mas como uma ameaça ou um “intruso” que deve ser controlado, constantemente vigiado e monitorado.

Fanon sugere que a verdadeira libertação para os negros não está apenas na independência política ou territorial, mas também na descolonização da mente. Isso significa superar o peso das representações eurocêntricas e afirmar a identidade negra autêntica, livre dos padrões impostos pelos colonizadores. A subjetividade negra precisa ser reconstruída a partir de suas próprias raízes culturais, históricas e sociais, sem a necessidade de validação externa.

Na mesma época de produção de pensamento de Fanon, no Brasil, o sociólogo Oracy Nogueira, no artigo “O negro no Brasil: uma avaliação da situação atual” (1950), faz uma análise crítica sobre as condições sociais e econômicas da população negra no Brasil, abordando temas como a desigualdade racial, a exclusão social e as dificuldades de ascensão social para os negros no país, que, para ele, eram resultado de um preconceito estrutural e histórico enraizado na sociedade brasileira. Filho de professores primários, branco, nascido em Cunha, no interior de São Paulo, em 17 de novembro de 1917, o sociólogo produziu análises fundamentais para a compreensão do estigma da tuberculose pulmonar e do racismo brasileiro e foi um dos precursores da análise sociológica sobre o Brasil como exemplo de democracia racial.

No importante artigo “Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil”, estudo foi apresentado no Congresso Internacional de Americanistas, em 1954, em São Paulo, Oracy Nogueira desenvolveu uma análise comparativa sobre os padrões de discriminação racial no Brasil e nos Estados Unidos. O sociólogo introduziu conceitos importantes, como o preconceito de marca e o preconceito de origem, para explicar as duas diferentes formas de discriminação que os negros enfrentavam.



Considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça

se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de origem. (Nogueira, 1954, s/p)



O **preconceito de origem** refere-se à discriminação baseada na origem social, étnica ou racial da pessoa, ou seja, na sua história e pertencimento a um grupo social marginalizado. Esse tipo de preconceito está relacionado a estigmas históricos, como os ligados à escravidão ou à pobreza, e se manifesta nas atitudes e práticas discriminatórias contra certos grupos. Ser negro ou não é inegociável, independentemente do contexto ou condições sociais.

Já o **preconceito de marca** refere-se à discriminação relacionada às características externas ou visíveis de um indivíduo, como a aparência, o fenótipo, a cor da pele, o estilo de vida ou a aparência. Segundo esse critério, seria possível contrabalançar a “desvantagem” da cor por algum atributo associado a ela, como fama, instrução, ocupação ou riqueza. Esse tipo de preconceito pode estar associado à forma como as pessoas são percebidas em relação à sua classe social ou ao seu comportamento, e não necessariamente à sua origem ou etnia. Para o autor, o primeiro caracterizaria mais o racismo nos Estados Unidos, e o segundo, como ele se manifesta no Brasil.

Como aceitar a cor da pele, o cabelo, o nariz, a boca, o formato do rosto, se você foi ensinado a se odiar e tudo que você vê e consome não te representa? A subjetividade como já citado anteriormente nada mais é do que a sua construção histórica e social, é como cada pessoa se vê e se sente.

É importante ressaltar que a construção da identidade de corpos negros ocorre dentro e fora do âmbito escolar. A escola é vista como um espaço de formação social e de conhecimento, compartilhamento de saberes, preconceitos raciais, de classe, idade, valores, crenças e

hábitos. Para Nilma Lino Gomes (2022), existem algumas nuances em relação à questão racial na escola a que não se dá a devida atenção ou que não são consideradas dignas de investigação, como por exemplo a relação do negro com o cabelo. “A perversidade do regime escravista materializou-se na forma como o corpo negro é tratado.” (Gomes, 2002, p. 42). Como incorporar na escola a dimensão estética e afetiva que uma pessoa negra tem sobre seu próprio corpo e cabelo e trabalhar essa representação em sala de aula abrangendo experiências que estão dentro e fora do âmbito escolar?

Elisa Larkin Nascimento (2001) afirma que é necessário, para além de desvelar as significações racistas da linguagem e dos conteúdos didáticos, nomear as atitudes agressivas contidas em piadinhas, apelidos e incidentes aparentemente “sem importância”, uma vez que o impacto desses eventos sobre a formação de uma personalidade infantil pode ser devastador:

O impacto desses fatos sobre a formação de uma personalidade infantil pode ser devastador. Somente a intervenção do educador seria capaz de neutralizar a carga de sentidos pejorativos investidos na psiquê da criança. O tradicional silêncio apenas confirma, ao passo que reforça não só a posição relacional agressiva da criança branca, mas também o conteúdo pejorativo, com toda a carga de significações históricas (Nascimento, 2001, p. 124)

Infelizmente, a trajetória no ambiente escolar sempre fará parte dos depoimentos de pessoas negras em relação a estereótipos, padrão corporal e social, racismo e representações negativas de corpos negros. O cabelo crespo, por exemplo, é como se fosse a carta de apresentação da pessoa negra, é a sua principal identidade.

Ao desenvolvermos a pesquisa Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte, para a realização do doutorado em antropologia

social, várias depoentes, ao reportar-se ao corpo, lembraram momentos significativos de suas histórias de vida, dando um destaque especial a trajetória escolar. (Gomes, 2002).

O cabelo crespo tem sido nos últimos anos um dos principais símbolos para a reconstrução e resgate da ancestralidade, da história e da subjetividade de pessoas negras. Pessoas negras começam a ter experiências negativas em relação ao cabelo muito cedo, a maioria por apelidos ou expressões depreciativas relacionadas ao cabelo, como por exemplo: “cabelo duro”, “cabelo pixaim”, “palha de aço”, “bombril”. Muitas dessas experiências ocorrem em casa e são passadas pela própria família, como alisamentos, relaxamento capilar, escova, procedimentos químicos, etc.: “meninas negras, durante a infância, são submetidas a verdadeiros rituais de manipulação do cabelo” (Gomes, 2002, p. 44). Seguem alguns relatos retirados do artigo de Nilma Lino Gomes e alguns relatos pessoais:

“Eu odiava! Minha mãe fazia quatro tranças e juntava as duas no alto da minha cabeça!” (N.U., cabeleireira étnica)

“Puxava tanto meu cabelo pra ficar ajeitadinho que até esticava os meus olhos. Parecia uma japonesa preta!” (J. cabeleireira étnica)

“Eu boto a toalha na cabeça e finjo que é meu cabelo, olha tia meu cabelo é comprido e balança!” (L. V., 5 anos)

“Ah mãe, me falaram lá na escola que menino de cabelo crespo é muito feio e nem preciso usar assim e que minha sorte é que sou menino então é cortar baixinho.” (C.B., 6 anos)

Assim, a defesa de uma beleza de matriz africana como um caminho para reforçar a auto-estima e superar o caráter monocultural das experiências cotidianas quanto à estética visa desconstruir a negatividade atribuída à cor da pele negra e à textura do cabelo crespo. Hoje, na

sociedade brasileira contemporânea, o cabelo das crianças negras tem sido valorizado, penteado, arrumado de forma a romper com os estereótipos de “descabelado”, “duro” e “sujo”.

Junto à Escola Básica, é possível questionar e desconstruir as narrativas de padrões de beleza branco a partir de obras de autores negros como Nilma Gomes, que no livro “Betina” trata do cabelo e uso de tranças como uma técnica corporal que acompanha a história do negro desde a África. Em “Meu crespo é de rainha”, bell hooks utiliza a afirmação de que seu cabelo é de rainha para subverter os padrões estéticos eurocêntricos dominantes. Ao fazer isso, ela não só reafirma a autoestima, mas também convoca uma reflexão sobre a ancestralidade, ligando o cabelo crespo ao poder e pertencimento das grandes rainhas africanas. A pedagoga Kiussam de Oliveira, no seu livro “OMO-oba: histórias de princesas”, faz referência às yabás e suas histórias no mundo dos orixás e mostra que para ser princesa não precisa ter cabelo loiro nem ficar à espera de um príncipe encantado que a resgate. “O mundo no black power de Tayó”, também de Kiussam de Oliveira, conta a história de uma menina que enfrenta os colegas de classe quando eles dizem que seu cabelo “é ruim”. A personagem tem orgulho de seu cabelo “black power” e o enfeita das mais diversas formas. Em “Os tesouros de Monifa”, a menina recebe o tesouro de sua tataravó Monifa no dia do seu aniversário e a partir das ilustrações percebemos os rituais através das modificações de seu cabelo e o embalo das histórias. Sônia Rosa, a autora, e Rosinha, a ilustradora, apresentam com delicadeza a realização dos penteados que passaram de geração em geração, como traço cultural.

Portanto, a escola como um espaço de construção de saberes tem um papel importante no que tange a combater esses preconceitos estéticos. De acordo com Coelho e Coelho (2018, p. 22) a invisibilidade do negro na escola não se limita à falta de referências à África e à cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Ela se expande à forma como crianças negras e pardas são percebidas e tratadas pela e na Escola. As práticas racistas e discriminatórias, naturalizadas pela cultura brasileira, constituem também o cotidiano escolar – elas vão desde o modo pelo qual a atenção é dispensada pelos professores aos alunos à expectativa que professores e gestores manifestam em relação a

estudantes, numa gradação que corresponde a distinção social que demarca a sociedade brasileira.

Diante disso, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná, por exemplo, criou equipes multidisciplinares para capacitar educadores em relação à temática racial: “com a formação anualmente dessas equipes o estado passa a se respaldar [...] a legalização da lei 10.639/03” (Torres, 2018, p. 3). No ano de 2016, na escola estadual Ipê Roxo em Foz do Iguaçu no Paraná, surgiu a ideia de fazer um projeto sobre a valorização do cabelo crespo. A necessidade do projeto surgiu a partir do racismo vivenciado por alunos nos corredores da escola, e o seu objetivo foi desconstruir a imagem de “cabelo duro” e apresentar o cabelo crespo como símbolo de resistência e parte fundamental na construção da subjetividade e identidade de pessoas negras.

Essa experiência mostra que ser um dispositivo educacional antirracista é uma escolha diária, pois educar para as relações raciais não é só atender às competências e habilidades dos componentes curriculares conforme a BNCC, mas criar espaço para conscientizar sobre a contribuição valorosa de todos os grupos raciais na formação da sociedade brasileira. O professor, como um mediador do conhecimento que transita pela escola, deve questionar, problematizar, transformar e reconfigurar os conteúdos a serem trabalhados com seus alunos antes mesmo de mudanças curriculares. A educação, sem dúvida, é o caminho para uma sociedade antirracista e inclusiva, e a escola é o espaço capaz de promover a ressignificação de uma população invisibilizada, marginalizada e que foi apagada das narrativas históricas.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Selo Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar A. (Orgs.). **Histórias do movimento negro no Brasil**: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003-competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Pro-Posições**, v. 28, 2017. pp. 55-80

ARAÚJO, Jurandir de Almeida. A efetivação da Lei 10.639/03 na percepção dos militantes/professores negros baianos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, 2015. pp. 216-232.

ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis**. 1ª edição. São Paulo: Seguinte, 2020.

ASSUMPÇÃO, Jorge Euzébio. **Pelotas**: Escravidão e Charqueadas (1780-1888). Passo Fundo: FCM Editora, 2013.

BARBOSA, Rogério. **Outros contos africanos para crianças brasileiras**. 6ª edição. São Paulo: Paulinas, 2011.

BENTO, Maria Aparecida. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray;

BENTO, Maria. A. (org). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002.

BENTO, Maria Aparecida. **O pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2022.

BENTO, Maria Aparecida; CARONE, Iray. **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Estudos Afro-asiáticos**. Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, 2002.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCNs). Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei 10.639/2003** de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. D.O.U. de 11 de março de 2008.

BRASIL. **Lei Federal 12.288/2010**, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF, 20. jul. 2010.

BRASIL. **Lei Federal 12. 711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 29 de ago. 2012.

BRASIL. **Lei de Cotas no Serviço Público Federal**. nº 12.990 de 09 de junho de 2014. Institui a reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CANDAU, Vera. (org). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Antropologia e linguística nos estudos afro-brasileiros**. 1976. pp. 211-225.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Língua e nação de candomblé**. Revista do centro de estudos africanos da USP. v. 4, 1981.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **A influência das línguas africanas no português brasileiro**. Revista Afro-Ásia, 1983. p.1-12.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Uma língua africana documentada no Brasil no século XVIII**. s.d. p. 371-377.

CASTRO, Yeda Pessoa de. Línguas africanas e a realidade brasileira. **Revista da FAEEBA**. n.15 p.83-88, 2001.

CASTRO, Yeda Pessoa de. Marcas de Africa na América: o exemplo do Brasil. **Africanias.com**. n.6, p.1-14, 2014.

CASTRO, Yeda Pessoa de. Marcas de Africa na América: o Legado Negro-africano nas Américas. **Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura**, São Cristóvão - SE, 2016.

CRISTO, Célia; MIRANDA, Claudia. Educação antirracista e deslocamento epistemológico: práticas curriculares de professoras negras – relato de experiência. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as** (ABPN), [S.l.], v. 14, n. 39, pp. 359-383.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco antirracista. **Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud**, v. 8, 2010, pp. 607-630.

CARVALHO, Andréa Aparecida de Moraes Cândido de. **As imagens dos negros em livros didáticos de História**. 2006. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC, Florianópolis, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: _____. **Racismo e antiracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-60.

CONTI, Luís Frederico Dornelas; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa. Identidades de raça/etnia, ensino crítico e o racismo no livro de inglês aprovado pelo PNLD. *Muitas Vozes*, v. 4, n. 1, 2015, pp. 27-42.

DALCASTAGNÈ, Regina. Por que precisamos de escritoras e escritores negros? **Geledés**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/por-que-precisamos-de-escritoras-e-escreitores-negros/> Acesso em: 15 fev. 2023.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Corte -: Centro de ciências da educação, 2018.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Trad. José Laurêncio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: Ed. UFBA, [1952] 2008.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.51, 2012.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015a.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.). **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem**. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2015b.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação Linguística Crítica e Identidades Sociais de Raça. In: PESSOA. R., SILVESTRE, V., MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. pp. 39-46.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Letramento racial crítico. In: LANTULFO, C., MATOS, D. (Orgs). **Suleando conceitos: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, pp. 207-214.

FERREIRA, A. de J.; CAMARGO, M. O racismo cordial no livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 6, n. 12, pp. 177–202, 2014.

FERREIRA ROCHA, Letícia. Luiza Mahin: Mãe, Mulher, Rebelde e Libertária. **Revista Mosaico - Revista de História**, Goiânia, v. 16, n.1, p. 72–81.

FIORIN, José Luiz; PETTER, Margarida (Orgs.). **África no Brasil: a formação da língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2008.

FREITAS, Lucia Gonçalves de; JESUS de, Marcos Túlio Pereira. Pessoas negras em livros didáticos: trajetórias de pesquisas. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, v. 9, n.2, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. In: BRITO, A. et al. **Kulé-Kulé: educação e identidade negra**. Maceió: EDUFAL, 2004.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Relações Raciais**: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA. K. (Org). Superando o racismo no Brasil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. pp. 143-154.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: o corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE**, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011a.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto emancipatório. In: FONSECA, M; SILVA, C; FERNANDES, A.(Orgs). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011b, p. 39-60.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109,

jan./abr. 2012.

GOMES, N. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Aline Najara da Silva. **Luiza Mahin**: entre ficção e história. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2010.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira. In: LUZ, Madel L. (Org). **O lugar da mulher**: Estudos sobre a condição feminina na sociedade atual. Rio de Janeiro: Graal, 1982. pp. 87-106

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n. 92/93 (jan./jun.), 1988. pp. 69-82.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos (1982). Lugar de Negro. Rio de Janeiro: Marco Zero.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução: CIPOLLA, M. São Paulo: Editora WMF Martins fontes, 2013.

hooks, bell. Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática; tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios** (Pnad Contínua). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Rio de Janeiro. IBGE, 2021.

LAYTANO, Dante. Os africanismos do dialeto gaúcho. **Revista do instituto histórico e geográfico do Rio Grande do Sul**. pp. 8-62, 1936.

MELO, Glenda Cristina Valim de. O lugar da raça na sala de aula de inglês. **Revista da ABPN**. Curitiba, v. 7, n. 17, p. 65-81, 2015.

MELO, Glenda Cristina Valim de. **Linguística Aplicada, raça e interseccionalidades na contemporaneidade**. Rio de Janeiro: Mórula, 2023. v. 2.

MOITA LOPES, L. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: Interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola editorial, 2006. p. 13-42.

MOTTA, Fernanda Paula de Carvalho **O tema transversal pluralidade cultural: a possibilidade da igualdade étnica e cultural no ambiente escolar ou atualidade do mito da democracia racial?** 2005. 210 f. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de História, Direito e Serviço Social.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da Senzala**: quilombos, insurreições, guerrilhas. Livraria Editora Ciências Humanas em Português - 3a. ed.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. 2003. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>, Acesso em 20/1/23.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo no Brasil**, 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e Identidade Negra ou Afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, p. 6-14, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MUNIZ, Kassandra. **Linguagem e Identificação**: uma contribuição para o debate sobre ações afirmativas para negros no Brasil. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2009.

MUNIZ, Kassandra. Sobre política linguística ou política na linguística: identificação estratégica e negritude. **Linguagem e exclusão**. Uberlândia: EDUFU, 2010.

MUNIZ, Kassandra. Ainda sobre a possibilidade de uma linguística “crítica”: performatividade, política e identificação racial no Brasil. **D.E.L.T.A.** 2016. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/32238/22279>. Acesso em 26 jan. 2023.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. São Paulo: IPEAFRO e Editora Perspectiva S.A., 2020.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**: Relações racistas, quilombos e movimentos. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. In: **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001, pp. 115-140.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

NOGUEIRA, Claudete; CAGNIN, Daiane Cecília; JUSTINO, Jaqueline Ferreira. A BNCC e as DCNERER: aproximações e proposições para o trabalho com a temática da Educação Étnico- Racial a partir da Pedagogia Decolonial. **Olhar de Professor**, v. 25, 2022, pp. 01-19.

OLIVEIRA, Keila. **Letramento Racial Crítico nas séries iniciais do Ensino Fundamental I a partir de livros de Literatura Infantil**: Os primeiros livros são para sempre. 2019. 174f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - UEPG. Ponta Grossa, 2019.

OLIVEIRA, Míria Gomes. De leitor para leitor: relações étnicoraciais no ensino da literatura infantil e juvenil no Brasil. **Fólio - Revista de Letras**, [S. l.], v. 12, n. 1, 2020.

PETTER, Margarida Maria Taddoni. **Introdução à linguística africana**. São Paulo: Contexto, 2015.

PONSO, Letícia Cao. O contato entre o português e as línguas bantu em Moçambique: a alternância de atitudes sobre o estatuto social das línguas em jovens universitários. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 26, n. 53, 15 jan. 2016.

PONSO, Letícia Cao. Situação minoritária, população minorizada, língua menor: uma reflexão sobre a valoração do estatuto das línguas na situação de contato linguístico. **Gragoatá**, 22 (42), 2017. pp 184-207.

PONSO, Letícia Cao. Letramento acadêmico indígena e quilombola: uma política linguística afirmativa voltada à interculturalidade crítica. **Tra-**

balhos em *Linguística Aplicada*, v. 57, p. 1512-1533, 2018.

PONSO, Letícia Cao. “As línguas não ocupam espaço dentro de nós”: vitalidade das línguas bantu moçambicanas em situação de contato. In: NHAMPOCA, Ezra Alberto Chambal; PONSO, Letícia Cao. **Pesquisa e ensino em línguas moçambicanas**: um tributo a Bento Siteo. Maputo: Gala-gala, 2022.

PRIORI, Angelo; SILVA, Ana Lúcia; BOLONHEZI, Camilla Samira de Simoni. Introdução—ensino de história, diversidade e as epistemologias do Sul; por uma educação antirracista e decolonial. **Ensino de História, Diversidade e Educação antirracista**. Curitiba: Brazil Publishing, p. 7-20, 2020.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RATTS, Alex. J. P. et al. Representações da África e da população negra nos livros didáticos de geografia. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral-CE. v. 8/9, n. 1, p. 45-59, 2006/2007.

ROCHA, L; MELO, G. Onde ficam raça e gênero na BNCC do Ensino Médio? A homogeneização das diferenças. In: GERHARDT, A; AMORIM, M. **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. (Orgs). Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 209-238.

RODRIGUEZ, Joelza Ester Domingues. **História em documento**: imagem e texto, 7º. ano. Ed. renovada. São Paulo: FTD, 2009. p. 243.

SANTOS, Hélio; SOUZA, Marcilene G. de; SASAKI, Karen. O subproduto social advindo das raciais na educação superior do Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 237, 2013. p. 542-563.

SANTOS, Neuza. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SANTOS, S. A Lei 10.639/2003 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: SANTOS, S; BRAGA, M; MAGALHÃES, A; LISBOA, A. (Org.). **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/2003. 1 ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005, v. 3, p. 21-37.

SEVERO, Cristine Gorski. A invenção colonial das línguas da América. **Alfa: Revista de Linguística (São José do Rio Preto)**, v. 60, 2016, pp. 11-28.

SILVA, Ana Ceia. o que mudou? por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Petronilha. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, K. (Org). **Superando o racismo no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 155-172.

SILVA, Petronilha. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, M; SILVA, C; FERNANDES, A. (Orgs). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011, p. 11-38.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e diferença. In: SILVA, T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais, 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

SILVA, Fernanda de Oliveira. **A representatividade do negro na literatura infantil brasileira nas obras de Monteiro Lobato**: “Os doze trabalhos de Hércules-I”, “Caçadas de Pedrinho” e “Memórias de Emília”. 2023. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - UNILAB, São Francisco do Conde, 2023.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, Ângela; SODRÉ, Patrícia; ANUAL, Relatório. Literatura infanto-juvenil e relações étnico-raciais no ensino fundamental. **Relatório Anual, PUC-Rio**, 2011.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. 554 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

TEIXEIRA, Rozana. **O papel da educação e da linguagem no processo de discriminação e atenuação do racismo no Brasil**. (Mestrado em Ciências da Linguagem). Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.



PoLiTicas

Grupo de Pesquisa em Políticas Linguísticas
Críticas e Direitos Linguísticos





ISBN: 978-65-987001-0-2



CDL