



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LETRAS: ENSINO DE LÍNGUA E
LITERATURA**

NELZIR MARTINS COSTA

**LITERATURA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: uma
experiência de Letramento Literário em comunidades quilombolas**

**ARAGUAÍNA – TO
Setembro/2020**

NELZIR MARTINS COSTA

**LITERATURA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: uma
experiência de Letramento Literário em comunidades quilombolas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em ensino de Língua e Literatura.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo

**ARAGUAÍNA – TO
Setembro/2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

C837I Costa, Nelzir Martins.

Literatura e as Relações Étnico-Raciais na Escola: uma experiência de Letramento Literário em comunidades quilombolas . / Nelzir Martins Costa. – Araguaína, TO, 2020.
252 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2020.

Orientador: Márcio Araújo de Melo

1. Movimento negro no Brasil: Luta histórica por igualdade de direitos. 2. Quilombos: união, resistência e sonhos de libertação. 3. Literatura Afro-Brasileira e o empoderamento da identidade e da cultura negra no espaço escolar. 4. Reflexões: Leitura Literária, intervalos de leitura e os caminhos para o empoderamento. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

NELZIR MARTINS COSTA

LITERATURA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: uma experiência de Letramento Literário em comunidades quilombolas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Ensino de Língua e Literatura e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de Aprovação: 23/09/2020.

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Márcio Araújo Melo – Orientador – UFT



Prof. Dra. Solange Nascimento – Examinadora – UFT



Prof. Dr. Ângelo Ricardo Balduino – Examinador – ITPAC PORTO



Prof. Dr. Ivan Ribeiro – Examinador – UFU



Prof. Dr. Rildo Cosson – Examinador – UFPB

As minhas ancestrais, Perpétua e Cósmea, mulheres fortes, que nos espaços da casa e dos afazeres domésticos, nunca imaginaram que uma descendente na 3ª geração chegaria à universidade.

A minha mãe, Maria Perpétua Melquíades, mulher negra, destemida, pela força e por fomentar em mim a consciência da importância da educação para a vida.

A meu pai, Paulo Martins Costa, pelo valor da existência.

As minhas filhas Jackeline Martins e Ana Caroline Martins, mulheres empoderadas e companheiras de batalhas.

A Elias Gabriel Martins, por ser uma das forças que me impulsiona sempre.

AGRADECIMENTOS

À Secretaria Estadual de Educação do Tocantins pela concessão do afastamento para aperfeiçoamento profissional.

Ao meu orientador, Márcio Araújo Melo, pelo cuidado que excede a orientação, pelo respeito às minhas limitações enquanto acadêmica pesquisadora e por compreender às múltiplas posições por mim ocupadas - castradoras do tempo: estudante, pesquisadora, professora, mãe, filha, entre tantas outras. Gratidão pelo respeito ao meu tempo e minha eterna admiração.

Aos professores membros da Banca Examinadora: Dra. Solange Nascimento (UFT), Dr. Ivan Ribeiro (UFU), Dr. Rildo Cosson (UFPB); Dr. Ângelo Ricardo Balduino (ITPAC Porto), pela leitura atenta e relevantes contribuições para o aperfeiçoamento do nosso trabalho, por me permitir aprimorar a escrita.

Ao ITPAC Porto e sua equipe gestora pelo carinho em organizar meus horários a cada semestre, adequando-o às minhas necessidades para a realização da pesquisa.

Às equipes pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Brejinho de Nazaré, da Escola Municipal Rural Malhadinha e do Colégio Estadual Fulgêncio Nunes pelo apoio e carinho recebidos.

À Eliana Ferreira Lopes e Dona Lió (Mãe de Rubenilson) pelo cuidado e zelo no acompanhamento às viagens às comunidades quilombolas. Companhias nas madrugadas, noites e estradas esburacadas.

Aos meus filhos amados, Jack, Aninha e Elias, em especial à primogênita, Jackeline Martins, pelo compartilhamento da maternidade do Elias Gabriel e cuidados com a casa em minhas ausências.

A Rubenilson Pereira de Araújo pelo incentivo inicial, sem o seu encorajamento, me dizendo ser possível, eu jamais teria tentado.

A Washington Frota Martins pelo apoio no início desse processo, nas dificuldades em conciliar trabalho e viagens à Araguaína, pela liderança humanizada e empática enquanto Diretor Regional de Educação na época.

A Edwardes Barbosa, meu companheirinho de docência no ITPAC, pelo compartilhamento na leitura dos meus rabiscos, pelo encorajamento.

Aos familiares, mãe, pai e irmãos pela compreensão nos momentos de ausência. Foi um afastamento necessário, por mim, por vocês, mas afeto nunca faltou.

Aos amigos Gleys Iallys Ramos, Garleani dos Anjos e Luís Otávio Jonas pelos ouvidos atentos nas horas de fragilidade e pelas gargalhadas catárticas que me propiciaram nesses momentos trazendo refrigério à minha alma.

Àqueles que iniciaram comigo esta etapa, mas que se afastaram durante o percurso, por me permitirem perceber a mulher forte que me tornei.

E, por fim, à Osmarina Ferreira e Roberta Tavares Albuquerque pela riqueza da convivência e apoio incondicional que viabilizaram a concretização desse sonho. Assim como a todos aqueles da sua comunidade que deixaram um pouquinho de si neste trabalho.

A voz de minha bisavó
Ecoou criança
Nos porões do navio
Ecoou lamentos
De uma infância perdida

A voz de minha avó
Ecoou obediência
Aos brancos donos de tudo.

A voz de minha mãe
Ecoou baixinho revolta
No fundo das cozinhas alheias
Debaixo das trouxas
Roupagens sujas dos brancos
Pelo caminho empoeirado
Rumo à favela.

A minha voz ainda
Ecoa versos perplexos
Com rimas de sangue
e fome.

A voz de minha filha
Recolhe todas as nossas vozes
Recolhe em si
As vozes mudas caladas
Engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
Recolhe em si a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
Se fará ouvir a ressonância
O eco da vida – liberdade.

Conceição Evaristo

RESUMO

A sociedade brasileira é constituída por uma diversidade étnica, todavia não há uma democracia racial efetiva, prevalecendo desvantagens para a população negra em relação à branca, com manifestações cotidianas de preconceito e discriminação racial. O objetivo da presente pesquisa centrou-se em verificar como a leitura literária de obras com temáticas afro-brasileira podem contribuir com as discussões étnico-raciais e o empoderamento da cultura e identidade negra na escola a partir da leitura de livros selecionados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) 2013. Para isso, realizou-se uma pesquisa-ação colaborativa em duas escolas localizadas em comunidades quilombolas do Tocantins: Escola Municipal Rural Malhadinha, na Comunidade Quilombola Malhadinha (Brejinho de Nazaré) e Colégio Estadual Fulgêncio Nunes (Chapada da Natividade). O corpo da pesquisa foi composto por estudantes dos 8^{os} e 9^{os} anos do Ensino Fundamental regular (Fulgêncio Nunes) e 3^o e 4^o período do 2^o Segmento da Educação de Jovens e Adultos (Malhadinha), que correspondem ao 8^o e 9^o anos e as professoras de Língua Portuguesa e de Cultura Quilombola. As intervenções pedagógicas foram norteadas pela teoria do Letramento Literário na escola, proposto por Cosson (2011) e foram significativas para incentivar o gosto pela leitura literária no ambiente escolar, proporcionando o encontro com os textos literários da literatura afro-brasileira. Os intervalos de leitura contribuíram para as discussões sobre as obras, abordando-as sobre os prismas da motivação para a leitura, interpretação, contextualização e expansão. Nessas etapas dos intervalos, além do prazer estético proporcionado pelo envolvimento com os textos, amadureciam as discussões sobre a identidade e a cultura negra e a importância da sua afirmação para o fortalecimento da população negra e comunidades tradicionais quilombolas. A experiência ratificou a tese de que no processo de escolarização da literatura, apenas o acesso aos livros na biblioteca não garante a efetividade na formação de leitores proficientes e que é possível efetivar uma prática pedagógica que alie a leitura literária à fruição e à reflexão sobre o ser e o estar no mundo favorecendo a formação de sujeitos críticos e empoderados.

Palavras-Chave: Afrobrasilidade. Leitura Literária. Relações Étnico-raciais. Escola. Empoderamento.

ABSTRACT

Brazilian Society is composed of an ethnic diversity, however there is not an effective racial democracy, and this generates disadvantages for the African Brazilian population regarding the White Community, with daily occurrences of prejudice and racial discrimination. This research aimed to verify how the literary Reading of African Brazilian thematic books could contribute with the ethnical and racial discussions and the empowerment of black culture and identity in the school, mainly the works selected by the government Program titled Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE) of 2013. In order to do so, a collaborative research-action was carried out in two Quilombola schools in the state of Tocantins: Escola Municipal Rural Malhadinha, located in Comunidade Quilombola Malhadinha (Brejinho de Nazaré) and Colégio Estadual Fulgêncio Nunes (Chapada da Natividade). The object of the research was formed by students in the 8th and 9th year (Fulgêncio Nunes) and 3rd and 4th year (Malhadinha) of the Youth and Adults Education Program (corresponding to the 8th and 9th years), and the Portuguese language and Quilombola Culture teachers. The pedagogical interventions were conducted by the literary literacy in the school, proposed by Cosson (2011) and were significant to raise the taste for literary reading in the school environment, offering the encounter with the literary texts of African Brazilian literature. The reading intervals contributed to the discussions about the works, approaching them towards motivation for reading, interpretation, expansion and contextualization. During those intervals, besides the aesthetical pleasure provided by the students' involvement, a deeper discussion about identity and black culture raised, as well as its importance and statement for the strengthening of the black community and the traditional Quilombola ones. Such experience proved the statement that it is in the process of literary literacy, only access to books does not guarantee effectiveness in forming proficient readers and it is necessary to perpetuate a pedagogical practice which might link literary Reading to pleasure and to the reflection about being in the world, favouring the creation of critical, empowered individuals.

Keywords: African Brazilianity. Literary Reading. Ethnical and Racial Relationships. School. Empowerment.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Sinopse do Filme: Prisioneiro da Liberdade	42
Figura 2 – Elenco do Filme: Prisioneiro da Liberdade	43
Figura 3 – Matéria sobre racismo contra alunos negros nas universidades brasileiras	59
Figura 4 – Reportagem sobre a prática de racismo e intolerância religiosa à professora da UFT na Assembleia Legislativa do Tocantins	66
Figura 5 – Reportagem sobre denúncia de racismo na AL do Tocantins	67
Figura 6 – Fala do Presidente da República sobre os cursos da Humanas na Universidades Públicas	71
Figura 7 – Situação da titulação terras quilombolas no Brasil	87
Figura 8 – Mapa do Tocantins com as comunidades quilombolas certificadas no Tocantins	91
Figura 9 – Mapa de localização da Comunidade Quilombola de Chapada da Natividade	95
Figura 10 - Igreja antiga de Nossa Senhora de Santana	98
Figura 11 – Igreja de Pedra – Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Pretos . . .	99
Figura 12 – Mesa de bolo na Festa do Mastro de Nossa Senhora de Santana . .	102
Figura 13 – Caminhada da Esmola Geral do Divino Espírito Santo	103
Figura 14 – Nota de repúdio emitida pela escola em seu perfil na rede social . .	110
Figura 15 – Mapa de localização da Comunidade Quilombola Malhadinha	111
Figura 16 – Casa de fabricação de farinha e rapadura	113
Figura 17 – Tocha Olímpica acesa na abertura das Quiolimpíadas	114
Figura 18 - Escola da Comunidade Malhadinha	116
Figura 19 – Depoimento Estudante “Como eu me vejo em relação à minha identidade étnico-racial	129
Figura 20 – Bonecas Abayomi – Oficinas realizadas com os estudantes.	139
Figura 21 – Tempestade de Ideias	142
Figura 22 – Diário de Leitura produzido por uma aluna	147
Figura 23 – Capa do Livro “Pretinho, meu boneco querido”	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Leis relevantes no combate ao racismo no Brasil	62
Quadro 2 – Quantitativo de Quilombos no Brasil, segundo Moura (1992)	77
Quadro 3 – Comunidades Certificadas pela Fundação Cultural Palmares no Estado do Tocantins	88
Quadro 4 – Comunidades quilombolas no Tocantins em andamento no processo de titulação no INCRA	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALPAC – Associação Latino-Americana de pesquisa e Ação Cultural

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

Cerlalc – Centro Regional de Fomento ao Livro na América Latina e Caribe

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pleno

DEOPS – Delegacia de Ordem Política e Social

DF – Distrito Federal

DIP – Departamento de Imprensa e Propaganda

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

EPIs – Equipamentos de Proteção Individual

EUA – Estados Unidos da América

FBN – Fundação Biblioteca Nacional

FCB – Fundação do Cinema Brasileiro

FCP – Fundação Cultural Palmares

FNB – Frente Negra Brasileira

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil

FUNDACEN – Fundação Nacional de Artes Cênicas

GTI – Grupo de Trabalho Interministerial

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INL – Instituto Nacional do Livro

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LPP – Laboratório de Políticas Públicas

LGBTI – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Intersexuais e outras identidades de gênero e sexualidade não contempladas

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MG – Minas Gerais

MNU – Movimento Negro Unificado

MUCDR – Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial

OAB – Organização dos Advogados do Brasil

OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEI – Organizações dos Estados Ibero-americanos

ONU – Organização das Nações Unidas

PASEP – Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PFL – Partido da Frente Liberal

PIS – Programa de Integração Social

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PLANAPIR – Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC - Pontífica Universidade Católica

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

RJ – Rio de Janeiro

RTDI – Relatório Técnico de Identificação e Delimitação

SEB – Secretaria de Educação Básica

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SECOM – Secretaria de Comunicação

SECTUR – Secretaria Municipal de Cultura e Turismo

SEPLAN – Secretaria Estadual de Planejamento

SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

TEN – Teatro Experimental do Negro

TRF – Tribunal Regional Federal

UERJ – Universidade do Rio de Janeiro

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UHC – União dos Homens de Cor

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Iniciando o Percurso	18
1.2 Os caminhos da Pesquisa	21
2 MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL: LUTA HISTÓRICA POR IGUALDADE DE DIREITOS	30
2.1 Expoentes (quase anônimos) das lutas pela Abolição	35
2.1.1 Tereza de Benguela	36
2.1.2 Luiza Mahin	37
2.1.3 Luiz Gama	40
2.1.4 Aqualtune	43
2.1.5 Dandara	46
2.2 As Lutas de Afirmação	47
2.2.1 A Frente Negra Brasileira (FNB)	49
2.2.2 União dos Homens de Cor (UHC)	52
2.2.3 Teatro Experimental do Negro (TEM)	52
2.2.4 Movimento Negro Unificado (MNU)	53
2.3 As Lutas no Campo Educacional	55
2.4 Conquistas dos Movimentos sociais na Legislação Brasileira (a partir de 1988)	61
2.5 Ameaças Contemporâneas aos Direitos Adquiridos	65
3 QUILOMBOS: UNIÃO, RESISTÊNCIA E SONHOS DE LIBERTAÇÃO	74
3.1 Comunidades quilombolas referência no Brasil Colônia/Império	78
3.1.1 Quilombo dos Palmares	79
3.1.2 Quilombo do Ambrósio – MG	82
3.1.3 Quilombo do Quariterê	83
3.1.4 Quilombo do Urubu/ Quilombo do Buraco do Tatu	84
3.1.5 Quilombo de Trombetas	85
3.2 Leis de Regulamentação das Comunidades Quilombolas	85

3.3 Áreas de Pesquisa	93
3.3.1 Chapada da Natividade	94
3.3.1.1 Colégio Estadual Fulgêncio Nunes	106
3.3.2 Comunidade Rural Quilombola Malhadinha	110
3.3.2.1 Escola Municipal Quilombola Malhadinha	115
4 LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E O EMPODERAMENTO DA IDENTIDADE E DA CULTURA NEGRA NO ESPAÇO ESCOLAR	118
4.1 Literatura Afro-brasileira: uma identidade em construção	119
4.2 Experiências de Leitura Literária nas Escolas-Campo	121
4.2.1 Sinopses das obras lidas	122
4.2.2 Leitura Literária no Colégio Estadual Fulgêncio Nunes	125
4.2.2.1 Intervalos de Leitura com os 8 ^{os} anos	126
4.2.2.2 Intervalos de Leitura com os 9 ^{os} anos	140
4.2.3 Leitura Literária na Escola Municipal Quilombola Malhadinha	147
5 REFLEXÕES: LEITURA LITERÁRIA, INTERVALOS DE LEITURA E OS CAMINHOS PARA O EMPODERAMENTO.	157
5.1 A identidade negra: desconstrução de estereótipos para afirmação identitária.	158
5.2 O chão da escola como <i>locus</i> de preconceito racial	164
5.2.1 As relações com o cabelo no convívio escolar	167
5.3 Uma leitura sobre a violência contra a mulher negra	170
5.4 As tradições das comunidades	175
6 Considerações Finais	183
Referências	188
Apêndices	
Anexo	

1 INTRODUÇÃO

Ser professor, independentemente do nível ou modalidade, sempre foi um desafio, uma vez que a docência exige a formação de indivíduos para o exercício de uma cidadania plena (LDB, 1996) em contextos sociais que são desagregadores dos aspectos necessários à efetividade dessa vivência cidadã. Desse modo, o processo educacional precisa estar relacionado a uma prática, docente e discente, que vise postura ética, humanização e respeito à diversidade, sobretudo, nas sociedades constituídas pelas diferenças e pela desigualdade social.

No contexto em que vivemos, a docência precisa desenvolver uma educação que seja pautada na esperança, visando ao empoderamento dos sujeitos históricos desafiados cotidianamente a superarem os limites de desumanização dos indivíduos (FREIRE, 1992), do desrespeito ao direito à diversidade e a torná-los protagonistas da emancipação social. Caso contrário, não se formará esse sujeito cômico para a vivência dessa cidadania plena.

Em minha trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional (28 anos de chão de escola) e nos anseios por uma educação emancipadora é que a seguinte pesquisa foi pensada para ser desenvolvida em duas comunidades quilombolas do Estado do Tocantins. Como professora da Educação Básica (anos finais do Ensino fundamental e Ensino Médio) e do ensino Superior (vários cursos da área da Saúde, Engenharia e Agronomia), ao transitar pelos mais diversos espaços públicos e privados de formação (do outro e de mim mesma), nas interações pessoais e vivências de mundo, surgiu o imperativo de trabalhar com as questões étnico-raciais no ambiente escolar.¹

Esse anseio se materializou em um projeto de Mestrado, em 2012, com uma pesquisa sobre a abordagem das Literaturas Afro-Brasileira e Africanas nos livros didáticos de Língua Portuguesa para o ensino Médio. Após a conclusão do mestrado, ficaram as inquietações: Como está acontecendo nos ambientes escolares o trabalho com tais literaturas? Como abordar a temática da afirmação e do empoderamento da cultura negra em escolas e, mais precisamente, em comunidades quilombolas? Como

¹ Em alguns momentos o foco narrativo se alterará nesta introdução de 1ª pessoa do singular para a 1ª pessoa do plural, visto que falo da minha trajetória pessoal, mas também da produção do trabalho em si, realizado conjuntamente com o orientador da pesquisa.

fazer esse trabalho a partir da leitura literária? Como poderei protagonizar na realização de um trabalho com essa temática em escolas da Educação Básica enquanto professora de Língua Portuguesa da rede oficial e mulher negra.

Tais questionamentos resultaram na proposta de uma pesquisa-ação de intervenção pedagógica no Colégio Estadual Fulgêncio Nunes, na cidade de Chapada da Natividade, única comunidade urbana reconhecida como quilombola no Tocantins e na Escola Rural Quilombola Malhadinha, localizada na zona rural de Brejinho de Nazaré, mas bem próxima da minha cidade, Porto Nacional. Em ambas unidades, a pesquisa foi realizada com estudantes dos 8^{os} e 9^{os} anos, todavia, em modalidades diferentes: em Chapada da Natividade com o Ensino Regular; em Malhadinha na Educação de Jovens e Adultos, uma vez que não oferecia as respectivas séries como turmas regulares.

1.1 Iniciando o Percorso

A escolha das comunidades para a realização da pesquisa se deu a partir da interação com profissionais das escolas da rede estadual de educação, em reuniões ou formações na Diretoria Regional de Ensino, local em que desempenhava a função de Formadora de Gestores.

Nesses momentos era comum os gestores e membros da equipe pedagógica explanarem sobre as dificuldades encontradas no trabalho pedagógico e nas vivências em suas comunidades. Entre as situações elencadas, constavam a não aceitação da identidade de remanescentes quilombolas e, conseqüentemente, a falta de interesse em sedimentar os aspectos referentes às peculiaridades identitárias e culturais do local.

Na época, 2014, em um depoimento, o diretor de uma das escolas posteriormente selecionadas para a pesquisa afirmou que os alunos não aceitavam a denominação “quilombolas”, uma vez que viam essa nomenclatura com um sentido negativo, com certa conotação pejorativa. Situação compreensível diante do histórico de estigmas e estereótipos que a população negra tem sido vítima no Brasil, o que resulta em uma negação da própria identidade, na tentativa de não aceitação de uma condição de inferioridade, que foi imposta aos negros e a seus descendentes no Brasil durante todo o seu percurso histórico.

Ao discorrer sobre o racismo no interior das escolas, Munanga (2005) argumenta que atitudes de negação da identidade negra, de valorização do branqueamento, não são nada mais do que o reflexo de uma educação eurocêntrica e vivências sociais que resultam na reprodução consciente ou inconscientemente dos preconceitos que permeiam a nossa sociedade. Daí a importância da realização de um trabalho educativo que contribua para a aceitação/afirmação da identidade negra, assim como dos demais grupos étnicos que compõem a população brasileira.

Ao estudar as questões raciais entre brancos e negros no Brasil, Fernandes (2007) ressalta que o padrão brasileiro de relação racial, dominante até nos dias atuais, é baseado na sociedade escravista, ou seja, o negro deve viver sob a sujeição do branco. O pesquisador endossa que, enquanto esse padrão de relação não for abolido, permanecerá imensa a distância econômica, social e política entre negros e brancos, embora essa situação não seja reconhecida de modo explícito, aberto e honesto.

Dados diários ratificam as afirmações de Fernandes (2007) quando explicitam que há um genocídio da população negra no país. Segundo o Atlas da Violência (IPEA, FESP, 2019) 75,5% das vítimas de homicídios no Brasil são pessoas negras, prevalência que tem aumentado continuamente nas últimas décadas. Liderando esse ranking encontram-se os jovens, as mulheres e a população LGBTI.

Como a escola é uma instituição social, as vivências da sociedade se refletem em seu cotidiano e nas relações interpessoais que a permeiam, necessitando de práticas pedagógicas que visem gerar intervenções positivas, principalmente no sentido de propiciar ações que problematizem o preconceito racial e suas consequências. É necessário investir na formação de alunos que desenvolvam as habilidades de posicionarem-se criticamente em relação às questões que atingem a sociedade e seus cidadãos.

Em relação a esta pesquisa, o propósito inicial consistia em trabalhar com turmas do ensino médio, todavia no decorrer dos estudos, decidimos voltar a pesquisa-ação para os anos finais do ensino fundamental, visto que no ensino médio há uma preocupação maior em explorar a história da literatura, num contexto de cronologia literária e estilos de época, cânones e dados biográficos dos autores (COSSON, 2011).

A natureza da pesquisa exigia uma abertura maior para a prática da leitura literária, não se pautando apenas no estudo de características do gênero,

preenchimento de fichas de leitura ou atividades similares. Pelo contrário, o propósito era propiciar momentos em que o encontro do aluno com a literatura se materializasse em uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos (COSSON, 2011). Para isso, pautou-se no interesse em observar como as práticas de leitura poderiam influenciar nas discussões de temáticas afro e africanas e, se, nesse caso, apresentariam algum diferencial por se efetivar em uma comunidade negra, reconhecida legalmente como quilombola.

A partir desses pressupostos, a presente pesquisa trabalhou com a tese de que uma prática motivadora de leitura literária na escola, com obras da literatura afro-brasileira pode favorecer o gosto pela leitura, os múltiplos letramentos, contribuindo assim, na luta contra o racismo e no empoderamento da identidade e da cultura negra. Fator que perpassa as prateleiras e o ambiente da biblioteca escolar, exigindo uma postura ativa/ reflexiva de bibliotecários e professores.

Nesse sentido, a questão central para a realização da pesquisa foi: Como a leitura de obras literárias que contemplam temáticas étnico-raciais, selecionadas pelo PNBE 203, poderiam contribuir para a discussão das relações étnico-raciais na escola, na afirmação da identidade negra e no combate ao preconceito e à discriminação racial?

A partir dessa problematização, algumas questões secundárias foram elencadas como norteadoras da pesquisa, sendo elas:

- (i) Como a comunidade e, mais especificamente, os alunos e professores das unidades escolares pesquisadas compreendiam a classificação do município como uma comunidade quilombola?
- (ii) Havia uma aceitação/identificação com essa identidade quilombola e como as práticas escolares reforçam esse sentimento de pertencimento a uma comunidade negra?
- (iii) Um trabalho direcionado de Letramento Literário, com obras temáticas inerentes às questões étnico-raciais, produziria um resultado positivo em relação ao combate ao preconceito, favorecendo a afirmação da identidade negra nos alunos e comunidade?

Os colaboradores diretos na pesquisa, além dos alunos matriculados e frequentes nas turmas selecionadas foram as professoras da disciplina Língua

Portuguesa das respectivas turmas e a professora responsável pela biblioteca escolar. Em Chapada da Natividade, o trabalho expandiu para as aulas de Cultura Quilombola a convite da professora titular da disciplina, que disse ter observado na pesquisa-ação uma forma mais dinâmica de trabalhar os conteúdos exigidos pela estrutura curricular, agregando dinamismo e interdisciplinaridade.

Em Malhadinha, em situação mais limitada da escola rural, não havia biblioteca, todavia, contamos com a aprovação e apoio da Secretaria Municipal de Educação para a concretização do trabalho. A escola funcionava em caráter experimental em um sistema de professores voluntários. Então, tornei-me voluntária na Unidade Escolar, ministrando aulas de Língua Portuguesa semanalmente, desenvolvendo durante as aulas as intervenções propostas na pesquisa-ação. Vivenciar as experiências na Educação de Jovens e Adultos, em uma comunidade rural, foi um dos pontos extras de crescimento pessoal e profissional agregados nesta etapa do Doutorado.

O público dessa escola, na turma pesquisada, era composto por homens e mulheres acima dos 40 anos, pequenos agricultores, trabalhadores braçais, donas de casa, que viam na escola uma forma de “abrir os olhos para o mundo”, conforme depoimento de um deles.

1.2 Os caminhos da Pesquisa

O propósito desta pesquisa ultrapassava a simples compreensão da problemática com posterior divulgação dos resultados, realizando uma forma de intervenção na realidade, por isso optamos por uma pesquisa-ação colaborativa. A realização deste trabalho exigiu muitas andanças, como dizem alguns membros das comunidades pesquisadas.

Por isso, antes da preocupação com a efetivação das práticas de leitura literária na escola, veio o anseio de aprofundar os conhecimentos sobre as comunidades e estabelecer relações interacionais com os seus habitantes.

Desse modo, a partir de 2017, comecei a frequentar as comunidades, participar de momentos na escola, conhecer o Projeto Político Pedagógico, conversar com a coordenação pedagógica a fim de verificar como a temática das relações étnico-raciais eram abordadas no currículo. Foram etapas necessárias para a efetivação de laços e confiabilidade com os futuros colaboradores da pesquisa, uma vez que a

modalidade escolhida exigia o engajamento da pesquisadora e participantes de modo cooperativo e participativo (GIL, 2018).

A pesquisa consistiu em uma prática dialógica e interacionista entre pesquisadora e pesquisados, que além dos resultados esperados objetivou-se estreitar os laços entre a academia e a escola da educação básica, assegurando uma vivência democrática entre os sujeitos desses espaços. O trabalho visou não apenas contribuir teoricamente para o campo da produção do conhecimento, mas mostrar a capacidade que a universidade possui “de se colocar diante dos problemas e demandas sociais do seu tempo e gerar conhecimento e ações que impulsionem a sociedade e a própria ciência a se democratizarem cada vez mais e se redefinirem por dentro e por fora” (GOMES, 2010, p. 495).

Durante todo o percurso, minha posição foi a de professora da educação básica, cuidando para que os participantes não me vissem como uma intrusa no meio escolar ou como alguém que estava no recinto para apontar falhas e, que, após a conclusão da pesquisa e conquista da titularidade esperada, não retornasse mais ao local. Com isso, evitou-se gerar uma situação protagonizada por muitos pesquisadores que adentram no universo escolar, cujos objetivos não se estendem para além da coleta de dados e sistematização dos resultados, sem uma preocupação de oferecer um feedback ou contribuir para a melhoria da comunidade pesquisada.

O início dos trabalhos e sua continuidade foram marcados pela utilização da técnica de grupos focais, como estratégia para o estabelecimento de uma relação empática e confiável entre pesquisadora e colaboradores, bem como para um levantamento inicial do conhecimento e das concepções dos pesquisados sobre questões étnico-raciais e identidade negra da comunidade.

A utilização dessa técnica junto aos alunos foi significativa para a investigação das crenças, valores, atitudes, opiniões e processos de influência dos grupos, bem como para favorecer o suporte para a geração de novas hipóteses, construção teórica e elaboração de instrumentos na continuidade da pesquisa (GONDIM, 2003). Por outro lado, favoreceu o exercício contínuo das espirais cíclicas, próprias da pesquisa-ação, que são: planejamento, ação, reflexão, replanejamento no sentido de pensar ações cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas dos pesquisados (FRANCO, 2005).

Esse contexto de coletividade esteve imbricado em todas as etapas da pesquisa, sendo necessário mobilizar conhecimentos de várias áreas, tais como: Sociologia, Antropologia, História e Educação.

Em uma abordagem sobre a Ciência Pós-Moderna, Santos (1989) defende essa união entre as diversas áreas e ciências como uma atitude necessária, argumentando que não se pode compreender qualquer parte da Ciência, ou seja, das disciplinas científicas, sem termos alguma compreensão de como funciona o seu todo e vice-versa. Para ele, assim se compõe o círculo da hermenêutica, extremamente necessário, para tornar a pesquisa e a ciência em algo próximo, familiar, apartando-a do seu caráter impessoal e de objeto estranho, tanto para o pesquisador, quanto para os cidadãos comuns.

Nesse sentido, a pesquisa e o ambiente pesquisado são mutuamente enriquecidos e aprofundam a visão de sujeitos agentes na construção social, concebendo-a “enquanto prática social de conhecimento, uma tarefa que vai se cumprindo em diálogo com o mundo e que é afinal fundada nas vicissitudes, nas opressões e nas lutas que o compõem e a nós, acomodados ou revoltados” (SANTOS, 1989, p. 12).

O imperativo de estudar sobre as questões étnico-raciais e seus desdobramentos no Brasil já pressupõe o estabelecimento de um tema híbrido, cujas direções migram para as fronteiras de áreas diferentes, não podendo se restringir apenas à literatura. Ou seja, o tema não basta a si mesmo, estabelece relações com todo um processo humano, fortemente marcado no social, político e cultural, trazendo para si um caráter interdisciplinar, reforçando que

uma interdisciplinaridade deste género não pode centrar-se unicamente em torno de questões práticas que visam a acção. Deve também dirigir-se à formação cultural das populações. De facto, participar numa cultura científica não é apenas ser capaz de manusear saberes disciplinares, mas deveria implicar também a capacidade de manusear as noções interessantes que comportam, praticamente todas, dimensões interdisciplinares. Tratar-se-ia de saber construir um ilhéu de racionalidade em torno, não de problemas concretos, mas de muitas outras noções (FOUREZ, 2008, p. 151).

Situando-se nesse patamar, considerando a complexidade do tema, a Sociologia, a História, a Antropologia são necessárias para a fundamentação da antagônica relação entre negros e brancos na sociedade brasileira. Consistem em suportes na compreensão das situações em que os negros são vitimados na

sociedade contemporânea, desvelando os percursos histórico-sociais construídos ao longo da história, herdados de um colonialismo que suprimiu e alijou sua cultura, seus saberes e usurpou seus direitos (SANTOS, 2010).

A Educação com seu perfil histórico, legislação e realidade social, propiciou uma reflexão da instituição escolar e sua função social. Assim, favoreceu a análise de como as relações étnico-raciais se processam no ambiente escolar, cuja função social consiste na formação para o exercício pleno da cidadania e preparação para o mercado de trabalho. Função esta que extrapola o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas.

GOMES (2006), ao abordar a diversidade cultural, currículo e questão racial como desafios para a prática pedagógica, enfatiza que a escola é apenas um dos vários espaços em que as identidades são construídas, não se constituindo no único nem no mais importante; que os alunos circulam por muitos e diferentes espaços sociais e que vivenciam trajetórias duras, muitas vezes, desumanizadoras, as quais são desconhecidas pela escola e seus educadores. Diante disso, argumenta que através da construção de uma pedagogia da diversidade, a escola possa conhecer, lidar ética e pedagogicamente com essas diferenças socioculturais encontradas no ambiente escolar.

Ao discorrer sobre uma prática cultural para a liberdade humana, Freire (2007) defende a necessidade de uma pedagogia que valorize as diferenças, as características sociais e individuais de seus educandos. Para ele, a educação como *práxis* educadora deveria, por natureza, ser libertadora, capaz de fazer pensar a diversidade e o mundo, situando os alunos como sujeitos ativos no processo. “E é enquanto são capazes de tal operação, que implica em tomar *distância* do mundo, objetivando-o, que homens e mulheres se fazem seres com o mundo” (FREIRE, 2007, p. 77 – grifos do autor).

Ciente da relevância das palavras e da consistência dos discursos proferidos a favor do empoderamento de classes, identidades e grupos, a presente pesquisa pautou a sua análise, em grande parte, nas falas dos alunos e nas discussões a partir das leituras dos livros selecionados. Partindo do pressuposto de que os indivíduos constroem sua identidade coletivamente, nos vários espaços sociais por eles frequentados (MOITA LOPES, 2002; HALL, 2004), pressupondo que a educação deve possibilitar uma convivência harmônica e enriquecedora entre os indivíduos,

favorecendo uma educação para a diversidade, o que exige um aprofundamento no respeito pelo outro e na compreensão do outro (MORAES, 1997).

Pautando-se nessas premissas, no desenvolvimento do trabalho na unidade escolar foi respeitado o histórico pessoal e sociocultural dos alunos das turmas selecionadas para a realização da pesquisa. Uma das posturas assumidas foi a de mediadora, cujos debates ocorreram através dos círculos de leitura, estratégia utilizada nas aulas com a leitura das obras selecionadas. As intervenções foram realizadas no horário das aulas, respeitando a especificidade dos alunos não poderem estar na escola no contra turno.

O trabalho com as obras literárias escolhidas: *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus; *Sete: diásporas íntimas*, de Lande Onawale; *Aqualtune e as histórias da África*, de Ana Cristina Massa, baseou-se na proposta de letramento literário de Cosson (2011), numa adaptação da sequência básica com a sequência expandida. Tais estratégias de leitura são constituídas por quatro etapas básicas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Na *motivação*, o professor, como mediador da leitura, propõe atividades de preparação dos alunos para a leitura da obra através da construção de situações que estabeleçam estreita relação com o que vai ser lido, incentivando a discussão sobre a temática. Vários recursos e estratégias podem ser utilizados em práticas que envolvem leitura, oralidade e escrita. Segundo Cosson (2011), o limite para essa motivação deve ser de uma aula.

A *introdução* consiste na apresentação do autor e da obra atendo-se a informações básicas, cuidando para não tornar esse momento em uma longa e enfadonha aula descritiva biográfica. O propósito é despertar o interesse dos alunos para a leitura da obra.

A etapa da *leitura* é o gerenciamento da leitura em si, a forma como o professor irá acompanhar (e não policiar) o processo de leitura. No caso de livros, recomenda-se que a leitura seja realizada extraclasse com a organização de momentos de socialização, aos quais Cosson (2011) denomina como “intervalos”.

Esses intervalos são negociados com a turma, sendo indicado um máximo de três intervalos por livro. Essa organização otimiza a utilização do tempo e evita que uns alunos avancem muito e outros se sintam atrasados em relação aos colegas ficando desmotivados. Os intervalos de leitura também são importantes para que o

mediador observe as dificuldades apresentadas pelos alunos e realize intervenções relevantes para a formação de leitores.

Como última etapa, a *interpretação*, que se processa como um momento de decifração, de apreensão global da obra, “é o que gostamos de chamar de encontro do leitor com a obra” (COSSON, 2011, p. 65). Momento que demanda um ato pessoal, mas também social. Nessa etapa há o encontro do que se é, do que já se viveu, da leitura do mundo, da mobilização de diversas competências. Cosson (2011) enfatiza que esse é o momento em que o letramento literário realizado na escola se difere da leitura literária realizada em outros espaços: o compartilhamento das interpretações individuais em um espaço coletivo, que fortalece e amplia os horizontes de leitura dos alunos.

Várias estratégias podem ser utilizadas nessa etapa, valendo-se das mais diversas formas de registros, desde desenhos, colagens, murais, resenhas, júri simulados, teatro até a realização de feiras culturais.

A adequação com a sequência expandida materializou-se através da contextualização, trazendo outras informações para o contexto de leitura através de intervalos, estendendo à realização de pesquisas sobre algumas situações temáticas abordadas na obra, interação com outras disciplinas, nesse caso entre Língua Portuguesa e Cultura Quilombola; e da expansão, momento em que se busca a intertextualidade da obra com outra (s), estabelecendo relações entre elas. Nesta etapa foram realizados diálogos com vídeos curtos, como *Ilha das Flores*, letras de músicas, ensaios fotográficos, poemas e filmes.

A definição dessas etapas no processo de letramento literário ampara-se no pressuposto de que a leitura na escola deve ser organizada conforme os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura possui um papel a ser cumprido no ambiente escolar, o qual não se restringe ao prazer absoluto de ler, apenas ler por ler, mas ler também para formar/informar, refletir (COSSON, 2011).

O gosto pelas obras escolhidas foi levado em consideração na realização das atividades de leitura. Ao desenvolver os quatro passos básicos das sequências, a pesquisadora tentou desviar-se do modelo de letramento autônomo, esforçando-se para incentivar o modelo ideológico, o qual segundo Street (2014) se diferencia por levar em consideração as práticas sociais concretas nas quais os sujeitos estão inseridos. Nesse modelo, são consideradas as culturas locais, as questões da identidade e as relações entre os grupos sociais, bem como as relações de poder,

exigindo uma postura intervencionista, reflexiva do cidadão letrado. Ao passo que, no letramento autônomo, geralmente preponderante nas escolas, há uma preocupação com o desenvolvimento de habilidades cognitivas, que podem ser medidas no sujeito.

Diante dos objetivos traçados para esta pesquisa, o modelo de letramento ideológico se configurou como um respaldo teórico-prático para leituras literárias que incentivaram a formação e afirmação de uma consciência crítica, para a valorização e elevação da autoestima de um grupo étnico marcado pela herança histórica de exclusão, segregação e sentimento de menos valia social.

O processo de pesquisa e seus resultados encontram-se estruturados nesta tese em seis capítulos: A Introdução em que o tema investigado é apresentado com a justificativa da escolha do tema, os questionamentos investigativos, objetivos, o percurso e os caminhos trilhados para a realização da pesquisa.

No capítulo 2 “Movimento negro no Brasil: luta histórica por igualdade de direitos”, apresentamos algumas considerações sobre o movimento negro no Brasil desde a época da colonização, quando iniciou a prática de escravidão dos negros africanos no país, até os dias de hoje. Neste capítulo buscamos realizar um resgate, ainda que breve, de expoentes, quase anônimos, das lutas pela abolição, a maioria deles são desconhecidos nos materiais didáticos e ausentes nos currículos escolares. Também explanamos as principais conquistas na legislação brasileira em relação à igualdade de direitos. Diante da atual conjuntura que o país atravessa, reservamos um momento para abordar sobre as ameaças contemporâneas aos direitos adquiridos no campo das relações étnico-raciais no Brasil e suas consequências para o povo negro. O embasamento foi realizado com suporte em Câmara (2009), Davis (2016), Freire (2002; 2007), Gomes (2011), IPEA; FES (2019), Moura (1981; 1992; 1993), Nascimento (2016), Patterson (2008), Santos (2018), Schwartz (2001), Brasil (2004; 2013; 2019) entre outros autores que tematizam sobre o movimento negro no Brasil.

No capítulo 3 “Quilombos: união, resistências e sonhos de libertação”, tentamos retomar historicamente os sonhos e lutas de libertação do povo negro escravizado. Para isso, trazemos ainda que de forma não aprofundada e descritiva, algumas comunidades quilombolas e seus líderes que foram ícones de resistência, causando desconforto à sociedade escravagista da época do Brasil Colônia e Império, principalmente aos senhores proprietários de grandes lavras de escravizados. A intenção neste capítulo foi de tentar resgatar a memória de comunidades e líderes significativos para a luta de libertação da escravidão e que, por omissão dos

responsáveis por escrever a história, não constam nos materiais didáticos elaborados para a Educação Básica. A partir daí traçamos um panorama das comunidades quilombolas no Estado do Tocantins, finalizando com a explanação sobre as comunidades pesquisadas. O aporte teórico ancorou-se em Andrade (1994), Brasil (2019), Câmara (2009), Gomes (2019), Martins (2008;2013; s.d.), Mattoso (2003), Moura (1981; 1992; 1993), Nascimento (2017), Munanga (2016), Reis (2018), Schwartz (2001), Treccani (2006) entre outros estudiosos da temática étnico-racial e comunidades quilombolas.

No capítulo 4 “Literatura afro-brasileira e o empoderamento da identidade e da cultura negra no espaço escolar”, apresentamos uma rápida abordagem sobre a identidade em construção da Literatura Afro-brasileira e relatamos as ações desenvolvidas na escola. Trazemos também sinopses das obras trabalhadas no processo de leitura literária. O teórico chefe neste capítulo é Cosson (2011), todavia vem referendado por Soares (2006; 2011), Kleiman (2012), Besnosick (2016) e ainda por expoentes da literatura afro-brasileira tais como: Cuti (2010), Bernd (2011), Duarte (2010), Souza e Lima (2009) e Munanga (2006).

No capítulo 5 “Reflexões: leitura literária, intervalos de leitura e os caminhos para o empoderamento”, apresentamos as discussões e reflexões vivenciadas a partir das intervenções realizadas na escola. O diálogo se dá com Freire (2002, 2007), Cosson (2011; 2017), Nunes (2010), Hooks (2019), Santos (2000), Souza (2016), Munanga (2005).

Em suma, pretendemos nesta tese, a partir dos temas elencados nos capítulos mencionados, apresentar a importância da leitura literária de obras com temáticas étnico-raciais, a partir da realização dos intervalos de leitura, para a afirmação da identidade e da cultura negra e o combate ao preconceito racial. E, nesse trabalho, desconstruir e ressignificar a prática docente com a literatura no processo de escolarização em turmas finais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em comunidades quilombolas.

Negro homem, negra poesia

Me basta mesmo

Essa coragem suicida

De erguer a cabeça

E ser um negro

Vinte e quatro horas por dia.

(Diariamente)

José Carlos Limeira

O branco é que diz que é superior. Mas que superioridade apresenta o branco? Se o negro bebe pinga, o branco bebe. A enfermidade que atinge o preto, atinge o branco. Se o branco sente fome, o negro também. A natureza não seleciona ninguém (JESUS, 2007, p. 66)

2 MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL: LUTA HISTÓRICA POR IGUALDADE DE DIREITOS

A nossa escrevivência não pode ser lida como história de ninar os da Casa-Grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.
Conceição Evaristo

As disparidades sociais e econômicas existentes entre os diversos grupos étnicos brasileiros, em um contexto no qual os brancos, que compõem a minoria da população (42,8%), recebem um tratamento diferenciado em detrimento da maioria, formada por pardos e pretos (56,2%)² alimentam, historicamente, lutas em prol da igualdade e equidade de direitos.

Apesar da Constituição Federal Brasileira (1988) assegurar a igualdade de todos, sem distinção de qualquer natureza perante a lei, a realidade demonstra a discrepância entre brancos, negros e indígenas no acesso aos direitos básicos para a manutenção da vida com dignidade. Desse modo, essas populações encontram-se estatisticamente em situação de desvantagem desde o processo de colonização, quando indígenas e negros foram escravizados e desprovidos da sua humanidade pelos colonizadores.

Assim, negros e indígenas foram transformados em instrumentos de trabalho e de geração de riqueza aos colonizadores e à elite brasileira, sendo silenciados, oprimidos, perderam seus direitos básicos. Essas circunstâncias abriram um abismo social em que as consequências se perpetuam de maneira esfaceladora da dignidade humana.

O presente capítulo objetiva traçar um panorama da luta pelo fim da discriminação racial no Brasil, enfatizando a importância da militância de anônimos e dos movimentos sociais pela construção histórica dos direitos dos negros. Apesar da situação similar de exclusão dos indígenas brasileiros, não será tratada aqui essa vertente, devido à temática voltar-se à questão específica do movimento negro.

A prática da exploração dos negros como escravos³ no Brasil está ligada ao início da colonização, tendo em vista que foi considerada a opção viável para a

² Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua do IBGE. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em 23 de dez. 2019.

³ O termo escravo, neste trabalho, faz referência aos negros que foram escravizados no Brasil, não se atendo aqui a nenhuma nomenclatura tendenciosa ou pejorativa.

substituição da mão de obra escrava do índio. Os registros historiográficos, em geral, afirmam que essa substituição tenha ocorrido em virtude da não submissão do indígena ao regime da escravidão e pela limitação na adaptação ao trabalho nas fazendas, todavia Gennari (2011) aponta a intencionalidade presente nesse discurso: o interesse em abrir caminhos para os altos lucros gerados com o tráfico de negros vindo da África e a troca destes por mercadorias destinadas à exportação.

Havia uma pressão por parte da coroa e portuguesa e dos traficantes objetivando essa negociação, por outro lado, a escravização dos índios consistia em uma prática litigiosa devido às campanhas de oposição desenvolvida por parte dos jesuítas e do próprio governo português. Entretanto, Moura (1993) aponta que essas campanhas nada mais eram do que uma parte do plano ideológico pensado para abrir espaço ao tráfico negreiro, uma vez que os traficantes não permitiriam a venda, no Brasil, de uma mercadoria muito mais barata, no caso, o índio.

Por outro lado, após 1560, o litoral brasileiro foi atingido por epidemias como sarampo e varíola, dizimando muitos indígenas, inclusive os escravizados, causando desfalques nos engenhos, exigindo a reposição de novos trabalhadores (MARQUESE, 2006).

O tráfico de africanos era liderado, naquela época, por Portugal, que havia dominado grande parte da África: vários locais na costa do continente africano, “sobretudo as ilhas do Mar de Guiné, Fernando Pó, Ano Bom, São Tomé, Ilha do Príncipe e mais as terras de Angola, Benguela e Moçambique”, onde a coroa designava vassallos ou se aliava aos príncipes negros a fim de monopolizar o domínio das regiões e lucrar com o comércio, inclusive, com o tráfico negreiro (CÂMARA, 2009, p.43).

Assim, o tráfico de negros se tornou uma prática recorrente no país, escravizando mais de 5 milhões de almas nos séculos que durou o regime escravocrata, segundo afirma Câmara (2009).

Dissertando sobre o racismo no Brasil, Abdias Nascimento desabafa que a imediata exploração das terras brasileiras pelos portugueses após a chamada “descoberta” em 1500, se iniciou com o aparecimento simultâneo da raça negra “fertilizando o solo com suas lágrimas, seu sangue, seu suor e seu martírio na escravidão” (NASCIMENTO, 2016, p. 57).

Ao relatar sobre as condições do negro escravizado no Brasil – Colônia, Moura (1992) e Gennari (2011) enfatizam que as descrições da época denunciam uma única

realidade: viviam como animais, sem nenhum direito. Constituíam-se em propriedades privadas, semelhantes a porcos ou cavalos. Podiam ser vendidos, trocados, mutilados ou assassinados sem que ninguém, ou nenhuma instituição intervisse a seu favor. Os proprietários e feitores não respondiam pelos assassinatos, que comumente eram atribuídos a acidentes ou suicídios.

A abolição da escravidão, em 1888, embora celebrada no país por muitos anos como um grande ato em prol do negro brasileiro, não se caracterizou como um direito adquirido em benefícios destes, mas, como mais uma ação que viria a gerar sérias consequências para os libertos. Marginalizados e desterritorializados, os negros deixaram as fazendas e ocuparam os espaços da desagregação social, da mão de obra barata, em situação de total abandono. Relegados à própria sorte, não se estabeleceu nenhuma política pública para acolhimento ou empregabilidade.

Em *O negro no mundo dos brancos*, Florestan Fernandes (2007), afirma que, embora o abolicionismo possuísse ideais humanitários, não conseguiu conduzir uma política humanitária do homem branco para com o negro, pois o que se ouviu após a abolição foi o branco requerer indenização por perder o escravo e não o contrário, o branco se sentir na obrigação de indenizar os escravos pelos danos sofridos. Desse modo, os que estavam associados à condição de escravo ou de liberto ficaram nas piores condições na cidade.

Com argumentações próximas às de Fernandes, Sousa (1983) aborda que no Brasil pós-escravidão, negros e brancos continuaram a verem-se e a entreverem-se com os mesmos padrões tradicionalistas das relações sociais do período escravagista. O negro, apesar de ser considerado livre, continuava, paradoxalmente, preso através da disciplina imposta a ele, submisso ao branco, enquanto este agia com autoritarismo e, por vezes, com o paternalismo característico da dominação senhorial. Tais relações demarcam o lugar do negro na sociedade e continuam muito fortes até hoje.

Na condição de abandono, desagregados e incultos, substituídos pelo imigrante europeu, coube aos negros, ex-escravos apenas o papel de “elementos residuais do sistema social”, conforme afirma Azevedo (1987, p. 22) em *Onda Negra, Medo Branco: o negro no imaginário das elites no século XIX*. Por outro lado, os imigrantes foram idealizados não somente como nova força de trabalho no país, mas como um elemento para o projeto de branqueamento da nação brasileira.

Após 131 anos da abolição, o cenário nacional ainda apresenta sérios casos de racismo e segregação social. As mídias, as estatísticas, os militantes e estudiosos das relações étnico-raciais evidenciam que a população negra brasileira é a que lidera em situação de desemprego, de vulnerabilidade social e no *ranking* de jovens assassinados. Ao dissertar sobre a discriminação racial no Brasil, Nascimento (2016, p. 97) afirma que “as feridas da discriminação racial se exibem ao mais superficial olhar sobre a realidade social do país”, embora o mito da democracia racial tenha se instaurado e mascarado a real situação enfrentada pela população negra.

As formas de resistência objetivando a libertação e o empoderamento dos negros datam desde o período colonial em rebeliões, fugas, sabotagem na realização dos trabalhos, organização social em busca de força e voz contra o sistema opressor. Schwartz (2001) menciona que a resistência escrava no Brasil - Colônia incluía atitudes extremas como gestos de autodestruição (suicídios, infanticídios), bem como tentativas manifestas de vingança aos opressores.

Além dessas manifestações, Moura (1993) cita como formas de luta utilizadas pelos escravos as guerrilhas, a participação em movimentos que não eram propriamente seus, mas que ganhavam relevância com a adesão. E ainda o que ele denomina de banditismo quilombola. Para ele, banditismo quilombola era a organização dos escravos fugidos em bandos, os quais levavam uma vida itinerante praticando vários crimes à população com o propósito de conseguir condições para a manutenção do grupo. Geralmente eram perseguidos, presos, julgados e condenados à forca.

Devido às dificuldades de comunicação próprias à época, aconteciam movimentos isolados dos escravos, mas de grande repercussão para os fazendeiros. Um relato de Schwartz (2001), apresenta o levante de um grupo de escravos do Engenho Santana, grande latifúndio em Ilhéus- Bahia, em 1795, que merece destaque pela organização e reivindicações dos envolvidos. Segundo este pesquisador, os escravos mataram o supervisor, apoderaram-se de algumas máquinas e fugiram, estabelecendo-se na floresta. Não foram capturados por alguns anos, porém as pressões os levaram a entrar em processo de negociação com o proprietário do engenho, desse modo, elaboraram um “Tratado de Paz”⁴ impondo condições para voltarem à fazenda.

⁴ Texto do Tratado em anexo.

Entre as solicitações constavam que deveriam ser dispensados do trabalho escravo às sextas-feiras e aos sábados para que plantassem para a manutenção própria; não serem obrigados a pescarem mariscos, por ser uma atividade penosa a eles; redução da jornada de trabalho para as mulheres que trabalhavam no plantio da mandioca; disponibilidade de terras para plantarem o arroz para sua subsistência e ainda exigiam a eleição de feitores para a fazenda, com a aprovação dos escravos.

O teor do tratado ressalta a habilidade de elaboração de normas que atendessem as suas reivindicações, também demonstra o desejo de uma sociedade pautada em uma visão democrática de direitos. Pode se observar que havia líderes esclarecidos no grupo e que objetivavam melhorar a qualidade de vida mesmo ainda na condição de escravos.

As primeiras décadas do século XIX também foram marcadas por grandes revoltas populares e de escravos. Os grupos de pessoas marginalizadas do processo político como os pobres urbanos, os lavradores sem-terra, libertos e escravos realizaram grandes movimentos. A Bahia foi uma das regiões mais agitadas, conforme menciona Reis (1986) em seus estudos sobre as rebeliões no país.

Embora não seja muito divulgada, em Minas Gerais, em 1833, também ocorreu uma revolta de grandes proporções, em que os escravos de uma família denominada Junqueira se rebelaram e assassinaram nove pessoas entre adultos e crianças.

As vítimas eram descendentes do já falecido João Francisco Junqueira, português de São Simão da Junqueira, o qual recebera da coroa portuguesa grandes extensões de terras. As fazendas que sofreram as rebeliões: Campo Alegre e Bela Cruz, localizavam-se em de São Tomé das Letras, freguesia de Carrancas, na Comarca do Rio das Mortes. Andrade (2017) relata que os líderes e demais envolvidos nesta revolta foram presos e condenados à morte, apenas um se livrou, o escravo Antônio Resende, que teve como pena o trabalho perpétuo nas galés e foi obrigado a se tornar o carrasco dos seus amigos de luta. Uma forma cruel de pagar pelo envolvimento com o grupo. A partir da sua condenação passou a ser conhecido pela alcunha de “Antônio Resende, o Carrasco”.

Entre as rebeliões consideradas de grande repercussão nesse período, encontra-se a Revolta dos Malês, em 1835, na cidade de Salvador, Bahia, entre os

dias 24 e 25 de janeiro. Os protagonistas foram os denominados “negros de ganho”⁵, cerca de 600 homens que se rebelaram contra a opressão, à imposição religiosa do catolicismo às suas crenças e costumes, buscavam também uma revolução social. Todavia a sua luta não era contra a escravidão, uma vez que pretendiam continuar com o sistema escravagista após obter o domínio da cidade. Segundo Libby e Paiva (2005), os malês pretendiam manter os crioulos e os pardos no cativeiro e escravizar os brancos.

2.1 Exponentes (quase) Anônimos das lutas pela Abolição

Foram inúmeras as pessoas que se levantaram contra a escravidão. Escravos e cidadãos livres travaram lutas em prol do fim do escravismo e das injustiças sociais provenientes daquele sistema. O registro da história, no entanto, omite em sua maioria, muitas dessas personalidades e fatos, permanecendo no anonimato e na veiculação das narrativas que os grupos privilegiados possuem interesse em contar.

Os registros sobre a abolição, privilegiam, em sua maioria, as ações da classe dominante ou da classe média, relegando a ação dos dominados (escravos), o papel auxiliar no processo (AZEVEDO, 1987). É como se os protestos negros fossem considerados ineficazes por se darem de forma fragmentada; pela ideia de que os escravos, devido ao isolamento em que viviam e às pressões recebidas pelos proprietários não conseguissem superar a alienação e alcançarem, por si sós, uma consciência de luta.

Desse modo, há uma necessidade em resgatar tanto as narrativas de resistência que aconteceram isoladamente e obtiveram êxito, quanto aquelas reprimidas e derrotadas, ou mesmo implícitas, visto que são essas lutas que figuram entre as primeiras preocupações dos dirigentes políticos. Por isso, as tentativas de

⁵ Eram considerados negros de ganho aqueles escravos que percorriam a cidade trabalhando para seus próprios senhores, ou para terceiros em serviços esporádicos (trabalho doméstico, pedreiro, sapateiro, ferreiro, marinho, etc.). Parte do dinheiro que recebiam deveria ser repassada a seus senhores. Alguns conseguiam poupar, depois de muitos anos, compravam a própria liberdade (SOARES et al., 2012). As mulheres, além de servirem de amas de leite, parceiras sexuais de seus senhores e dar conta dos trabalhos domésticos, nas cidades eram forçadas a se dedicar ao comércio de rua e aquelas consideradas atraentes eram submetidas à prostituição em tempo parcial ou integral a fim de gerar lucros aos seus proprietários (GENNARI, 2011). Além dos negros de ganho haviam os negros de aluguel, os quais eram alugados a terceiros para executarem diversos serviços. Segundo o “Catálogo da Biblioteca Nacional: Para uma história do negro no Brasil” (1988), essas atividades se generalizaram no século XIX, quando se tornou muito comum ver os negros escravizados alocados nessas condições, oferecendo-se para trabalhos.

coibição e aplicação de medidas diretas e indiretas objetivando reprimi-las para que não colocassem em risco a permanência dos interesses dominantes (AZEVEDO, 1987).

No Brasil, embora a historiografia nacional não tenha registrado muitas figuras, principalmente as femininas, como líderes de lutas pela libertação, sabe-se que algumas mulheres foram incisivas na defesa dos ideais de liberdade e dignidade aos cativos. Como tentativa de resgate, alguns desses expoentes quase anônimos (homens e mulheres) serão mencionados brevemente neste texto⁶:

2.1.1 Tereza de Benguela

Os relatos, embora restritos, apresentam Tereza de Benguela como uma mulher guerreira, política e estrategista que viveu no século XVIII, no Quilombo do Piolho, ou de Quariterê, no Vale do Guaporé, no Estado do Mato Grosso. Essa comunidade quilombola existiu de 1730 a 1795 e contava com mais de 100 habitantes negros, indígenas e castelhanos.

Devido à precariedade nos registros, não há como afirmar a nacionalidade de Tereza de Benguela, se nasceu no Brasil ou na África, bem como a sua idade ou período exato do seu reinado (ALMEIDA, 2018). Entretanto, o seu sobrenome “Benguela” pode fazer referência à Benguela-a-Velha, uma colônia portuguesa em Angola. Tereza era considerada uma rainha, governava o quilombo com uma forma similar ao parlamento, no qual contava com deputados e um conselho para as tomadas de decisões.

O Portal Geledés (2014), ao explicar sobre “Tereza de Benguela, uma heroína negra”, afirma que ela assumiu a liderança do quilombo após a morte de José Piolho, seu companheiro, que foi assassinado por soldados. Como rainha, Tereza orientou a comunidade a investir na produção de alimentos, algodão e a se preparar para utilizar armas em caso de ataques. Desse modo, produziam suas próprias roupas e também consertavam suas ferramentas, conforme relata Farias Júnior (2011).

⁶ Importante frisar, que outros quase anônimos contribuíram com a luta abolicionista, como Maria Firmina dos Reis, Zeferina do Quilombo de Urubu, Mariana Crioula, Zacimba Gaba, Acotirene, Maria Felipa de Oliveira, José do Patrocínio, entre tantas outras personalidades, mas que não serão relatadas aqui objetivando não se estender bastante o capítulo.

Em 1770, com o reforço das investidas do governo de Mato Grosso contra os quilombos, Tereza foi capturada pelos soldados, falecendo alguns dias depois. Após a sua morte a sua cabeça foi decepada e colocada no alto, em um poste, no centro do quilombo, como forma de retaliação aos quilombolas. Há relatos de que a sua *causa mortis* foi suicídio.

No ano de 2014, em 2 de junho, foi sancionada a Lei N. 12.987/2014 instituindo o dia 25 de julho como o Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra no Brasil, data em que se comemora o Dia da Mulher Negra Latino Americana e Caribenha⁷.

Em 1994, a Escola de Samba Unidos do Viradouro homenageou Tereza com o samba enredo “Tereza de Benguela – uma rainha negra do Pantanal”, do qual foram extraídos os seguintes versos:

No seio de Mato Grosso, a festança começava
Com o parlamento, a rainha negra governava
Índios, caboclos e mestiços, numa civilização
O sangue latino vem na miscigenação.

A invasão gananciosa, um ideal aniquilava
A rainha enlouqueceu, foi sacrificada
Quando a maldição, a opressão exterminou
No infinito uma estrela cintilou.
(G.R.E.S. Unidos do Viradouro – RJ, 1994)⁸

Cantada em prosa ou verso, no samba ou no cordel, Teresa ocupa, na ficção, um espaço para o registro dos seus atos de bravura. Seus feitos foram ressignificados pelo enredo da escola de samba, e assim, levado ao conhecimento popular, já que estas escolas e o carnaval brasileiro são apreciados por um número considerável de pessoas. Entretanto, essa abordagem não foi o suficiente para tirá-la da totalidade do anonimato a que foi submetida e do apagamento de sua história pela própria História.

2.1.2 Luiza Mahin

Mais conhecida por ser a mãe do poeta Luiz Gama, também um líder na luta contra a escravidão, Luiza Mahin era de origem africana, trazida como escrava para a Bahia, onde se tornou escrava de ganho, porém, inconformada com a sua situação.

⁷ Data reconhecida pela ONU, o Dia da Mulher Negra Latino Americana e Caribenha foi instituído em 1992, em Santo Domingo, República Dominicana, no 1º Encontro de Mulheres Afro-latino-americanas e Afro-caribenhas.

⁸ Disponível em: <http://www.letras.mus.br/unidos-do-viradouro-rj/474145/>. Acesso em 30 jul. 2019.

Gonçalves (2010), ao dissertar sobre “Luiza Mahin entre ficção e história”, ressalta a importância que ela ocupou junto aos movimentos da causa negra. Segundo esta pesquisadora, apesar de ser considerada como um símbolo de resistência e de luta, a historiografia deixa uma lacuna, tendo em vista a ausência de documentos que atestem a sua existência. Por outro lado, é na literatura que Luiza é encontrada e referenciada.

Desse modo, estudos frequentes realizam sempre o tripé: história, construção de um mito e ficção, objetivando registrar e resgatar a participação efetiva de Mahin no Brasil colonial como uma das líderes da causa abolicionista. Lima (2011) em um texto que convida o leitor a repensar a figura enigmática de Luiza Mahin a partir dessa visão tripartite se justifica afirmando que, devido à ausência de registros historiográficos, os movimentos sociais precisaram se apoiar em trajetórias de homens e mulheres na história ou no imaginário social.

A página virtual da Fundação Cultural Palmares (2013), no quadro “Personalidades Negras”, apresenta Luiza Mahin como uma das principais articuladoras nos levantes e revoltas de escravos que ocorreram na Bahia nas primeiras décadas do século XIX. De acordo com esta publicação, Mahin se valia do seu tabuleiro de quitutes para distribuir mensagens em árabe, através dos meninos que, pretensamente, realizavam compras das suas comidas. Ainda segundo a Fundação Palmares, caso a revolta dos Malês tivesse saído vitoriosa, ela teria sido reconhecida como rainha da Bahia.

A entrega dos bilhetes em árabe justifica-se por ser a língua em que os negros malês se comunicavam entre si. *Malê* deriva de *imalê*, palavra em iorubá, que significa muçulmano. No século XIX, muitas das etnias negras que conviviam na cidade de Salvador eram islamizadas, como os nagôs, tapas, hauçás e minas. Grande parte deles eram alfabetizados e seus cultos religiosos ocorriam pela palavra escrita e não tanto pela transmissão oral ou imagens (VIDA, 2020).

Ribeiro (2012), ao dissertar sobre os negros islâmicos no Brasil escravocrata, relata que foram encontrados bilhetes em árabe com informações da época sobre os levantes organizados por eles. O árabe era o código linguístico utilizado para o repasse de informações entre quilombos, senzalas e negros livres.

Também era uma prática dos Malês carregarem consigo, como amuletos, caixinhas ou pequenas bolsas (patuás) com fragmentos do alcorão. Os negros

denominavam esses amuletos como mandingas (Ribeiro, 2012). Daí a popularização do termo mandinga como “reza forte” na cultura popular brasileira.

Entre as lutas que Luiza Mahin participou consta a dos Malês e, posteriormente, após a derrota do levante, teria fugido para o Rio de Janeiro, integrando outros movimentos sendo capturada e deportada para a África (GELEDES, 2009).

Entretanto, um dos pesquisadores da Revolta dos Malês, João José dos Reis, em “Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos Malês em 1835” (REIS, 1986), não apresenta nenhuma referência a Luiza Mahin. O que pode ser compreendido diante dos registros historiográficos, a omissão da figura feminina e pela supervalorização da figura masculina.

Por outro lado, Clóvis Moura, em “As rebeliões da Senzala”, menciona que “Luiza Mahin, escrava Gegê, mãe de Luiz Gama, participou do movimento. Sobre sua atuação, porém, não encontramos referências nos documentos que consultamos” (MOURA, 1981, p. 159). Desse modo, os escritos que serviram como base para a comprovação da sua existência, foram do seu filho, Luiz Gama, em uma carta enviada ao seu amigo, Lúcio de Mendonça, em 1880, conforme relata Gonçalves (2011).

Nessa carta, o poeta apresentava a mãe como uma mulher de baixa estatura, magra, negra retinta com dentes alvos como a neve, muito ativa, geniosa e vingativa (GONÇALVES, 2011). É da carta que são abstraídas as informações de que ela, Mahin, havia sido presa várias vezes sob a suspeita de envolver-se nas insurreições de escravos que não lograram êxito. Luiz Gama também representou sua mãe poeticamente:

Minha Mãe

Minha mãe era mui bela,
 - Eu me lembro tanto dela
 De tudo quanto era seu!
 Tenho em meu peito guardadas
 Suas palavras guardadas
 Suas palavras sagradas
 C’os risos que ela me deu.
 (Junqueira Freire)

Era mui bela e formosa,
 Era a mais linda pretinha,
 Da adusta Líbia rainha,
 E no Brasil pobre escrava!
 Oh, que saudades que eu tenho
 Dos seus mimosos carinhos,
 Quando c’os tenros filhinhos
 Ela sorrindo brincava.

Éramos dois - seus cuidados,
 Sonhos de sua alma bela;
 Ela a palmeira singela,
 Na fulva areia nascida.
 Nos roliços braços de ébano.
 De amor o fruto apertava,
 E à nossa boca juntava
 Um beijo seu, que era vida,
 (...)

(SILVA, Júlio Romão da. Luiz Gama e suas poesias satíricas. 2. Ed., Rio de Janeiro: Cátedra; Brasília: INL, 1981, p. 201-203).

Há nuances de que Luiza Mahin teria outro filho além de Luiz Gama, por isso, a referência “éramos dois”, na terceira estrofe do poema, no qual o poeta representa a relação afetuosa entre mãe e filhos, todavia a trajetória ou destino desse segundo filho não é mencionada nos registros históricos.

Esse poema, embora escrito em 1861, foi entregue junto à carta a Lúcio de Mendonça. Em relação à mulher descrita, cogita-se que há muito da figura idealizada da mãe, uma vez que o filho, Luiz Gama, foi separado dela ainda muito cedo, aos dez anos de idade.

2.1.3 Luiz Gama

O filho de Luiza Mahin, Luiz Gama tornou-se abolicionista reconhecido por defender e libertar mais de quinhentos escravos (ROSSI; COSTA, 2018). Poeta, advogado⁹, jornalista, considerado um dos raros intelectuais negros brasileiros do século XIX, além de ser o único autodidata da época a ter experienciado a escravidão, antes de obter secretamente as provas de que teria nascido livre, conforme afirma Ferreira (2007).

Devido à sua história de vida, cujos registros encontrados são de cunho autobiográficos, por meio da sua obra poética e da carta enviada ao amigo Lúcio de Mendonça, há estudiosos como Schwarz (1989) que afirmam a mescla entre a realidade e ficção em seus relatos, acrescida ao humorismo e até a insolência.

⁹ Luiz Gama, autodidata, tornou-se advogado, embora não tenha frequentado nenhuma escola ou faculdade de Direito. Na época, uma licença especial para exercer essa profissão podia ser emitida a pessoas que comprovassem competências na matéria jurídica (FERREIRA, 2007). Pessoas que recebiam essa licença eram denominadas rúbulas.

De acordo os relatos do próprio Luiz Gama, seu pai pertencia à fidalguia e o criou com muito amor, entretanto, apaixonado por jogos e divertimentos, esfacelou toda a fortuna recebida por herança de uma tia em 1836. Em 10 de novembro de 1840, ele, ainda criança, foi vendido pelo pai e um amigo, sendo levado da Bahia para o Rio de Janeiro. Segundo o próprio poeta, ao exercer a advocacia, livrou muitos escravos da cadeia “(...) e para os míseros escravos, que, em número superior a 500, tenho arrancado às garras do crime” (GAMA apud SCHWARZ, 1989, p. 141).

O poeta e advogado era reconhecido pela oratória fluente. Posicionava-se como forte debatedor com juízes. Entre os argumentos utilizados por Luiz Gama para obter a alforria dos negros que defendia, era muito enfatizado o da ilegalidade do tráfico de escravos trazidos para o Brasil após 1831, ano em que foi assinado um tratado de proibição do tráfico de escravos, conforme relata Rossi e Costa (2018). O advogado também se valia do conhecimento das Leis *Bill Aberdeen* (de 08/08/1845), que submetia os navios brasileiros à jurisdição britânica; da Lei Eusébio de Queiroz (04/09/1850) que proibia definitivamente a importação de africanos.

Como poeta utilizou-se dos versos como elemento vingador, não apenas para cantar a beleza negra, mas para criticar os negros que renegavam a própria cor e se fingiam de brancos. Nascimento (2016) o descreve como uma personalidade que se negou à aculturação da época e que combateu a sua assimilação por seus contemporâneos.

Luiz Gama não viveu até a abolição, faleceu em 24 de agosto de 1882. Uma grande multidão acompanhou o seu funeral prestando homenagens e com promessas de continuar lutando pelos ideais de libertação dos escravos. Câmara (2009) o aclama como o grande precursor do abolicionismo, defende que foi ele “o primeiro a compreender a Abolição como passo final para a República, unindo logicamente os dois princípios num mesmo anseio de redenção humana e nacional” (CÂMARA, 2009, p. 222).

Em 03 de novembro de 2015, 133 anos após a sua morte, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Seção de São Paulo, concedeu ao poeta o diploma de advogado. Em 16 de janeiro de 2018, o governo brasileiro decretou duas leis em favor do abolicionista: uma inscrevendo-o no Livro dos Heróis da Pátria (Lei N. 13.628/2018) e outra declarando-o Patrono da Abolição da Escravidão no Brasil (Lei N. 13.629/2018).

Atualmente encontra-se em fase de produção o filme “Prisioneiro da Liberdade”, pela *Paranoid* Filmes, possuindo em seu elenco a atriz Zezé Mota, Caio Blat e Fabrício Boliveira, atuando como o protagonista. A produção conta com o apoio da OAB do Estado de São Paulo (OAB, 3P, 2018). Já é possível visualizar a sua sinopse em páginas da internet.¹⁰

Figura 1 - Sinopse do filme *Prisioneiro da Liberdade* disponível na internet

The image shows a screenshot of the AdoroCinema website. At the top, there is a navigation menu with options like 'EMITA', 'FILMES', 'PROGRAMAÇÃO', 'TRAILER', 'NOTÍCIAS', 'SERIES', and 'FILMES ONLINE'. Below this is a secondary menu with 'Em cartaz', 'Em breve', 'Críticas AdoroCinema', 'Bilheterias', and 'Melhores filmes'. The main content area features a star rating system (5 stars), a 'VOU VER' button, and an 'ESCREVER MINHA CRÍTICA' button. The title 'SINOPSE E DETALHES' is prominently displayed. The synopsis describes the film's plot: Luiz Gama, played by Fabrício Boliveira, is sold into slavery as a child and eventually becomes an advocate to help others in similar situations. Below the synopsis, there is a classification link and a table of details.

Distribuidor	-
Ano de produção	2019
Tipo de filme	longa-metragem
Curiosidades	1 curiosidade
Orçamento	-
Idiomas	Português

Fonte: www.adorocinema.com/filmes/filme-269750/. Acesso em 15/04/2019.

Figura 2 - Elenco do filme “Prisioneiro da Liberdade” disponível na internet

¹⁰ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D6B6fdXngWM>. Acesso em 22 nov. 2019.



Fabrício Boliveira
Personagem : Luiz Gama

Zezé Motta

Caio Blat

Isabél Zuaa

[Ficha completa](#)

CURIOSIDADE DAS FILMAGENS

Embasado

Para realizar o filme, o diretor Jeferson De e a pesquisadora Ligia Fonseca Ferreira realizaram meses de pesquisa aprofundada a respeito do contexto histórico e de Luiz Gama.

Fonte: www.adorocinema.com/filmes/filme-269750/. Acesso em 15/04/2019.

Apesar da sua atuação no país a favor da luta abolicionista e da defesa dos negros escravizados, não há uma divulgação no Brasil sobre Luiz Gama. O próprio meio cultural desconhece o seu legado, nos livros didáticos, não há menção sobre a história que construiu. No registro da história realizado pelo colonizador, não havia espaço para personalidades como ele e tantas outras, negras.

2.1.4 Aqaltune

Aqaltune - princesa africana do Congo, no século XVII (1695), que após ser derrotada em uma batalha na qual lutara para defender a sua tribo, foi capturada e vendida como escrava pela tribo rival.

Seu pai foi assassinado, degolado e sua cabeça exposta em uma igreja, a princesa foi vendida e enviada em navio negreiro. Primeiro, para o forte de Elmina, em Gana; depois para o Recife. Ali foi comprada como escrava reprodutora. Cristina e Tristan (2018) relatam essa situação, afirmando tratar-se de uma prática comum no período escravagista, as mulheres serem negociadas como reprodutoras que

gerariam crianças para serem vendidas. Uma prática tão perversa quanto os estupros que nela se viam naturalizados por parte dos proprietários de escravos.

Davis (2016) também denuncia essa prática nos Estados Unidos, afirmando que foi disseminada após a abolição do tráfico internacional de mão de obra escrava. Como alternativa para a manutenção de escravos, seus proprietários passaram a adotar a estratégia de reprodução natural em suas fazendas. Nos Estados Unidos e, nos demais países escravagistas, as mulheres negras eram avaliadas conforme a sua fertilidade, quanto maior o potencial para as gestações, maior o seu valor. Entretanto, não eram vistas como mães, mas como reprodutoras, assim como as vacas, cujos bezerros eram retirados e colocados à venda.

Presume-se que em 1606, grávida, Aqualtune tenha liderado uma fuga para o Quilombo de Palmares, levando consigo mais de 200 fugitivos. Em Palmares, nasceram seus três filhos: Gana, Ganga Zumba e Sabina, mãe de Zumbi. A respeito da sua morte, há controvérsias se morreu de velhice ou assassinada quando Palmares foi invadido e rendido pelos militares.

A escritora Jarid Arraes (2017), pesquisadora da história das mulheres negras africanas, escreveu um cordel sobre Aqualtune no qual é possível vislumbrar as suas características guerreiras:

Aqualtune

Aqualtune era africana
Era princesa importante
Rei do Congo era seu pai
(...)
Lá no Congo era princesa
Pois vivia tal e qual
Mas haviam outros reinos
E por isso houve guerra
Com desfecho vendaval.

Na disputa dessa guerra
O seu pai foi derrotado
E vendidos como escravos
Foi seu reino humilhado
Mais de dez mil lutadores
Também foram enjaulados.

Aqualtune foi vendida
Em escrava transformada
Foi levada para um porto
Onde foi então trocada
Por moeda, por dinheiro
Pruma vida aprisionada.

Parou num navio negreiro
Que ao Brasil foi viajar
Nos porões do sofrimento

Muito teve que enfrentar
 Pois não era ele cruzeiro
 Que alguém fosse desejar.

(...)

Foi no Porto de Recife
 Que o navio ali parou
 Quando muito finalmente
 No Brasil então chegou
 Aqaltune novamente
 Teve alguém que a comprou.

Foi vendida como escrava
 Chamada reprodutora
 Imagine o pesadelo
 Que função mais redutora
 Pois seria estuprada
 De escravos genitora.

(...)

Imagine quantos filhos
 Aqaltune teve então
 Tudo fruto de estupro
 Fruto de violação
 E ainda eram tomados
 No meio dum sopetão.

(...)

Mas a sua importância
 Muito mais se mostraria
 Não se sabe com certeza
 Mas pelo que se anuncia
 Aqaltune teve um filho
 E Ganga Zumba ele seria.

Segundo essa tradição
 Foi avó doutro guerreiro
 De imensa relevância
 Para o negro brasileiro.
 Era Zumbi dos Palmares
 Liderança por inteiro.

(...)

ARRAES, Jarid. Aqaltune. Disponível em:
www.revistaforum.com.br/aqaltune-princesa-congo-mas-escrava-brasil/.

Acesso em 14 de fevereiro de 2019.

Ao narrar a história da princesa Aqaltune, bem como de outras representatividades negras, Arraes (2019) mescla a imaginação e o real através da ressignificação dos fatos ocorridos e dos casos ouvidos, ou lidos em suas vivências. Por constituir-se em uma literatura produzida pelo povo para o povo, o cordel dissemina essas histórias de sofrimento e heroísmo não permitindo o total esquecimento ou anonimato de tais figuras. Desse modo, contribui por meio de sua ampla divulgação e ainda se trata de “uma fonte inesgotável de conhecimento histórico” (MENESES, 2019).

2.1.5 Dandara

Outra mulher expoente das lutas libertárias foi Dandara, mais conhecida como a esposa de Zumbi dos Palmares e mãe dos seus três filhos. Todavia, conforme alguns relatos de pesquisadores das personalidades negras (CRISTINA; TRISTAN, 2018), Dandara foi uma mulher destemida que, além de se dedicar aos trabalhos diários do quilombo, era exímia capoeirista e lutadora.

Dandara se opôs a Ganga Zumba, líder do Quilombo de Palmares e tio de Zumbi, quando ele assinou um acordo de Paz com o governo da província de Pernambuco. O documento oferecia algumas vantagens para os moradores de Palmares como a liberdade para realizarem comércio, entretanto, os obrigava a entregar os demais escravos que chegassem à comunidade.

Ao registrar sobre as mulheres que revolucionaram o Brasil, Souza e Cararo (2017) afirmam que essa oposição de Dandara foi decisiva para o rompimento de Zumbi com o tio, resultando em sua ascensão a líder do quilombo. Segundo eles, ao se falar em Dandara “se coloca em questão o silêncio e o apagamento imposto às mulheres negras no Brasil” (SOUZA; CARARO, 2017, p.16).

A escritora Jarid Arraes também escreveu cordel sobre Dandara, o escritor Newton Nitro, escreveu também o conto “Dandara, a rainha guerreira de Palmares” (2015). O início da narrativa se dá enaltecendo o espírito guerreiro da esposa de Zumbi:

- Saruê Zumbi!

Bradou Dandara, desarmando o soldado com sua gubassá, seu facão-espada, feito por ela mesma para ficar igualzinho a arma de seu querido vodun Gu, o senhor da Guerra. Em seguida ela o derrubou com uma rasteira certa e o abateu, cravando o gubassá em seu pescoço. Sangue quente borrifou sua face.

(...)

(NITRO, 2015, p.1)

O final do conto, entretanto, assim como a história para os negros e para o Quilombo dos Palmares, não foi feliz. Dandara, cercada pelos inimigos, atira-se do penhasco. Uma forma de não se entregar aos seus algozes. Arraes (2017), em seu cordel sobre essa guerreira, também o finaliza da seguinte forma:

(...)

Muitos anos desse modo
Foi Palmares resisitindo
Até que um final ataque

Acabou lhe destruindo
 E Zumbi traçou a fuga
 Para não largar a luta
 Pela mata foi partindo.

Mas Dandara, encurralada
 Teve só uma opção
 Pra não ser capturada
 Nem cair na escravidão
 Com convicção inteira
 De negar-se a prisão.

Até mesmo a sua morte
 De heroísmo foi repleta
 E a mensagem que anuncia
 Entendemos bem completa:
 Rejeitar a rendição
 É a nossa condição
 Como um grito de alerta.

Há quem diga que Dandara
 É um símbolo lendário
 Que está representando
 Um poder imaginário
 Heroína para a gente
 Como deusa que ardente
 Traz o revolucionário.
 (ARRAES, 2017, p. 6-7)

A literatura, através da sua representação, propõe assim a valorização de personagens reais, cujos relatos historiográficos foram suprimidos, preenche uma lacuna temporal que foi, propositalmente, deixada em branco pelos escritores da história. Desse modo, a arte e a literatura constituem-se como “mananciais inesgotáveis da capacidade criativa, reflexiva e transformadora dos grupos sociais dos quais emergem (SANTOS, 2018, p. 20).

Na luta dos movimentos libertários, a literatura tem sido um dos alicerces dos militantes, por meio de suas múltiplas formas de manifestações. Muitos foram os poetas e escritores que, ao longo da história, utilizaram suas produções como instrumento para denúncia social das questões que envolvem o preconceito e a exclusão social devido a questões étnicas no Brasil.

2.2 As Lutas de Afirmação

Embora no período atual o Brasil esteja passando por um momento crítico de indução à desconstrução e esfacelamento dos direitos sociais adquiridos pelos grupos considerados minoritários ao acesso de bens materiais e poder (indígenas, negros,

mulheres, homossexuais, pobres, etc.), há todo um histórico de lutas e construção que necessita ser validado.

No Brasil, o processo de conquistas de direitos dos menos favorecidos foi marcado pelo engajamento e reivindicações dos movimentos sociais. Tais movimentos se constituem em agremiações de atores sociais diferentes, que se articulam em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil. Objetivam a efetivação de ações sociopolíticas que atendam os interesses comuns para a identidade coletiva que representam (GOHN, 2014).

Como movimento social, o Movimento Negro no Brasil, ou os movimentos negros, conforme afirma Santos (2018), lutam para defender, manter ou ampliar os direitos já conquistados. As lutas, essenciais, são em defesa da liberdade de expressão religiosa ou de orientação sexual, contra todas as formas de racismo, preconceito e exclusão social, desencadeadas pela ausência de garantia dos direitos básicos (moradia, saúde, educação).

Em relação à nomenclatura “Movimento Negro” ou “Movimentos Negros”, Gonzales e Hansebalg (1982) defendem que a própria abordagem de temas relacionados ao Movimento Negro já denota, por si só, grande complexidade em virtude da multiplicidade de suas variantes, que impossibilita uma visão unitária. A massa que compôs a população escravizada foi marcada pela diversidade.

Entretanto, segundo Gonzales e Hansebalg (1982), a abordagem no singular ou no plural dependerá dos questionamentos e respostas que são realizados dentro da temática. O que os levam a afirmar que seja viável, considerando a diversidade, falar de “movimentos negros” no “Movimento Negro”.

Os movimentos com a participação popular que foram surgindo no país após a proclamação da República, bem como os anteriores sempre foram tratados como atos de insubordinação à ordem pública e que, portanto, deveriam ser reprimidos como casos de polícia. As manifestações eram consideradas insurgências, atos de vandalismo e eram combatidas, cerceando a liberdade de mobilização em prol da luta pelos direitos sociais.

A Revolta da Chibata, que ocorreu no Rio de Janeiro, em 1910, é um exemplo de como a repressão aos movimentos reivindicatórios se materializava. Ao se rebelarem contra os castigos físicos, açoites por chibatas, os marinheiros foram severamente punidos com expulsão da Marinha brasileira e prisões. Seus líderes João

Cândido¹¹, Francisco Dias Martins e Manuel Gregório foram julgados perante o Conselho de Guerra no ano de 1912 (SANTOS, 2009).

Todavia, a repressão em suas mais diversas formas não conseguiu impedir que os negros se organizassem por meio de associações como forma de legitimar a sua existência dentro da sociedade. Inicialmente, essas associações iniciais estiveram mais voltadas para a prática cultural, passando com o tempo, a atuar de maneira mais incisiva na luta pela garantia dos direitos da população negra.

Alguns jornais da época foram utilizados como propagadores dos ideais do movimento negro. Inclusive, no Estado de São Paulo, foi fundada a imprensa alternativa, cujo propósito era denunciar o racismo e divulgar produções culturais e sociais do povo negro. Um dos jornais mais significativos na época foi o *Menelick* que circulou de 1915 até 1963, quando o Correio d'Ébano foi fechado (MOURA, 1992).

Vários foram os grupos que se posicionaram na luta pela emancipação dos direitos da população negra, entretanto será explanado nesse trabalho os que registraram fortes embates no campo teórico e prático.

2.2.1 A Frente Negra Brasileira (FNB)

A situação da população negra brasileira, no Brasil do final do século XIX e início do século XX, era de abandono e subserviência à elite (branca). Câmara (2009) ressalta que, se após a assinatura da Lei Áurea, os negros deixaram de ser juridicamente objetos de direito, porém, contraditoriamente, não se transformaram em sujeitos de direitos, uma vez que não se tornaram donos de seus próprios destinos. “*Foram deixados à própria sorte receberam o direito de ir para o olho da rua, como animais enxotados sem direito a terras para cultivar*” (CÂMARA, 2009, p.18 – grifos do autor).

A partir de 1920, o país recebeu influências do início da industrialização que estava acontecendo na Europa. O Estado de São Paulo estava com forte influência

¹¹ Em 19 de novembro de 2019, João Cândido, também conhecido como o “Almirante Negro”, foi reconhecido pela Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro como um herói (Lei 8623/2019). Seu nome foi adicionado ao “Livro dos Heróis” do Estado do Rio de Janeiro. Neste livro são registrados os nomes de pessoas ilustres, mortas há mais de 50 anos e que tenham contribuído para a defesa, o progresso ou o desenvolvimento do Estado do Rio de Janeiro, do Brasil ou da Humanidade. Disponível em: <https://eurio.com.br/noticia/10680/lei-considera-almirante-negro-joao-candido-heroi-do-rio-no-mes-da-consciencia-negra.html>. Acesso em 15 novembro de 2019.

econômica com a abertura de fábricas e necessitando de mãos de obra, o que resultou em migrações de pessoas para a região, em busca de melhores oportunidades.

Entretanto, nessa época (final do século XIX até a década de 1930), o Brasil incentivou e recebeu muitos imigrantes (italianos, portugueses, espanhóis, japoneses, árabes e poloneses). A maior parte se radicou em São Paulo, obtendo assim, a preferência pelos postos de trabalho. Os negros eram preteridos em prol dos pensamentos preconceituosos da época que os tinham como preguiçosos e arruaceiros.

Diante da situação de exclusão social e omissão do Estado em relação às pessoas negras, surgiu em 1931, a Frente Negra Brasileira (FNB). Gomes (2011), define a FNB como uma associação de caráter político, recreativo e beneficente que objetivava tornar-se em movimento de força nacional.

Moura (1992) e Santos (1999) atribuem a fundação da Frente Negra Brasileira à estruturação e veiculação dos jornais que compunham a imprensa alternativa, projetada pelos negros paulistas. Segundo (MOURA,1992, p.70 – grifos do autor), “essa *imprensa* feita por negros para negros influenciou diretamente no comportamento, servindo como um veículo organizacional dos negros, resultando assim no que ele denomina como *O maior movimento político negro no Brasil*”.

Entre esses jornais pode-se citar a relevância de “O Clarim da Alvorada” (1924 – 1940) e “A Voz da Raça” (1933 – 1937), ambos considerados decisivos para a formação da consciência do negro. Suas publicações semanais abordavam as questões étnico-raciais e denunciavam os preconceitos da época.

Oliveira (2002), no entanto, apresenta três situações que considera fundamentais para a consolidação da FNB em 1931. Como primeiro aspecto cita a Revolução de 1930, enfatizando que a mudança no regime político e a recomposição das elites brasileiras motivaram as lideranças negras a integrarem-se na luta pela efetividade de direitos consagrada pelo novo regime e busca de participação política.

Como segundo aspecto, Oliveira (2002) apresenta a industrialização da cidade de São Paulo e a instalação de um alto quantitativo de imigrantes. E por fim, o período de transição cultural que se iniciou na década de 1930, que promovia o respeito às relações raciais, derrubando as teorias biológica-deterministas e do racismo científico. Teorias que contribuíram para o fortalecimento do preconceito racial.

Os líderes do Movimento Negro que se mobilizaram para a fundação da FNB foram Francisco Lucrécio Costa Santos, vulgo “Chico”; Isaltino Veiga dos Santos, José

Correia Leite e Raul Joviano do Amaral. Muitas das reuniões foram realizadas na Praça da Sé, às tardes, onde os interessados se reuniam. A oficialização da Frente Negra Brasileira – União Político-Social ocorreu em 16 de setembro de 1931 (OLIVEIRA, 2006).

Além da preocupação com a recreação, a política e a cultura, a Frente preocupava-se com a educação. Defendia que instruir e educar eram passos imprescindíveis para anulação e erradicação do preconceito racial. Por isso, possuía o “Departamento de Cultura ou Intelectual”, responsável pela área educacional da instituição.

Dentre as ações desenvolvidas encontravam-se a oferta de turmas de alfabetização de jovens e adultos, assessoria jurídica a seus integrantes, bem como tratamento odontológico e de saúde; a publicação de um jornal “A Voz da Raça” e ainda oferecia aulas de arte cênica e apresentação de peças teatrais (OLIVEIRA, 2006). Foi nessa época também que substituíram a denominação de pessoas “de cor” por “negro”, proposta realizada por Vicente Ferreira.

Moura (1992) afirma que também foi criada uma milícia frente-negrina, com cunho paramilitar, na qual os membros usavam camisas brancas e eram tratados sob o regimento para soldados, todavia não explica qual seria a intencionalidade dessa milícia.

A Frente Negra se expandiu, sendo reconhecida nacional e internacionalmente e, observando o sucesso da organização, seus líderes resolveram transformá-la em partido político em 1936. Entretanto, no ano de 1937, com o golpe do Estado Novo dado por Getúlio Vargas, todos os partidos políticos foram dissolvidos, inclusive a Frente Negra Brasileira.

Com uma tentativa de não deixar o trabalho morrer, Raul Joviano do Amaral, um de seus fundadores ainda mudou o nome para “União Negra Brasileira”, mas a organização, assim como o seu jornal “A Voz da Raça”, não sobreviveram à repressão política da época, instaurada com o Estado Novo.

A FNB conseguiu reunir mais de 20 mil associados em todo o país. Segundo Santos (2009), até a FNB, a sociedade brasileira não havia conhecimento de nenhuma outra instituição com tamanho valor político e social para as relações raciais brasileiras.

2.2.2 União dos Homens de Cor (UHC)

A União dos Homens de Cor foi um movimento intenso, fundado por João Cabral Alves, em Porto Alegre – RS, em janeiro de 1943. O grupo também se denominava Uagacê, forma de se ler a sigla UHC. Um dos seus objetivos era o de contribuir com a elevação do nível econômico e intelectual das pessoas negras em todo o país, e assim, favorecer o ingresso delas nos mais diversos setores da vida social e administrativos do Brasil. Suas ações visavam fomentar o empoderamento por meio da formação e instrução dos cidadãos negros.

A UHC se expandiu rapidamente, na segunda metade da década de 1940 já possuía ramificações em pelo menos 10 estados do Brasil: Minas Gerais, Santa Catarina, Bahia, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Sul, São Paulo, Espírito Santo, Piauí e Paraná. Sua atuação voltava-se, em linhas gerais, na promoção de debates na imprensa local, publicação de jornais, aulas de alfabetização, ações de voluntariado, serviços de assistência jurídica e médica e participação em campanhas eleitorais (DOMINGUES, 2007).

Uma das estratégias de atuação voltava-se para o amparo e manutenção de jovens, de ambos os sexos, em cursos superiores até a conclusão e na realização de campanhas de alfabetização de jovens e adultos, objetivando erradicar o analfabetismo entre a população negra.

Além das ações de amparo social, a UHC travou relevantes debates no campo das relações étnico-raciais utilizando a imprensa, jornais publicados pelo movimento nos diversos estados e cidades em que havia sua representatividade.

Na época, ainda não havia nenhuma lei brasileira de amparo às vítimas de questões raciais, todavia a UHC valia-se da recente Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU como parâmetro para amparo legal da rede e suas ações (SILVA, 2003).

2.2.3 Teatro Experimental do Negro (TEN)

Em 1944, nascia no Rio de Janeiro, sob a liderança de Abdias Nascimento, o Teatro Experimental do Negro (TEN). Segundo o próprio Nascimento (2016), os objetivos básicos do teatro centravam-se na intenção de resgatar os valores da cultura africana tão marginalizada na época; educar a elite branca brasileira no sentido de mostrar que não era superior aos negros e que seu etnocentrismo deveria ser

discutido, questionado; erradicar dos palcos brasileiros as aparições caricaturais de negros, pois os atores brancos se maquiavam de pretos quando necessitavam representar personagens negras e o faziam de forma degradante; romper com o costume de utilizar atores negros em papéis grotescos ou estereotipados, visto que era comum os negros ocuparem as piores posições no palco, bem como serem alvos de atitudes que os inferiorizavam.

Assim, o TEN atuou na área cultural brasileira fomentando a revisão de conceitos nas relações étnico-raciais e propondo a mudança de posicionamento do próprio negro que se sentia inferior em relação ao branco.

Considerado como o maior expoente na área cultural da época, o TEN também desenvolvia ações voltadas para a alfabetização da população negra aliada à formação de atores e à criação de peças teatrais que abordavam as questões sociais a partir da valorização do seu grupo étnico.

O poeta Solano Trindade também esteve engajado nesse movimento, utilizando a sua poesia em prol da luta contra o racismo. A parceria dos poetas, atores e dramaturgos nesse período, resultou na publicação dos *Cadernos Negros* em novembro de 1978. Segundo os seus autores, *Cadernos Negros* se concretizavam como uma manifestação da própria África no Brasil; como uma mensagem de fortalecimento da diáspora negra, afirmando que havia sobrevivido e sobreviveria superando as cicatrizes que assolavam a dramática trajetória.¹²

As evidências da força desse movimento demonstram que, apesar do golpe de 1964 ter desarticulado a elite dos intelectuais negros brasileiros, a resistência sempre prevaleceu nos bastidores, no corpo a corpo travado pelos militantes da causa, eclodindo assim que a opressão baixava a guarda.

2.2.4 Movimento Negro Unificado (MNU)

Seguindo a linha da luta em prol da igualdade racial, o Movimento Negro Unificado surgiu em 1978, durante um ato público que reuniu milhares de pessoas na escadaria do Teatro Municipal de São Paulo no dia 7 de julho.

¹² Os *Cadernos Negros* já se encontram na 41ª edição, alternando a publicação de livros de poemas e de contos a cada ano. Maiores informações podem ser acessadas em: <https://www.quilombhoje.com.br/site/cadernos-negros/>.

Os motivos para a realização da manifestação foi o assassinato do trabalhador negro, Robson Silveira da Luz, ocorrido em maio do referido ano, vítima de torturas em uma delegacia em Guaianases, em São Paulo. Também, ainda em maio, a expulsão de quatro atletas negros do Clube de Regatas Tietê (SANTOS, 1999; MOURA, 1992). Consta ainda como motivação o fato do assassinato por um policial, do operário negro, Nilton Lourenço, ocorrido no bairro paulistano da Lapa. A decisão pela realização do ato foi tomada em uma reunião com entidades negras no dia 18 de junho do referido ano (MOURA 1992; GONZALES, HASENBALG, 1982).

Inicialmente definido como Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), o núcleo foi idealizado pelo Núcleo Negro Socialista e reuniu lideranças estudantis de vários estados brasileiros. O objetivo do grupo centrava-se no embate ao preconceito racial e na promoção de ações que visavam a luta pela igualdade e equidade de direitos das pessoas negras.

Soares (2016) afirma que o Movimento Negro aprofundou a atuação e o debate acerca do racismo no Brasil, após os anos de 1970, atribuindo a isso a inserção de uma pluralidade de intelectuais negros que se apropriaram do debate e deram uma nova roupagem metodológica à abordagem das relações étnico-raciais no país.

Um aspecto marcante no MNU foi a presença de jovens negros universitários, inclusive em sua criação. A articulação de Abdias do Nascimento, embora residisse nos Estados Unidos da América (EUA) na época, foi significativa para a consolidação do movimento. A presença de mulheres também foi marcante, Lélia Gonzalez foi uma ativista do grupo, inclusive, registrando no livro *Lugar de Negro* (1982) as suas experiências no grupo.

Outro aspecto relevante, conforme menciona Patterson (2008) ao discorrer sobre “os Movimentos Negros hoje”, deve-se ao fato do país encontrar-se em um processo de transição do regime ditatorial para o democrático, em que as pessoas estavam apostando em dias mais saudáveis para a população e para o país, o que fazia com que os movimentos negros fossem olhados com simpatia. Todavia, esse “olhar de simpatia” pode ser considerado como resultado conquistado a partir das lutas que se travaram anos a fio.

Em agosto de 1986, nos dias 26 e 27, o MNU realizou, em Brasília (DF), a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte. Desse evento resultou um documento que compôs a Constituinte (1987-1988), posteriormente transformado em leis.

O MNU juntamente com outras instituições organizou as mobilizações para o Centenário da Abolição em 1988. Manifestaram-se contra as ações planejadas pelo governo Sarney por considerá-las descabidas e conservadoras. Foi nesse contexto que surgiu a criação da Fundação Cultural Palmares (FCP) com o propósito de fomento à cultura (RIBEIRO, 2012).

A alteração da epígrafe e da concepção do dia 13 de maio de “Dia da Libertação dos Escravos”, em que se enaltecia o ato e a princesa Isabel, para o “Dia Nacional de Luta contra o Racismo” foi uma conquista do MNU, assim como a comemoração do dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra.

2.3 As Lutas no Campo educacional

As escolas como lugares de formação são concebidas como espaços motivacionais para se semear as mudanças que se pretende socialmente. A sua função social já toma para si o dever do fomento à discussão e mudanças de paradigmas, uma vez que se propõe a formação do indivíduo para o exercício pleno da cidadania.

Entendendo a complexidade desse termo “pleno” é que surge a necessidade de uma estrutura curricular que priorize um trabalho de formação politizada, humanizada e de combate aos múltiplos preconceitos. Uma educação transformadora, conforme propunha o educador Paulo Freire (2002, 2007), que combata os múltiplos preconceitos, as mais diversas formas de opressão e valorize a diversidade existente no mundo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) afirmam a relevância da escola nesse processo de desconstrução da mentalidade racista e etnocêntrica fomentada no Brasil. Frisam ainda a necessidade da escola, - enquanto responsável por assegurar o direito à educação a todo e qualquer cidadão -, de posicionar-se politicamente contra toda e qualquer forma de discriminação.

Desse modo, as reivindicações dos grupos de combate ao racismo sempre se pautaram em ações de cunhos educativos e buscaram a aprovação de leis que levassem as discussões para o interior das instituições educacionais, desde o nível infantil ao superior. Os resultados foram aparecendo aos poucos tais como a inserção da temática nos chamados “Temas Transversais”, os quais retiraram parcialmente a

abordagem das questões étnico-raciais apenas em datas esporádicas do calendário escolar (Parâmetros Curriculares Nacionais); posteriormente a aprovação das Leis 10.639/2003 e 11.645/08, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei para ingresso através de cotas nas IES.

O Movimento negro sempre contou com os profissionais da educação na luta contra o racismo, no apoio às políticas públicas voltadas ao seu enfrentamento, na consolidação de pesquisas e estatísticas sobre a negritude no Brasil. A participação dos professores foi fundamental, “não há dúvidas de que a área com avanços mais palpáveis no combate da questão racial foi a educação” (SOLON NETO, 2016, p. 1).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) teve, em 2003, o seu Artigo 26 alterado pela Lei N. 10.639/2003, cujo teor determinava a inclusão no currículo escolar da Educação Básica, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Logo depois, em 2008, foi promulgada a Lei 11.645/2008 que trata da inclusão das culturas e histórias afro e indígena nos currículos escolares.

A partir da aprovação dessas leis houve uma preocupação maior em levar as temáticas raciais para dentro da escola através de palestras, ações sistematizadas e desenvolvimento de projetos de resgate e valorização da história e culturas negra e indígena. Conseqüentemente, desencadeou uma reflexão sobre a ausência de políticas efetivas de formação de professores nessas áreas, o que resultava no desconhecimento dos conteúdos a serem ministrados e até em preconceitos por parte de alguns professores. Em virtude disso, alguns cursos de formação continuada e especialização passaram a ser oferecidos em todo o país, assim como cursos de curta duração. Entretanto, as mudanças ainda não foram suficientes para a efetivação de uma *práxis* efetiva contra o preconceito racial nos espaços escolares.

Objetivando estabelecer normativas mediadoras para o proposto no Artigo 26-A da Lei 10.639/2003, no dia 10 de março de 2004, o Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP 003/2004), instituindo-a por meio da Resolução N. 01, de 17 de junho de 2004.

Entre os propósitos das diretrizes consta o de promover a formação dos professores para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e para a Educação das Relações Étnico-Raciais, entendendo que sem essa formação, o

ensino dessa temática continuaria sendo ministrado de forma esporádica e improvisada, geralmente apenas nas datas comemorativas.

As diretrizes ancoram-se nos princípios de fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. Princípios desdobrados em inúmeras propostas de atuação, que requerem mudanças de mentalidades pessoais e sociais, desde a forma de se ver, de ver o outro, bem como o respeito à sua alteridade.

As datas significativas nacionalmente como símbolo da memória negra são registradas para serem trabalhadas nas escolas. Desse modo são assinalados: o dia 21 de março como “Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial”; dia 13 de maio como o “Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo”; o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2004).

Em 2009, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), lançou o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. O objetivo seria o de contribuir com a implementação das diretrizes que nomeiam o plano, por todos os sistemas de ensino do país, no sentido de se fazer cumprir as leis brasileiras e assim preparar alunos e profissionais para enfrentarem “as diferentes formas de preconceitos racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito de aprender a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e igualitária” (BRASIL, 2013, p. 19).

Embora se saiba que não tenha ocorrido de forma eficaz, com muitos entraves, o trabalho da SECADI contribuiu para a redução do preconceito racial não apenas no ambiente escolar, mas socialmente¹³. Se por um lado não conseguiu erradicar, por outro, tem formado personalidades conscientes de seus direitos e da necessidade de lutar pela valorização da sua cultura e da sua identidade. Muitos foram os jovens que se despontaram como lideranças no movimento negro a partir daí.

A educação possui essa funcionalidade de poder construir e desconstruir conceitos e mitos aprendidos e arraigados historicamente, promovendo mudanças comportamentais e sociais. Por isso, Oliveira (2012) afirma que a educação precisa

¹³ Em 2019, no Governo Temer, a SECADI foi extinta por meio do Decreto N.º 9.465, de 02 de janeiro de 2019. Essa decisão foi considerada pelos educadores, movimentos sociais e instituições que trabalham com a diversidade como um retrocesso não apenas para o processo educativo, mas para o país.

desconstruir a percepção deformada de que negros e não negros possuem em relação à própria população negra.

É importante frisar que a ampliação da cidadania exige educação e instrução, lema dos movimentos sociais que se constituíram ao longo da história. A educação é um dos caminhos mais largos para a inclusão social, conforme defende Santos (2005).

No campo educacional, em 2005, foi aprovada a ação afirmativa¹⁴ sob o N. da Lei 11.096/2005, que criou o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o qual prevê a concessão de bolsas em Instituições de Ensino Superior (IES), de cunho privado, para alunos negros, indígenas e de baixa renda.

Anteriormente ao PROUNI, alguns estados brasileiros se adiantaram com essa ação, a exemplo dos Estados do Rio de Janeiro e Bahia, quando ainda em 2002, no segundo semestre, aprovaram leis que determinavam o sistema de cotas para as IES da rede estadual para negros e pobres. Desse modo, foram precursores na tentativa de facilitar o acesso dessa população ao ensino superior, observando que a população branca sempre foi a maioria nas universidades brasileiras.

Ainda objetivando ampliar o ingresso dos grupos étnicos negro e indígena em cursos de nível superior, em 29 de agosto de 2012, foi sancionada a Lei N. 12.711, popularmente conhecida como a Lei de Cotas Raciais, regulamentada pelo Decreto 7.824/2012. Em seu teor, a obrigatoriedade da disponibilidade de 50% das vagas em universidades e institutos públicos federais para estudantes negros (pardos e pretos) e indígenas considerados de baixa renda e que tivessem cursado todo o ensino médio em escolas públicas¹⁵.

Na época e ainda atualmente, há correntes contra essa ação, não a concebendo como um ato necessário de reparação contra as injustiças históricas de segregação a que essa grande parte da população do país foi relegada.

¹⁴ Ação afirmativa é uma estratégia para tratar de forma preferencial aqueles que historicamente foram marginalizados, para que lhes sejam concedidas condições equidistantes aos privilegiados da exclusão. Diferencia-se drasticamente da redistribuição, já que não é simples busca de diminuição de carência econômica, mas sim uma medida de justiça, tendo por base injustas considerações históricas que erroneamente reconheceram e menosprezaram a identidade desses grupos discriminados (Santos, 2005, p. 46).

¹⁵ Para se enquadrar nesse critério, os candidatos às vagas devem pertencer a família que possua renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio (valor vigente) *per capita* (por pessoa), e/ou ainda com renda familiar bruta superior a um salário mínimo (valor vigente) *per capita* (por pessoa). As vagas reservadas às cotas são subdivididas atribuindo a metade para ambas as situações. Esse sistema iniciou em 2013, quando foi decretado que o mínimo de vagas a ser destinado deveria ser de 12,5%, ocorrendo a partir daí de forma progressiva ao longo dos quatro anos seguintes (2013-2016).

Há, inclusive, relatos de assédio moral, pressões psicológicas sofridas por acadêmicos ingressos no ensino superior por meio de cotas, reafirmando o racismo e as crenças provenientes dele. Ou seja, negros, índios e pobres não devem ocupar lugares destinados à elite, sendo considerados usurpadores de vagas. Discurso que se manifesta com força total nos dias atuais diante da atual conjuntura vivenciada no país.

Fato comprovado em “Narrativas de cotistas sociais sobre suas experiências na universidade” em que Lemos (2017) apresenta resultados de sua pesquisa realizada na Universidade Federal do Pará e que os acadêmicos cotistas de diversas graduações afirmaram ter um bom relacionamento com os colegas, com exceção dos cotistas da Medicina, os quais relataram casos de tensão em sala de aula no início do curso. Segundo os relatos, “na percepção dos entrevistados, os alunos cotistas foram representados pelos alunos não cotistas como *não merecedores* daquela vaga, pois pessoas *mais capacitadas* poderiam estar ali” (LEMOS, 2017, p. 21, grifos da autora).

Em uma matéria produzida para o portal “Ponte” sobre o racismo enfrentado nas universidades, Cavicchioli e Moreira (2018)¹⁶ apresentam algumas situações de racismo protagonizadas por professores e colegas contra alunos negros. No texto os autores informam que no Estado de São Paulo a Secretaria Estadual de Segurança Pública registrou entre 2016 e 2017, um caso de injúria racial em instituições a cada cinco dias.

Em entrevista, na mesma matéria, o analista econômico do IBGE, Jefferson Mariano, doutor em desenvolvimento econômico, professor universitário, homem negro, declara que tais atitudes são frutos de uma mentalidade de muitas pessoas de que o negro passou a ocupar um lugar que não é seu.

Figura 3 – Matéria sobre o racismo contra alunos negros nas universidades brasileiras

¹⁶ Matéria disponível em: <https://ponte.org/estudantes-negros-enfrentam-o-racismo-de-professores-e-colegas-em-universidades/>. Acesso em 28 de março de 2020.

← → ↻ 🔒 ponte.org/estudantes-negros-enfrentam-o-racismo-de-professores-e-colegas-em-universidades/ 🔍 ☆ ☰ N ⋮

ponte

Estudantes negros enfrentam o racismo de professores e colegas em universidades

28/04/18 por Giorgia Caviccholi e Matheus Moreira, especial para Ponte

Compartilhe este conteúdo:

🐦 📘 🌐 📧 📷

De xingamentos de 'escravos' a brincadeiras com os cabelos, negros que chegaram ao universo até então branco do ensino superior convivem com ataques de racismo

JUNIOR press.org

Windows taskbar: Search, Edge, Mail, Photos, Store, Firefox, Chrome, Word, PowerPoint, Network, Volume, Power, POR 15:09, PTB2 28/03/2020

Fonte: <https://ponte.org/estudantes-negros-enfrentam-o-racismo-de-professores-e-colegas-em-universidades/>. Acesso em 28 de março de 2020.

Essas ações afirmativas foram responsáveis por elevar consideravelmente a presença de acadêmicos negros no ensino superior. Em uma pesquisa sobre a educação e as relações raciais no Brasil, Oliveira (2012) detectou que no decênio 1998 a 2008, as taxas de escolaridade bruta e líquida dos negros no ensino superior foram maiores que a dos brancos. Dados que comprovam que a desigualdade entre negros e brancos no acesso à educação superior sofreu uma acentuação, embora muito ainda tenha que ser superado.

Segundo uma matéria veiculada pelo Jornal G1 em 07 de outubro de 2017, a reserva de vagas com ingresso, mediante a Lei das Cotas aumentou no período de 2012 a 2015, de 14.262 para 46.809. Em relação às reservas pela renda familiar, avançou de 1.706 para 36.420 estudantes. A mesma matéria informou ainda que o número de estudantes pretos ou pardos - passou de 933.685 para 2.172.634.

A aprovação dessas leis para a educação brasileira serviu como alicerce para a discussão sobre a representatividade negra nos espaços. E incentivou, principalmente a população mais jovem na afirmação identitária não apenas a partir da autodeclaração, mas do compromisso em estabelecer um resgate cultural que valorize a sua identidade, cultura e história. Na universidade, concedeu aos estudantes negros a oportunidade de assumir o lugar de fala.

Desse modo, foram reforçadas as discussões a respeito da ocupação dos espaços e posições públicas, administrativas e privadas por negros e brancos; a representatividade dos negros, bem como de sua história e cultura nos currículos escolares e materiais didáticos; desigualdades sociais, raciais e formas reparadoras para correção. A partir do momento que essas discussões chegaram no universo educacional, ampliaram-se e ganharam sustentabilidade para promoção da mudança social.

O sonho profético de Freire (2007) de que a educação se instauraria como um método de ação transformadora, como uma *práxis* política a serviço da permanente libertação dos seres humanos tem se revelado a cada dia mais solidificado, embora com grandes dificuldades de aceitação por parte de pensamentos elitizados. Nesse contexto, por falta dessa aceitação por essa elite, da igualdade de direitos entre negros e branco, nota-se no país atualmente uma intenção nítida em precarizar e dificultar ainda mais o trabalho de formação crítica nos espaços educacionais.

Prova dessa tentativa de podar a formação politizada dos cidadãos brasileiros encontra-se referendada na fala do então ministro da Educação, Abraham Weintraub, ao jornal *O Estado de São Paulo* em 30 de abril de 2019. Segundo o ministro, o MEC cortaria verbas para as universidades que não apresentassem o desempenho acadêmico esperado e estivessem promovendo “balbúrdia”. Um discurso de elite que vê nas IES públicas brasileiras não como um lugar de formação, mas de incitação à desordem pública.¹⁷

2.4 Conquistas dos Movimentos Sociais na Legislação Brasileira (a partir de 1988)

As lutas do Movimento Negro no Brasil resultaram em muitas conquistas, principalmente a partir da década de 1988. O quadro a seguir (quadro 1) objetiva apresentar, na área da legislação as de maior relevância a partir da promulgação da Constituição Brasileira em 1988¹⁸.

¹⁷ Reportagem: “MEC cortará verba de universidade por ‘balbúrdia’ e já enquadra UNB, UFF e UFBA”. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba,70002809579>. Acesso em 20 de novembro de 2019.

¹⁸ Faz-se necessário ressaltar que ocorreram outras ações referentes ao combate à discriminação e preconceito racial, entretanto o intuito aqui foi explanar as de maior relevância no campo da legislação brasileira nos últimos 30 anos.

Quadro 1 – Leis relevantes no combate ao racismo no Brasil

Ano	Legislação	Teor
1988	Constituição da República Federativa do Brasil (Artigos 3º - IV; 4º - VIII; 5º - XLII; Artigo 68 – do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias).	<ul style="list-style-type: none"> - Assegurar o direito de todos os cidadãos ao bem comum, independente da origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer forma de discriminação. - Repúdio ao terrorismo e ao racismo. - Assegurou o direito dos remanescentes quilombolas que estivessem em suas terras, o direito à propriedade definitiva; - Tornar a prática de racismo como crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão.
1989	Lei N. 7.716/1989 – Lei Caó, de 05 de janeiro de 1989. (Reforça o artigo 5º, Inciso XLII da Constituição Federal de 1988).	- Conhecida como Lei Caó, em referência ao seu autor, Carlos Alberto de Oliveira. Definiu como crime a prática, a indução ou a incitação à discriminação racial. Até então tais atos eram apenas considerados como contravenções penais passíveis de prisão simples e multa (3 meses a 1 ano).
1990	Lei N. 8.081/1990, de 21 de setembro de 1990.	- Estabeleceu os crimes e as penas aplicáveis aos atos discriminatórios ou de preconceito de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional, praticados pelos meios de comunicação ou por publicação de qualquer natureza.
1994	Lei N. 8.882/1994, de 03 de junho de 1994. Foi revogada pela Lei 9.459, de 13 de maio de 1997.	- Acrescentou parágrafo ao Artigo 20 da Lei N. 7.716/1989, responsabilizando como crime de racismo também a quem fabricar, comercializar, distribuir ou veicular símbolos, materiais ou propaganda que divulgassem a cruz suástica ou gamada.
1997	Lei N. 9.459/1997, de 13 de maio de 1997.	- Modificou os artigos 1º e 20 da Lei N. 8.081 e da Lei N. 8.882/1994. Determina a pena de até cinco anos de reclusão, além de multas, os crimes de discriminação ou preconceito de raça, de cor, etnia, religião ou procedência nacional.

2003	Lei 10.639/2003, de 09 de janeiro de 2003.	Alterou a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica em instituições de ensino públicas e privadas.
2003	Lei 10.678/2003, de 23 de maio de 2003. (Anteriormente Medida Provisória 111/2003).	- Criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) com o propósito de elaborar e fomentar políticas de combate ao racismo e promoção da igualdade racial.
2003	Decreto N. 4.886/2003, de 20 de novembro de 2003	- Instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR).
2003	Decreto N. 4.887/2003, de 20 de novembro de 2003. ¹⁹	- Regulamentou o procedimento para a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades quilombolas ²⁰ , referendando o Artigo 68 do Ato das Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988.
2004	Programa Brasil Quilombola (PBQ) por meio da Agenda Social Quilombola (Solidificado pelo Decreto N. 6.261/2007).	- Criação do Programa Brasil Quilombola pelo Governo Federal visando a promoção de medidas e ações que favorecessem a inclusão social dessa população.
2004	Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno – CNE/CP N. 1/2004, de 17 de junho de 2004.	- Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira.
2005	Lei N. 11.096, de 3 de janeiro de 2005.	- Instituiu o Programa Universidade para Todos (PROUNI), regulou a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior.

¹⁹ Em 25 de junho de 2004, o Partido da Frente Liberal (PFL) deu entrada no Supremo Tribunal Federal (STF) com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI N. 3239) contra o Decreto 4.887/2003. Após 14 anos tramitando, em 8 de fevereiro de 2018 a ação foi julgada improcedente.

²⁰ São consideradas pelo Decreto, comunidades remanescentes de quilombos, aquelas cujos grupos étnico-raciais, com critérios de autoatribuição, que possuem trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas e com a ancestralidade negra relacionada à opressão histórica e à resistência (BRASIL, 2003). O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) ficou responsável por garantir a regulamentação das terras e a Fundação Cultural Palmares, pela assessoria jurídica e pelo registro.

2008	Lei N. 11.645/2008, de 11 de março de 2008.	- Alterou a Lei N. 9.394/96, já modificada pela Lei N. 10.639/2003, estabelecendo a obrigatoriedade da inserção da temática sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no currículo da Educação Básica.
2009	Decreto N. 6.872/2009, de 4 de junho de 2009.	- Aprovou e instituiu o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR) e instituiu o seu Comitês de Articulação e Monitoramento.
2010	Lei N. 12.288/2010, de 20 de julho de 2010.	- Instituiu o Estatuto da Igualdade Racial com o objetivo de garantir à população negra a oportunidade, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos, bem como combater o preconceito, a intolerância e a discriminação racial.
2010	Medida Provisória N. 483/2010, de 24 de março de 2010.	- Alterou as leis anteriores N. 10.683/2003 e 8.745/1993 e eleva a SEPPIR à condição de Ministério.

Quadro elaborado pela autora/pesquisadora.

A partir do quadro apresentado (quadro 1), verifica-se que a aprovação de leis voltadas para a garantia da igualdade e reparação dos prejuízos históricos sofridos pelas pessoas negras no país demonstram um fortalecimento amparado nas lutas dos movimentos sociais. Percebe-se que de 1990 a 2010, os avanços foram significativos, repercutindo na concretização de direitos nos anos posteriores, conseguindo uma solidificação.

Após essas leis, outros eventos se seguiram na busca pelo fortalecimento das ações em prol da garantia dos direitos da população negra brasileira. Em 2011, considerado o “Ano Internacional dos Afrodescendentes”, aconteceu o lançamento do livro “Quilombos nas Américas – Articulação de Comunidades Afro-rurais”, projeto em que o Brasil esteve envolvido nas ações desenvolvidas. Em 2013, a 18 de junho, em Brasília, foi publicado o Edital do Concurso de Admissão à Carreira de Diplomata com reserva de vagas para afrodescendentes na primeira fase. Desse modo, abria a possibilidade de acesso a um cargo historicamente ocupado por brancos e elitizados.

Fica evidente, nas leis sancionadas, a necessidade de levar para o campo educacional o compromisso obrigatório do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana; o enfrentamento ao preconceito de cor por meio de políticas públicas que

assegurem direitos negados até então à população negra e menos favorecida no país, estabelecendo o acesso a direitos básicos como educação, saúde e moradia.

Todavia, não se pode omitir aqui como nos últimos três anos o Brasil tem se revelado com um viés racista. Tendência verificada, principalmente, nas redes sociais e em práticas preconceituosas no dia a dia. São cotidianos e muito frequentes os ataques a pessoas de cor negra nas redes sociais com discursos racistas, os quais geralmente estão relacionados à conservação dos padrões de beleza valorizados socialmente em que é valorizada a cor de pele clara, cabelos lisos ou ondulados e também aos lugares destinados a brancos e negros socialmente.

2.5 Ameaças contemporâneas aos direitos adquiridos

A prática da democracia racial brasileira nunca existiu no Brasil e os casos de preconceito por questões de cor nunca estiveram tão evidentes. Por um lado, pode-se afirmar que não houve um crescimento, mas, apenas um desmascaramento em virtude da veiculação dos fatos nas redes sociais, utilizadas pela massa populacional, acompanhada pela falta de senso de usuários racistas que publicam tudo o que pensam, sem se atentar para o alcance das publicações e as consequências que podem advir.

Desse modo, fatos como os que ocorreram na década de 1978, no século XX e que culminou com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), ainda ocorrem atualmente. Muitas vezes revestidos com roupagens diferenciadas, mas não veladas. Talvez não se expulse diretamente alguém de um local por ser negro, mas realizam-se abordagens ou vigilância cerrada para que não se sintam bem nos espaços e, constrangidos, deixem de frequentar.

Assim, crianças negras são “confundidas” com “trombadinhas”; o rapaz negro é atingido por policiais no ponto de ônibus enquanto espera a esposa (teve o guarda-chuva “confundido” com uma arma); uma professora universitária negra foi afrontada pelo Chefe de Segurança da Assembleia Legislativa do Estado do Tocantins, que entre um safanão no ombro a questiona sobre “qual era a sua religião”, impedindo-a de adentrar no recinto para participar de uma sessão²¹; um homem negro tem seu

²¹ Após esse episódio com a professora, o policial agressor foi nomeado como Comandante da Casa Militar do Estado do Tocantins, embora estivesse respondendo ao processo por racismo e intolerância religiosa. Mais

carro metralhado (80 tiros) por policiais do exército , mesmo com sua família dentro, a desculpa de sempre: confundido com bandido. As atrizes negras da novela e os atores negros que fizeram uma campanha publicitária para uma empresa de cosméticos famosa no país são achincalhados nas redes sociais com ameaças de boicotes aos produtos da marca anunciada²², sem contar os inúmeros relatos de casa de pai e mãe de santos que foram depredados por pessoas contrárias às religiões de matrizes africanas.

Figura 4 - Reportagem sobre prática de racismo e intolerância religiosa à professora da UFT na Assembleia Legislativa do TO



Disponível em: <https://gazetadocerrado.com.br/no-dia-da-mulher-professora-da-uft-vai-denunciar-chefia-da-seguranca-da-al-por-racismo-e-intolerancia-religiosa/>. Acesso em: 18 novembro 2019.

Figura 5 – Reportagem sobre denúncia de racismo na AL do Tocantins

informações sobre esse fato podem ser acessados em: <https://gazetadocerrado.com.br/no-dia-da-mulher-professora-da-uft-vai-denunciar-chefia-da-seguranca-da-al-por-racismo-e-intolerancia-religiosa/>.
<https://gazetadocerrado.com.br/federacao-se-solidariza-e-quer-procedimento-para-averiguar-acusacao-de-racismo-contra-professora/>.

²² Reportagem: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/07/boticario-faz-video-com-familia-negra-recebe-17-mil-dislikes-e-e-alvo-de-criticas-racistas.shtml>.

Professora denuncia racismo e intolerância religiosa por parte da segurança da AL; em nota, Casa nega ocorrido

Durante audiência pública na Assembleia nesta quinta-feira, 08, professora Solange Nascimento afirma que foi vítima de racismo e intolerância religiosa; em nota, segurança da AL afirma que é inocente

08/03/18 17:27:24 | Atualizado em: 08/03/18 17:27:24



Após a professora doutora da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Solange Nascimento, ter denunciado ato de intolerância religiosa e racismo durante protesto na Assembleia Legislativa nesta quinta-feira, 08, a chefia da Assessoria Militar da Assembleia Legislativa negou, por meio de nota, o ocorrido.

Solange confirmou que sofreu racismo e foi vítima de comentários ofensivos por conta de sua religião por parte da chefe da assessoria militar da Assembleia, Coronel Alan.

<http://www.portalstylo.com.br/noticia-1508548092-professora-denuncia-racismo-e-intolerancia-religiosa-por-parte-da-seguranca-da-al-em-nota-casa-nega->. Acesso em 30 dez. 2019.

Os índices de assassinatos de jovens negros são alarmantes, segundo o Atlas da Violência (2019), elaborado com dados de 2017, houve uma elevação no número. A maioria das vítimas de homicídio no Brasil são negros, 75,5 %, evidenciando a vulnerabilidade a que estão expostos. A taxa de homicídios por 100 mil negros foi de 43,1, enquanto a de não negros (brancos, amarelos e indígenas) foi de 16,0. Explicitando esses dados pautando-se na proporcionalidade das populações, para cada pessoa não negra que foi vítima de homicídio em 2017, aproximadamente, 2,7 negros foram assassinados (IPEA; FBSP, 2019).

Tais dados evidenciam a necessidade da discussão e enfrentamento ao preconceito racial estarem inseridos nas múltiplas dimensões dos espaços sociais. Entretanto, apesar das leis, o atual cenário político brasileiro não tem contribuído para o combate ao racismo e seus desdobramentos.

Há uma propagação de um discurso contrário pela elite que subiu ao poder, fato que pode ter contribuído para essa situação de reforço do racismo e preconceitos diversos, uma vez que apoiam ideias que se pautam no etnocentrismo, no privilégio de algumas teorias que, quando disseminadas podem aprofundar as diferenças e desigualdades sociais.

A teoria da meritocracia, por exemplo, ao afirmar que todos, independentemente de cor, gênero, ou classe social possuem as mesmas oportunidades, precisando apenas de determinação para vencer, pode trazer sérias

consequências para a população negra, afastando-a das oportunidades de igualdade e equidade, tão necessárias em uma sociedade com uma dívida histórica ao seu povo menos favorecido.

Algumas mudanças têm sido propostas por instâncias governamentais, colocando em risco os direitos adquiridos ao longo dos últimos anos. Em 2 de janeiro de 2019, por exemplo, o governo federal causou polêmica ao publicar alterações no Edital de Convocação 01/2018 – CGPLI para o processo de Inscrição e Avaliação de Obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2020²³. Entre elas, constavam a retirada da exigência de referências bibliográficas nos materiais/textos utilizados nos livros; permitia a veiculação de propagandas, bem como a existência de erros de revisão e impressão; desobrigava as editoras da exigência de promover a agenda da não violência contra a mulher e ainda de retratar adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país.

O edital também retirava o termo “quilombola” da redação anterior que mencionava a obrigatoriedade de se promover positivamente a história e a cultura afro-brasileira e indígena, gerando grande repercussão no universo acadêmico e mídias sociais.

Diante da repercussão e manifestações dos professores e instituições envolvidas nas áreas em questão, o edital foi cancelado no dia 09 de janeiro, quando o ministro da educação justificou que as mudanças foram sugeridas pela gestão anterior ao final do ano de 2018 como uma forma de esquivar-se dos questionamentos.²⁴

A ideia conservadora veiculada através do movimento “Escola Sem Partido”²⁵, que conta, inclusive, com Projeto de Lei 7.180/14, também põe em risco as conquistas

²³ Edital lançado em março de 2018 para seleção dos livros didáticos para 2020, todavia recebeu mais de 5 modificações após a sua publicação.

²⁴ Reportagens sobre essa polêmica podem ser visualizadas em: <https://www.novaescola.org.br/conteudo/14998/vai-nao-vai-entenda-a-confusao-no-edital-do-pnld-2020-que-permitia-erros-nos-livros>.
<https://educacao.estadao.com.br/blog-renata-cafardo/governo-bolsonaro-muda-edital-e-passa-a-permitir-erros-e-propagandas-em-livros-didaticos/>.

²⁵ O Projeto de Lei “Escola Sem Partido” foi apresentado inicialmente em 2014, PL 7.180/14 e tramita na Comissão Especial na Câmara dos Deputados. A proposta, que ganhou muitos adeptos nos últimos anos, pretende alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) acrescentando entre os princípios do ensino, no Artigo 3º os seguintes tópicos: o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis; a prioridade dos valores de ordem familiar sobre a Educação escolar em temas relacionados à Educação moral, sexual, religiosa; a proibição de tratar esses temas de forma transversal ou com uso de técnicas

do Movimento Negro, principalmente no campo educacional, visto que considera as discussões sobre as temáticas de gênero, racismo, diversidade em geral como doutrinação.

Os defensores dessa ideia, que tem se revelado em número bem significativo, tem utilizado as mídias sociais para propagarem suas convicções e alcançarem grande parte da população brasileira, tentando convencê-la de que as instituições de ensino devem manter a neutralidade em relação a esses assuntos. Nesse contexto, os professores são apresentados como vilões que praticam a “doutrinação política e ideológica” nos espaços de escolas e universidades.

Em uma entrevista concedida à página virtual “Alma Preta”, a professora Rosane Borges, da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), afirmou que

O Escola Sem Partido é, sem sombra de dúvidas, um retrocesso sem par para a população negra e para o Brasil, país que carrega signo das diversas civilizações, práticas religiosas e culturais com o protagonismo de negro e indígenas. É um projeto que tenta silenciar os prismas legítimos de grupos historicamente discriminados (BORGES em entrevista SOLANO NETO, 2016).

Não há como ignorar as consequências de um projeto com esse teor, caso seja aprovado, visto que cerceia e reprime o direito adquirido de levar para os espaços de formação como escolas e universidades, as discussões de temas imprescindíveis para a politização do indivíduo e a consciência da necessidade de luta por uma sociedade mais igualitária.

Outra polêmica que atinge diretamente o campo educacional, afetando a formação do pensamento crítico e a consciência politizada dos alunos é a retirada da não obrigatoriedade de os estudantes do ensino Médio cursarem as disciplinas de Filosofia e Sociologia. Em 2018, ao explanar sobre a reforma para o Ensino Médio, apresentando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), O MEC propôs que Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia sejam ofertadas como estudos e práticas

“subliminares”. Desde a apresentação, em 2014, esse projeto já contou com mais de 10 projetos anexados a ele entre 2015 a 2018.

O texto atualizado propõe que os professores não se “proveitem” da audiência cativa dos estudantes para disseminar ideias relacionadas à política, religião e moral; que não se intrometam no processo de amadurecimento sexual dos alunos e nem façam tentativas de converter os alunos em questões de gênero; que os deveres dos professores estejam explicitados em cartazes fixados nas salas de aulas e na sala dos professores; proíbe ainda os termos “gênero” e “orientação sexual” nas salas de aula, currículos, políticas públicas voltadas à educação. Os professores que desobedecerem poderão ser presos.

(Itinerários Formativos), sendo passível aos alunos optarem por quais áreas de conhecimentos se identificam e desejam estudar. Desse modo, embora seja obrigatório mantê-las no currículo, será opcional aos estudantes cursá-las.

Segundo o MEC, o propósito desse novo modelo estrutural é viabilizar o protagonismo juvenil, propiciando aos estudantes realizarem escolhas conforme os seus interesses de formação. Entretanto, a preocupação dos educadores é se os alunos terão maturidade suficiente para fazer essas escolhas de quais disciplinas cursar.

Seguindo por esse caminho de redução da importância da área de humanas, em abril de 2018, um cidadão paulistano, Thiago Turetti, propôs a ideia legislativa²⁶, no Portal e-Cidadania, cuja proposta defendia a retirada de cursos como Filosofia, Sociologia, História, Geografia, Artes e Artes Cênicas das universidades públicas e institutos. A proposta pautava-se na justificativa de que não é adequado investir recursos públicos nesses cursos, que o país necessita e deve investir em “cursos de linha”, na formação de engenheiros, cientistas e médicos.

A proposta visa a um melhor direcionamento do dinheiro do contribuinte. Nosso país precisa desenvolver esse senso de prioridade. Como contribuinte, eu quero que meu dinheiro seja investido para a formação de cientistas, engenheiros e médicos. Hoje, os cursos de humanas não cumprem com o seu currículo, simplesmente transformam os estudantes em militantes de esquerda. Essas pessoas protestam em favor do aborto e da legalização da maconha (Thiago Turetti, in. Senadonoticias, 2018).

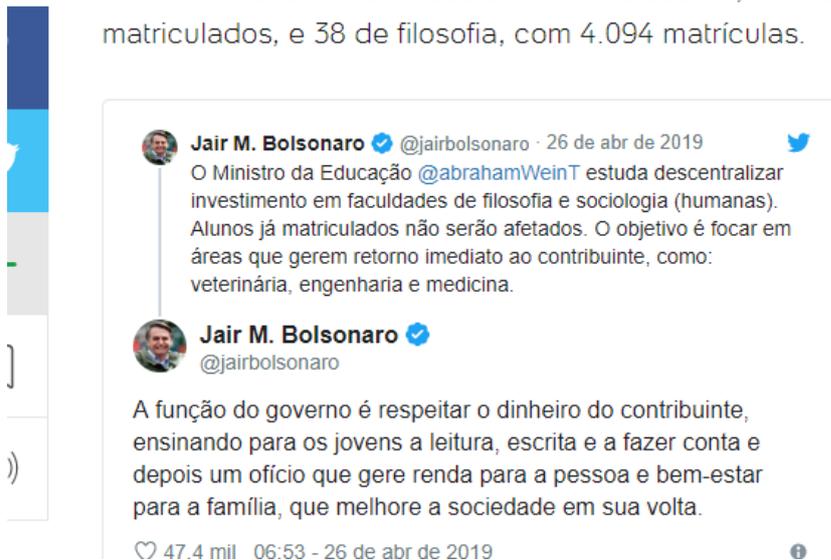
O discurso desse cidadão, deixa nas entrelinhas a sua visão de desvalorização das ciências humanas e sociais, e ele não está sozinho, endossa o de muitos outros cidadãos que sequer reconhecem a escravidão como um ato destrutivo da vida, história e memória do povo negro. A sua proposta não foi levada adiante porque não conseguiu a quantidade mínima de assinaturas para ser considerada de interesse popular, 20 mil, mas em 2019 foi retomada pelo atual Presidente da República, Jair Bolsonaro, em suas redes sociais, gerando mais uma polêmica no país. Todavia, novamente não houve adesão por parte da maioria da população brasileira.

²⁶ Ideias Legislativas: qualquer cidadão pode apresentar uma ideia legislativa no Portal e-Cidadania. Se, no prazo de 120 dias, a ideia receber o apoio de mais de 20 mil pessoas, é transformada em sugestões legislativas e encaminhadas à Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa para ser analisada pelos senadores que a compõe. Caso aprovada pela comissão será transformada em Projeto de Lei, se rejeitada, será arquivada (<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/04/19/propostas-para-extinguir-ou-manter-cursos-de-humanas-movimentam-portal-e-cidadania>).

Figura 6 - Fala do Presidente da República sobre os cursos de Humanas nas universidades públicas

<https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/04/26/bolsonaro-faculdades-humanas-investimento.htm>

Segundo o Censo da Educação Superior, as universidades públicas brasileiras oferecem ao todo 72 cursos de ciências sociais, com 10.035 alunos matriculados, e 38 de filosofia, com 4.094 matrículas.



Disponível em: <https://www.educacao.uol.com.br/noticias/2019/04/26/bolsonaro-faculdades-humanas-investimentos.htm>. Acesso em 30 julho 2019.

O Ministro da Educação reforçou essa afirmação em uma fala ao vivo na página do *Facebook* do presidente, dividindo opiniões entre os brasileiros. As universidades públicas foram acusadas de utilizarem os recursos para doutrinar os acadêmicos e fazerem balbúrdias, numa clara intenção de desprestigiar o trabalho nelas realizados. Por outro lado, houve manifestações e notas de repúdio por parte das instituições e acadêmicos.

As ações propostas por ele e pelos que comungam do mesmo pensamento possuem um alvo certo: a desestabilização da educação como agente de transformação social, a manutenção de uma escola que não ensine a pensar, que não aponte as diferenças, mas que contribua com a acentuação das diferenças entre brancos, pretos e índios; ricos e pobres; homens e mulheres. Discurso de uma supremacia que se julga elitizada e acredita que há lugares (inferiores) marcados para os negros ocuparem socialmente. Em relação a isso, Freire (2002) ao escrever “Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar, já advertia que

A classe dominante, porém, devido a seu próprio poder de perfilar a classe dominada, primeiro, recusa a diferença mas, segundo, não pretende ficar igual ao diferente. Terceiro, não tem a intenção de que o diferente fique igual a ela. O que ela pretende é, mantendo a diferença e guardando a distância, admitir e enfatizar na prática a inferioridade dos dominados (FREIRE, 2002, p. 96).

Freire, com uma proposta pedagógica crítico social visualizava e combatia os interesses daqueles que se julgavam superiores por deterem o dinheiro, as oportunidades de trabalho, o poder de decisão e a máquina administrativa do país. Aqueles a quem a dor do outro nunca fez sentido, a importância centra-se no que essa população negra, indígena, menos favorecida poderá gerar de benefícios a eles, não importando os rumos a que possam levar o país. Desse modo, continuam os genocídios dessas populações, o projeto de desmanche da educação e até a criminalização do seu patrono, Paulo Freire. Tudo em nome da manutenção da relação senhores x escravos, Casa-Grande e Senzala.

Apesar de todo o contexto e ameaças contemporâneas, o Movimento Negro continua firme e ecoando muitas vozes por meio das inúmeras instituições e representatividades que foram se solidificando ao longo da história desse país. Vozes dispostas a não se silenciarem e a continuarem traçando mais um longo caminho de lutas pelo respeito, dignidade da pessoa humana, igualdade e equidade nas relações sociais.

Zumbi

Daqui de onde estou,
Ouço os primeiros ruídos.
Abafados, subterrâneos,
Como os sussurros cuidadosos,
Por meus avós também ouvidos.
Da nova gente que surge,
Com a coragem de herança,
Legadas por Zumbi,
Quase esquecida pela força,
Quase sangrada pelas alegorias,
Quase morta pelos passos na avenida.
Daqui de onde estou,
Sussurro também cauteloso,
Para destravar outras bocas,
Para sussurrarmos todos um dia,
E fazermos um barulho,
Que será tal,
Que se transformará,
Em fala!
E das falas virão os gritos,
Não de dor, mas de vitória,
Como são vitoriosos os sussurros,
De nossa gente agora,
Pois estão acordados,
Pra dizer,
Com a força de Ganga Zumba
E a altivez de X:
Que somos!
Faremos!
Bem alto!
Como as torres de Palmares.

José Carlos Limeira

3 QUILOMBOS: UNIÃO, RESISTÊNCIA E SONHOS DE LIBERTAÇÃO

Zumbi, o teu grito ecoou
 No Quilombo de Palmares
 Como um pássaro que voou
 Tão liberto pelos ares
 Um grito de dor e de fé
 Ficou registrado na nossa história
 Pela luta, pelo axé
 Pela garra, pela glória.
 (Leci Brandão)²⁷

Os quase quatro séculos de prática escravagista foram marcados pela resistência dos africanos escravizados desde a África até os lugares aos quais foram levados, apesar do desamparo e dificuldades de organização, devido ao sistema de vigilância dos feitores e diferenças linguísticas e étnicas nas senzalas.

Como estratégia de dominação e despersonalização, os traficantes humanos, dispersavam os negros da mesma língua e/ou etnia tanto nos navios negreiros, quanto nas fazendas para assim, evitar a nucleação e planejamento de atos de resistência. Era comum trazer na mesma embarcação e vender para um mesmo dono, pessoas que pertenciam a grupos rivais lá na África, apostando que a hostilidade da terra natal continuaria aqui, dificultando a união pela luta da libertação (CÂMARA, 2009). Todavia, diante da situação de escravidão, os negros reagiam aprendendo a língua do país que chegavam e encontrando outras formas de comunicação como estratégia de organização, não consolidando as expectativas dos comerciantes de escravos e proprietários.

No Brasil, assim como nos demais países que se valiam do tráfico negreiro, a resistência à escravidão iniciou ainda na África, nas batalhas para não serem capturados, na realização de motins nos interiores dos navios e ainda na destruição de navios utilizados para o tráfico. Treccani (2006) cita em seu livro *Terras de Quilombo: caminhos e entraves do processo de titulação*, que o parlamento inglês fez um levantamento investigativo no qual catalogou 155 motins e registrou outros cem,

²⁷ BRANDÃO, Leci. Negro Zumbi. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/leci.brandao/213298>. Acesso em 15/08/2019.

demonstrando que a luta contra a escravidão se dava em todos os locais por onde essa se propagava.

As insurgências se manifestavam em forma de assassinatos de fazendeiros e seus familiares, feitores, capitães do mato; abortos, suicídios, levantes e rebeliões seguidos por fugas, como forma de resistência ao escravismo e seus desmandos, pela busca de um território em que pudessem resgatar parte de sua história, memória e recuperar a identidade suplantada pela escravidão.

Em todo o país houve movimentos de resistência, visto que o tráfico de negros para a escravidão ocorreu em toda a extensão territorial. Ao discorrer sobre a distribuição da população negra escravizada no Brasil, Moura (1993) apresenta as seguintes regiões: Bahia (com irradiação para Sergipe); Rio de Janeiro e São Paulo; Pernambuco, Alagoas e Paraíba; Maranhão (com irradiação para o Pará); Minas Gerais (com irradiação para Mato Grosso e Goiás).

Desse modo, a escravidão estava presente em toda a vasta dimensão territorial do Brasil, com um grande número de escravizados nas fazendas, movimentando as plantações, as minas de ouro e o trabalho doméstico. Schwartz (2001) afirma que as formas mais comuns de resistência no Brasil Colônia foram as fugas com organização contínua e generalizada de comunidades dos fugitivos, cujas denominações poderiam variar: ladeiras, mocambos, magotes ou quilombos. Os moradores desses locais eram chamados de quilombolas, calhambolas ou mocambeiros (TRECCANI, 2006; MUNANGA, GOMES, 2016, REIS, 2018).

O Conselho Ultramarino Português, apresentou uma designação para quilombo em 2 de dezembro de 1740, definindo como “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (MOURA, 1993, p. 11). Todavia, após estudar as organizações dessas comunidades, verifica-se que essa designação se encontrava distanciada do real significado destas, embora se saiba que esse conceito de quilombos apenas como refúgio de negros escravizados fugitivos ainda permaneça até os dias atuais na memória popular.

Etimologicamente, o termo *Kilombo* é de origem banto umbundo, falado pelo povo ovimbundo e se refere a um tipo de instituição sociopolítica militar na África Central, especificamente na área do antigo Zaire, atualmente a República Democrática do Congo. A palavra, embora umbundo, denominava o agrupamento

militar formado pelos jaga ou imbangala (de Angola) e os lunda (do Zaire) no século XVII (MUNANGA; GOMES, 2016).

Na África, a palavra quilombo significava uma associação de homens, aberta a todos. Os associados passavam, inclusive, por um ato de iniciação e treinamento para utilização de armas e estratégias para batalhas com os inimigos, conforme esclarecem Munanga e Gomes (2016).

No Brasil, como espaços de resistência e de efetivação da territorialidade e identidade perdidas, os quilombos abrigaram não apenas negros fugidos, mas servia como espaços de acolhimento a índios, pardos, homens livres (GENNARI, 2011; MATTOSO, 2003). Munanga e Gomes (2016) definem os quilombos no Brasil como espaços de convivência fraterna e livre, solidária, fruto de esforços dos negros escravizados, via fuga do cativeiro, em organizar uma sociedade livre que resgatasse a sua dignidade e liberdade. Os quilombolas eram pessoas que se recusavam a viver sob o jugo da escravidão, rebelando-se contra o sistema escravagista.

A sobrevivência nos quilombos no Brasil, apesar de toda a perseguição que sofriam, surpreendia pela capacidade da criação de estratégias de superação e de estabelecerem condições próprias para vida na comunidade. Para isso, negociavam os excedentes de sua produção, chegando em alguns momentos históricos a estabelecerem relação com quilombos de vários países. Como exemplo pode-se mencionar os quilombos do Amazonas, Roraima e Pará que realizavam rotas comerciais com os da Guiana e Suriname (TRECCANI, 2006). Mattoso (2003) também referenda essa afirmação ao afirmar que o Quilombo de Palmares mantinha relações comerciais com os holandeses e até mesmo com os portugueses.

Portanto, desde o século XVI os quilombos já se faziam constantes na paisagem brasileira (MATTOSO, 2003). Ao relatar sobre a existência dos mocambos e quilombos no Brasil, Gomes (2015) afirma que o registro do primeiro mocambo data de 1575, formado na Bahia. Na obra “História do Negro Brasileiro”, Moura (1992), apresenta os principais quilombos brasileiros com o seguinte quantitativo:

Quadro 2 – Quantitativo de Quilombos no Brasil, segundo Moura (1992)

N.	Região	Quantidade Relacionada
01	Bahia	18 ²⁸
02	Maranhão	5
03	Mato Grosso	6
04	Minas Gerais	20
05	Pernambuco	13
06	Paraíba	4
07	Região Amazônica (Amapá, Pará, Maranhão, margem do baixo Tocantins)	12
08	Rio de Janeiro	8
09	Rio Grande do Sul	7
10	Santa Catarina	3
11	São Paulo	23
12	Sergipe	17
TOTAL		136

Fonte: elaborado por COSTA, 2019.

Moura (1992) informa ainda que havia uma corrente migratória quilombola para as fronteiras, chegando, inclusive, a preocupar as autoridades, militares e políticos. A

²⁸ Moura (1992, p. 26), entretanto afirma que outro pesquisador, Stuart B. Schwartz conseguiu listar 35 quilombos na região da Bahia entre os séculos XVII, XVIII e XIX e que Carlos Magno Guimarães conseguiu listar 116 em Minas Gerais no século XVIII.

busca por países em que não havia mais a escravidão era constante, gerando problemas diplomáticos.

A localização dos quilombos, em sua maioria, encontrava-se em lugares íngremes e de difícil acesso, entretanto, alguns encontravam-se próximos a alguns engenhos, fazendas, lavras, vilas e cidades (REIS, 2018). Quanto à forma de organização não havia um modelo pré-estabelecido, cada comunidade possuía as suas peculiaridades. A agricultura era muito praticada, embora não se constituísse em um modelo econômico. A produção de alimentos não seguia a monocultura, como a prática escravista, mas vivenciavam a economia policultura, em que produziam uma variedade de alimentos, os quais eram distribuídos de forma comunitária, assegurando o bem-estar de todos da comunidade (MOURA, 1993).

A organização política dos quilombos chamava a atenção pela forma de governo que criava, por se constituir como uma negação ao modelo escravagista. O pesquisador Carneiro (1958), ao estudar sobre os quilombos dos Palmares afirma que a organização social daquelas comunidades era muito próxima da organização dos estados africanos, característica que indicava o posicionamento contra-aculturativo e de rebeldia contra os padrões impositivos da sociedade opressora. Carneiro (1958) defende ainda que o quilombo se constituiu como um movimento essencialmente de massa.

3.1 Comunidades Quilombolas referências no Brasil Colônia e Império

Quando se fala em quilombos no Brasil, a ideia que surge para a coletividade é do “Quilombo dos Palmares”, devido ao fato de se tratar de uma das comunidades mais retratadas na mídia e citado em materiais didáticos como o maior do país. Assim como seu líder Zumbi dos Palmares, conhecido como um grande guerreiro, defensor do seu povo e das lutas pela liberdade.

Entretanto, incontáveis mocambos se formaram pela vastidão do território brasileiro, embora os registros historiográficos não tenham narrado detalhes sobre suas formas de organização e seus líderes, deixando espaços em branco não apenas na história dos quilombos, mas uma grande lacuna na preservação da memória do povo negro do país.

Os expedicionistas da época, por questões de interesse, limitavam-se apenas a exaltar o cansaço da tropa e, sem detalhes, o aniquilamento final dos quilombolas

(CARNEIRO, 1958). Desse modo, os nomes de muitos líderes de quilombos não obtiveram nenhum registro na história, condenando-os ao anonimato. Henriques Filho (2011) ao dissertar sobre as comunidades quilombolas e suas lutas pela legislação e processo de construção de identidade afirma que não sabemos nada do que foi Palmares nem dos outros quilombos nacionais que existiram no Brasil, embora essas comunidades tenham deixado uma enorme influência na formação da cultura brasileira. Segundo esse pesquisador, essa omissão histórica se deve ao fato de os quilombos não estarem vinculados aos interesses da classe dirigente da nação, a quem cabia registrar apenas o que estivesse diretamente ligado ao seu próprio benefício.

A seguir, pretende-se explicar, ainda que sucintamente, sobre algumas dessas comunidades por entender pertinente ao tema da pesquisa e uma forma de resgatá-las, mesmo que rapidamente, da invisibilidade histórica que as sucumbiram ao apagamento. Desse modo, corrobora-se com Leite (2000), para quem falar de quilombos e quilombolas no atual cenário político no Brasil é falar de uma luta política e, conseqüentemente, contribuir com uma reflexão científica em processo de construção.

3.1.1 Quilombo dos Palmares

Localizado na Serra da Barriga, região da capitania de Pernambuco, atualmente Estado de Alagoas. Seu início data de 1580 e relatos indicam que a sua população esteve em torno de vinte mil habitantes, distribuídos em diversos povoados. Entre eles os que são mais citados com registros na literatura são: Cerca Real do macaco (considerado centro político e capital); Andalaquituche, Subupira, Dambrabanga, Zumbi, Tabocas, Arotirene, Aqualtene e Amaro (GASPAR, 2004).

O pesquisador Moura (1981) afirma que Palmares estendia-se por cerca de 60 léguas, se organizando em vários mocambos, assim os descrevendo:

o mocambo de Zumbi localizava-se a 16 léguas de Porto Calvo; ao Norte do mocambo de Zumbi, a cerca de 5 léguas, o do Arotirene; a Leste, dois mocambos conhecidos como Tabocas; ao Nordeste destes, a 14 léguas, localizava-se o de Dambraganga; a 6 léguas ao Norte, o de Subupira, utilizado como quartel general; ao Norte deste, a cerca de 6 léguas, o Cerca Real do Macaco, considerado a capital da República, com 1.500 casas; a 5 léguas, a Oeste da capital localizava-se Osenga e a 9 léguas de Serinharém o Cerca de Amaro. Havia ainda o mocambo de Andalaquituche, a 25 léguas

de Alagoas, lado Nordeste, além de inúmeros outros menores espalhados pela vizinhança dos mais importantes (MOURA, 1981, p. 185).

Em relação ao quantitativo de comunidades pertencentes a Palmares há divergências. Carneiro (1958) afirma que havia cerca de 18 mocambos pertencentes a Palmares, Gaspar (2004) cita apenas nove. O Catálogo “Zumbi e a Consciência Negra” da Coleção Histórias não contadas, produzido pela Câmara dos Deputados para uma exposição sobre a história do negro no Brasil, sob a organização de Oriá (2018), apresenta uma relação de 18 mocambos como integrantes de Palmares, reafirmando Carneiro (1958). A falta de exatidão nas descrições das comunidades deve-se à ausência de registros sobre as comunidades quilombolas da época.

Com uma administração oligárquica, o governo do quilombo contava com um grupo de chefes em forma de conselho: Ganga-Muíça (Mestre de Campo); Gana Zona (Presidente do Conselho); Amaro, Pedro Capacaça, Acaiuba “O Potentado” (Chefes de Mocambos); Ambrósio, Gaspar e João Tapuia (Comandantes Militares), cujo líder era Ganga-Zumba, substituído posteriormente, por Zumbi, seu sobrinho. Moura (1981) classifica Palmares como a maior manifestação de tentativa de autogoverno dos negros fora do Continente Africano.

Os moradores de Palmares se tratavam por “malungo” ou “compadre”, termo que indicava um parentesco adotivo, também utilizado pelos escravos para chamar aqueles que haviam chegado juntos no mesmo navio negreiro. Outro detalhe curioso é que, apesar de ser uma comunidade quilombola, havia a prática da escravidão. As pessoas capturadas nos assaltos eram escravizadas.

Como fatores que contribuíram para o elevado quantitativo de habitantes nas nucleações de Palmares, os historiadores indicam, além das fugas ocasionais, a invasão dos holandeses na região Nordeste (na Bahia em 1624 e em Pernambuco em 1630), a qual se constituiu como uma oportunidade para os negros escravizados aproveitarem a baixa da guarda para fugirem para os quilombos. Desse modo, a população de Palmares aumentou significativamente, alguns relatos registram como cerca de 20 mil habitantes. Marquese (2006) defende que além do confronto entre portugueses e holandeses, a própria demografia da região das plantações açucareiras pernambucanas, com grandes extensões de canaviais, favoreciam a fuga.

Considerado o quilombo mais longo no Brasil (1580 – 1694) e o mais populoso, em seu percurso enfrentou várias invasões organizadas pelos portugueses e por holandeses. “Entre 1672 e 1680 houve uma expedição praticamente a cada ano”

(SCHWARTZ, 2001, p. 252). Esse contexto de sucessivas perdas nas batalhas, levou Ganga Zumba, líder de Palmares, buscar a efetivação de uma política de paz junto ao governador de Pernambuco em 1678.

Nesse período as investidas por parte dos portugueses, lideradas por Fernão Carrilho, havia dizimado alguns mocambos como: Aqualtune, onde morava a mãe do rei Ganga Zumba; Amaro do qual acredita-se que o rei tenha conseguido fugir, embora ferido por uma flecha. Devido às batalhas travadas, Carrilho considerou ter conseguido destruir Palmares. Então, enviou dois dos prisioneiros ao povoado: a negra angolana Madalena e Mateus Dambi, sogros de um dos filhos de Ganga Zumba, para avisá-lo de que se não se sujeitasse ao governo de Pernambuco, as tropas voltariam para concluir a destruição do quilombo (RODRIGUES, 2010).

Os principais capitães quilombolas e seus familiares haviam sido mortos ou aprisionados pelas expedições chefiadas por Fernão Carrilho. Mocambos inteiros estavam destruídos pelos invasores ou incendiados pelos próprios moradores antes da fuga, plantações devastadas pelos inimigos. Ferido, Ganga zumba decidiu aceitar o acordo de paz com os portugueses e enviou uma comissão para negociar com D. Pedro de Almeida e com o governador Aires de Sousa.

O acordo foi realizado, todavia gerou desaprovação de ambos os lados. O Conselho Ultramarino desaprovou o pacto, alegando que o ato não daria certo, além de comprometer a reputação do governo português ao negociar com ex-escravos. Em Palmares, a atitude de Ganga Zumba não foi bem vista, uma vez que o pacto efetuado obrigava a comunidade a entregar todos os novos negros fugidos que lá chegassem. Foi quando Zumbi, sobrinho do rei do quilombo, com o apoio de vários membros planejou uma revolta, depôs e assassinou seu tio, assumindo o seu posto.

Zumbi liderou Palmares investindo em reforçar a segurança e preparar seus moradores para lutarem contra as expedições que continuaram tentando destruir o local. Em 1694, em uma investida liderada por Domingos Jorge Velho, após 22 dias de batalhas, os aquilombados perderam a batalha. Um total de 200 homens foram mortos, 200 se suicidaram atirando-se no precipício e mais de 500 foram aprisionados (MOURA 1981; SCHWARTZ, 2001).

O rei Zumbi, embora ferido, conseguiu fugir, porém foi traído por um dos seus, um dos lugares-tenente. Foi capturado, assassinado, decapitado e sua cabeça exposta em um poste em praça pública como forma de atemorizar os negros e enaltecer a supremacia dos perseguidores.

Após a derrota de Palmares alguns negros ainda se deslocaram para viver no local, entretanto não se reestruturou como antigamente. Moura (1981) afirma que em 1697 havia 30 ex-escravos morando no local.

3.1.2 Quilombo do Ambrósio – MG

Considerado um dos maiores quilombos do Brasil, Ambrósio ou Campo Grande era formado por vários mocambos que ocupavam uma extensa área na Comarca do Rio.

O pesquisador Tarcísio José Martins (2013), defende que, embora os pesquisadores tenham afirmado que o quilombo do Ambrósio existiu em um único local, estudos realizados por ele comprovam o contrário. Segundo Martins, esse quilombo possuiu dois sítios distintos: até 1746, localizava-se em território do município de Cristais – MG, onde foi atacado pela bandeira do capitão governador Antônio João de Oliveira. Após esse episódio, teria se mudado para território do município de Ibiá, sendo atacado e destruído pela expedição do governador-comandante, capitão Bartolomeu Bueno de Prado (MARTINS, 2008). Esses achados do pesquisador têm contribuído para corrigir atos falhos do IPHAN em relação ao tombamento das áreas referentes a essa comunidade em virtude de pesquisas que apontavam outros locais como a sede do quilombo.

Apesar das lacunas nos registros da história desse quilombo, Santos (2012) afirma que no conjunto de aldeias que formavam o quilombo de Ambrósio moravam negros escravizados fugidos, brancos pobres, comerciantes falidos, pessoas que sofriam perseguições diversas, constituindo-se assim, uma população marcada pela heterogeneidade.

Levavam uma vida autônoma, de forma organizada praticavam a lavoura de subsistência e a garimpagem. Os produtos alimentícios excedentes e o ouro eram trocados com os tropeiros por tecidos, sal, charque, armas e munições. Santos (2012) ressalta que embora não seja divulgado, o Quilombo de Ambrósio teve uma importância e resistência similar a do Quilombo de Palmares. Martins (s.d.), ao abordar sobre o Dia da Dignidade Negra Mineira, 7 de setembro, defende que o Quilombo de Campo Grande (Ambrósio) foi três vezes maior do que Palmares em relação ao número de vilas.

Personagem esquecido pela historiografia nacional, não há muitas informações do homem cujo nome foi batizado esse quilombo. Brasileiro (2017), ao discorrer sobre o “Rei Ambrósio de Minas Gerais e o ofuscamento da história e da Memória de um líder quilombola”, afirma que Ambrósio era um agricultor que se tornou guerreiro e líder principal do Quilombo de Campo Grande, existindo e resistindo como um guerreiro das armas, enfrentando várias batalhas.

Considerado rei por seus liderados, morreu em combate a 7 de setembro de 1759 no Quilombo da Parnaíba, como inúmeros heróis negros, permaneceu no anonimato, sem muitos registros sobre a sua existência.

3.1.3 Quilombo do Quariterê

Localizado na Capitania de Mato Grosso (1730 – 1795), o Quilombo de Quariiterê ou do Piolho ocupava a região das margens do Rio de mesmo nome, afluente do Rio Guaporé – Vila Bela, marcada pela existência de garimpos. Atualmente o local faz fronteira entre Mato Grosso e Bolívia. Entre os quase trezentos habitantes constavam africanos, índios e castelhanos fugitivos das explorações nas minas de ouro da região.

Seu primeiro líder foi José Piolho, casado com Teresa de Benguela, que assumiu a gestão do quilombo após a sua morte, em 1750. O ritmo de vida no Quilombo do Piolho era similar aos outros existentes no país: lavoura de subsistência com troca dos alimentos excedentes por outros itens necessários à comunidade.

A rainha Teresa de Benguela administrou o quilombo com um governo em forma de parlamento, uma das suas preocupações era capacitar os habitantes do lugar para lutarem nos confrontos que pudessem vir a ocorrer. Em 1770 o mocambo foi atacado e vencido por uma entrada especificamente organizada para destruí-lo. Foram capturados 79 negros e 30 indígenas, além de nove mortos, cujas orelhas foram arrancadas e levadas para o senado (NUNES, 2019).

Os capturados, entre eles Teresa de Benguela, foram levados para Vila Bela, onde sofreram castigos públicos e foram marcados a ferro, no rosto, com a letra “F” (de fujão), após reconhecidos por seus proprietários foram devolvidos a eles. Teresa morreu alguns dias depois.

Alguns membros da comunidade que conseguiram escapar do massacre retornaram e reergueram o local. Em 1795, em uma nova investida, o quilombo foi totalmente dizimado.

3.1.4 Quilombo do Urubu / Quilombo do Buraco do Tatu

A Bahia foi o espaço de edificação de muitos quilombos, Moura (1981) afirma que eram muitos, distribuídos desde o litoral até a região do Rio São Francisco, pleno sertão, contradizendo aqueles que pensavam que os negros escravizados exploravam apenas a faixa litorânea.

Dentre os quilombos que mais se destacaram, encontra-se o do Urubu (rural) e o Quilombo do Buraco do Tatu (urbano), localizado na periferia de Salvador. Este, localizado à margem da rodovia, a umas duas léguas da cidade de Salvador, consistia em uma ameaça aos moradores da capital, uma vez que a noite atacavam na cidade e nos pequenos sítios com o objetivo de roubarem os bens que precisavam para a sua manutenção e segurança (BARBOSA, 2003).

Devido a essas atitudes e várias reclamações junto às autoridades, o governo interino da Bahia organizou uma expedição para destruir o local, conseguindo, com êxito, em 2 de setembro de 1763. Seus habitantes foram recolhidos à cadeia, cerca de 61 pessoas. Além desse quilombo urbano, havia também o de Nossa Senhora das Marés e o do Cabula, ambos tiveram o mesmo destino: foram massacrados pelas expedições (MOURA, 1981).

O Quilombo do Urubu formou-se no Sítio Cajazeiro, nas proximidades de Salvador, atual Parque São Bartolomeu. Liderado por uma mulher, Zeferina, angolana que foi traficada para o Brasil ainda criança junto com a sua mãe. Reconhecida como a fundadora do quilombo, tornou-se uma importante liderança nas insurreições negras na Bahia no século XIX. Os relatos indicam que essa guerreira foi capturada pela tropa do comandante José Baltazar, contratado para destruir o quilombo em dezembro de 1826.

A população do Quilombo do Urubu era diversificada: negros, índios, brancos, pessoas que fugiam da escravidão e de outras formas de perseguição. A acolhida e solidariedade dos índios Tupinambás contribuíram para a efetivação do quilombo na floresta densa e de difícil locomoção (BARBOSA, 2003).

A comunidade era marcada pela presença e resistência das religiões de matrizes africanas. O candomblé com os terreiros, inclusive o próprio nome atribuído ao local, baseia-se na crença de que o urubu era pássaro-correio que levava as orações dos aquilombados à África em momentos de evocação.

Em 2019 a Prefeitura de Salvador investiu na produção de um documentário média-metragem “Zeferinas – Guerreiras da Vida”²⁹, no qual apresenta a história de Zeferina, por meio de imagens e relatos, misturando ao enredo a história de superação de quatro mulheres moradoras da favela Comunidade de Plástico, e que, atualmente, residem no Conjunto Habitacional Guerreira Zeferina em Salvador.

3.1.5 Quilombo de Trombetas

A região bacia do Rio Trombetas e do baixo rio Amazonas no Pará acolheu muitas comunidades quilombolas no período escravagista. A existência de fazendas de cultivo de cacau e criação de gado nas proximidades de Santarém e Óbidos para as quais eram trazidos muitos negros escravizados para atuarem como mão de obra foram essenciais para o surgimento desses mocambos (ANDRADE, 1994).

Relatos registram que em 1812 já havia expedições que destruíram quilombos nessa região: Mocambos Inferno e Cipotema, todavia alguns sobreviventes refugiaram-se nas matas e logo depois fixaram moradia às margens do rio Trombetas para onde migraram outros negros fugidos das fazendas fundando uma comunidade.

O líder, Atanásio, era um sobrevivente do ataque aos mocambos Inferno e Cipotema. Os registros sobre a existência desse quilombo são escassos, não apresentando muitas informações sobre sua fundação e desenvolvimento.

3.2 Lei de Regulamentação das Comunidades Quilombolas

Os inúmeros mocambos que existiram no Brasil, embora muitos tenham sido exterminados sem deixar nenhum registro, deixaram um legado histórico e identitário para a população negra do país. Algumas comunidades foram reconstruídas pelos sobreviventes dos ataques das expedições genocidas, outras surgiram a partir das fugas para locais de difícil acesso.

²⁹ Documentário com cerca de 25 minutos de duração, produção da Agência Propeg, direção de Marcio Cavalcante. Pode ser visualizado em: <https://www.zeferinas.com.br>.

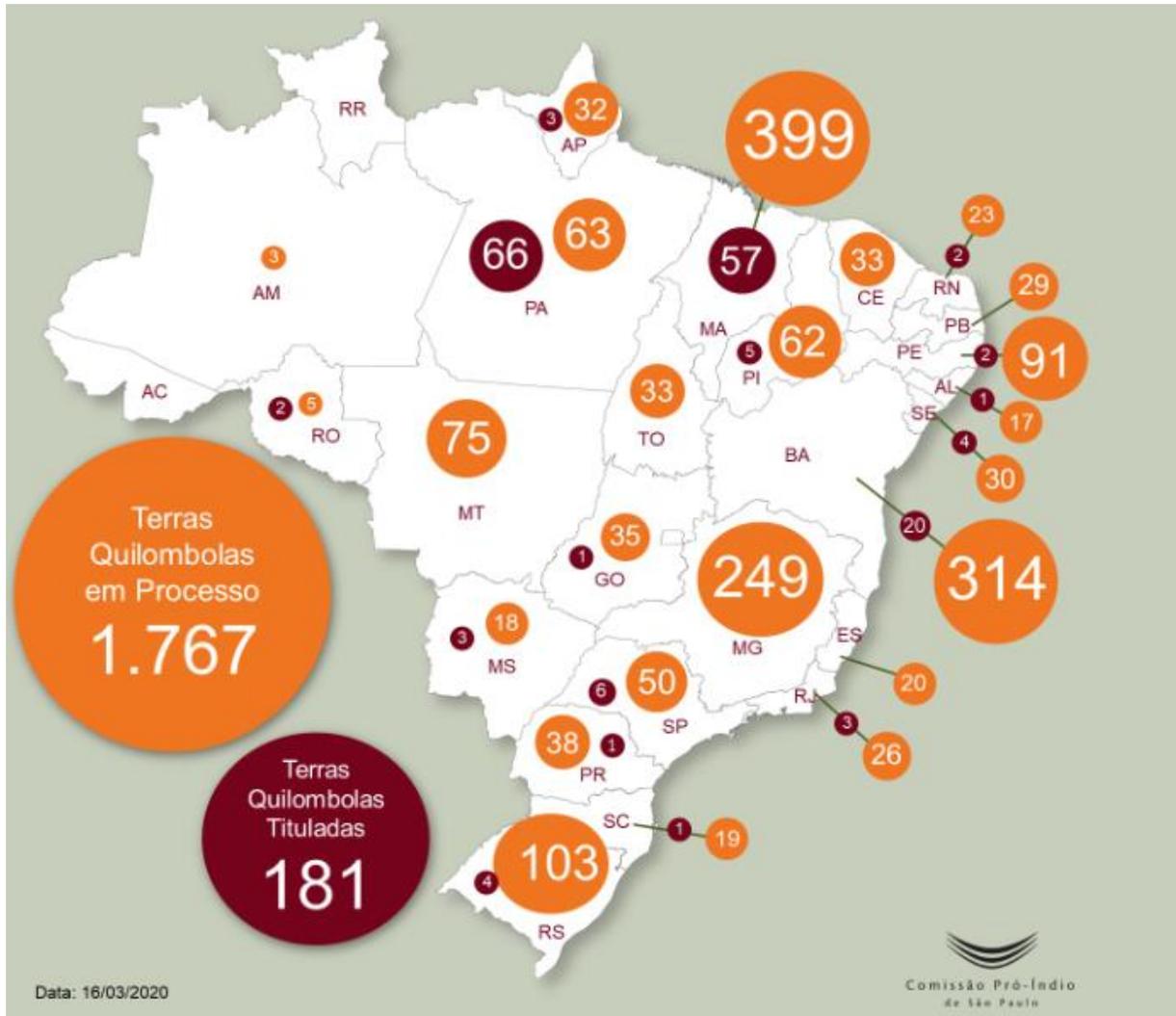
Após a abolição em 1888, que não concedeu direitos cidadãos aos libertos, essas comunidades continuaram a existir como lugares organizados e de manutenção da vida social para os membros que possuíam habitação, alimentos e fonte de renda, embora muito limitada, com a negociação dos alimentos produzidos. Os agrupamentos quilombolas se constituíram como espaços onde a coletividade negra possuía o direito a sua identidade, à preservação dos saberes e da cultura dos seus ancestrais, sem a interferência do colonizador.

Entretanto, apesar da longa existência desses espaços territoriais, o país não possuía uma política de reconhecimento e amparo a essas comunidades. Somente a partir da Constituição Federal de 1988, no Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias foi assegurado aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estivessem ocupando suas terras, o direito ao reconhecimento da propriedade definitiva, devendo o Estado conceder a eles os respectivos títulos (BRASIL, 1988).

Esse reconhecimento, no entanto, tornou-se mais efetivo a partir de 2003 com a publicação do Decreto 4.887, datado de 20 de novembro, o qual determinou os procedimentos para a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras comprovadamente ocupadas por quilombolas. O processo de reconhecimento ocorre pela Fundação Cultural Palmares e a Titulação, pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

No Brasil, 3.200 comunidades já foram reconhecidas como quilombolas, todavia os entraves para a titulação continuam. Dessas, apenas 134 terras, menos de 5%, foram totalmente tituladas; 47 foram parcialmente tituladas, conforme ilustra o mapa atualizado do Observatório Terras Quilombolas.

Figura 7 – Situação titulação terras quilombolas no Brasil



Fonte: Comissão Pró-Índio de São Paulo. Disponível em: <https://www.cpis.org.br>. Acesso em 30 abr. de 2020.

A primeira terra titulada como quilombola no Brasil foi a Terra Quilombola Boa Vista, localizada no Pará. A titulação ocorreu em 20 de novembro de 1995, sete anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988 que assegurou esse direito aos moradores de comunidade.

O Estado do Tocantins, localizado na Região Norte do Brasil, possui 44 comunidades reconhecidas como quilombolas (quadro 3; figura 8) e duas em processo de certificação (Riachão no município de Chapada da Natividade e Taquari em Monte do Carmo).³⁰

³⁰ Em anexo a este trabalho consta um quadro detalhado com as informações de reconhecimento e processo na Fundação Cultural Palmares elaborado pela pesquisadora (Anexo 2).

Quadro 3 – Comunidades certificadas pela Fundação Cultural Palmares no Estado do Tocantins

	MUNICÍPIO	DENOMINAÇÃO DA COMUNIDADE
1	Almas	Baião
2	Aragominas	Projeto da Baviera
3	Aragominas	Pé do Morro
4	Araguatins	Ilha São Vicente
5	Arraias	Lagoa da Pedra ³¹
6	Arraias	Fazenda Lagoa dos Patos
7	Arraias	Fazenda Káagados
8	Arrais / Paranã	Kalunga do Mimoso
9	Brejinho de Nazaré	Córrego Fundo
10	Brejinho de Nazaré	Malhadinha
11	Brejinho de Nazaré	Currão do Pontal
12	Brejinho de Nazaré	Manoel João
13	Chapada da Natividade	Chapada de Natividade
14	Chapada de Natividade	São José
15	Conceição do Tocantins	Água Branca
16	Conceição do Tocantins	Matões
17	Dianópolis	Lajeado
18	Dois Irmãos do Tocantins	Santa Maria das Mangueiras
19	Esperantina	Carrapiché
20	Esperantina	Ciríaco

³¹ Primeira comunidade quilombola certificada no Tocantins, em dezembro de 2004.

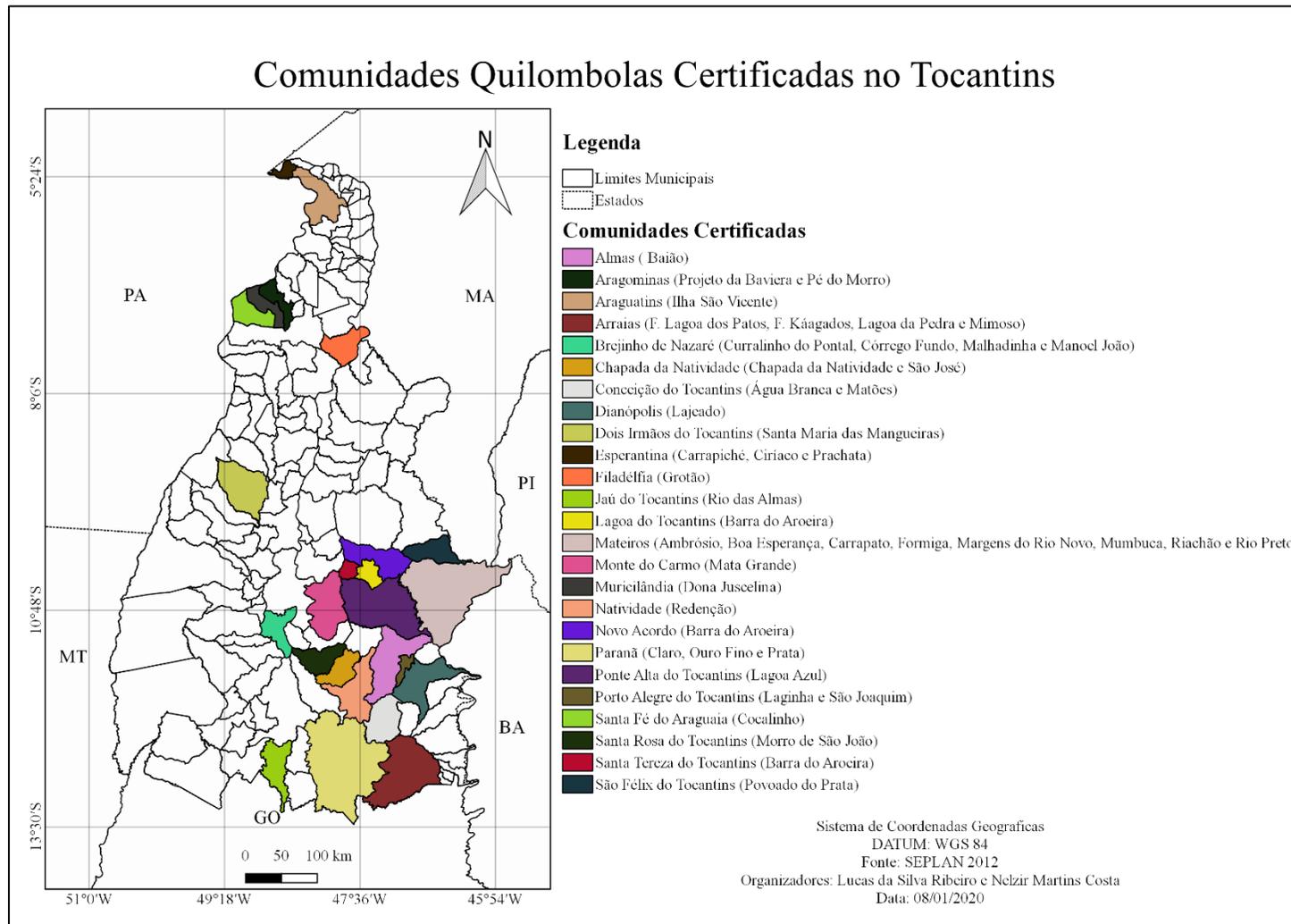
21	Esperantina	Prachata
22	Filadélfia	Grotão
23	Jaú do Tocantins	Rio das Almas
24	Lagoa do Tocantins/ Novo Acordo/ Santa Tereza do Tocantins	Barra do Aroeira
25	Mateiros	Mumbuca
26	Mateiros	Ambrósio
27	Mateiros	Carrapato
28	Mateiros	Formiga
29	Mateiros	Margens do Rio Novo
30	Mateiros	Riachão
31	Mateiros	Rio Preto
32	Mateiros	Boa Esperança
33	Monte do Carmo	Mata Grande
34	Muricilândia	Dona Juscelina
35	Natividade	Redenção
36	Paraná	Claro
37	Paraná	Ouro Fino
38	Paraná	Prata
39	Ponte Alta do Tocantins	Lagoa Azul ³²
40	Porto Alegre do Tocantins	São Joaquim
41	Porto Alegre do Tocantins	Laginha
42	Santa Fé do Araguaia	Cocalinho

³² Última comunidade quilombola certificada no Tocantins, em maio de 2016.

43	Santa Rosa do Tocantins	Morro de São João
44	São Félix do Tocantins	Povoado do Prata

Fonte: SECOM Tocantins (Adaptado). Disponível em: <https://www.secom.to.gov.br>. Acesso em 20 jun. 2019

Figura 8 – Mapa do Tocantins com as comunidades quilombolas certificadas pela FCP



Fonte: Elaborado por Nelzir M. Costa e Lucas da Silva Ribeiro

Segundo informações disponibilizadas na página virtual do INCRA (www.incra.gov.br), no Tocantins as comunidades com o Relatório RTDI concluído e publicados no Diário Oficial da União são: Kalunga do Mimoso (Arraias e Paranã) com uma área de 57.465,1870 ha, ocupada por 250 famílias; Grotão (município de Filadélfia) com 2.096,9455 ha, formado por 20 famílias.

Ainda encontram-se em processo de análise do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTDI)³³, as seguintes comunidades:

Quadro 4 – Comunidades quilombolas no Tocantins em andamento no Processo de titulação no INCRA

COMUNIDADE	MUNICÍPIO	ÁREA/ ha	NÚMERO DE FAMÍLIAS
Barra do Aroeira	Santa Tereza do Tocantins, Lagoa do Tocantins e Novo Acordo	62.315,3819	174
Cocalinho	Santa Fé do Araguaia e Muricilândia	1.592,5084	129
Ilha de São Vicente	Araguatins	2502,0437	48
Lajeado	Dianópolis	2.355,4831	14

Fonte: INCRA,2019 (Adaptado).

Há exatamente 31 anos da Constituição Federal que autorizou a titulação de terras quilombolas a quem lhe é de direito e o Estado do Tocantins não possui nenhuma das suas comunidades reconhecidas pela Fundação cultural Palmares com a titulação emitida pelo INCRA.

³³ RTDI é um documento elaborado por uma equipe multidisciplinar do INCRA, composta por antropólogo, topógrafo, engenheiro agrônomo, fiscal de cadastro e outros profissionais, com o objetivo de levantar informações comprobatórias para os estudos de identificação do território como quilombola. Membros da comunidade também podem integrar a equipe. Fazem parte do RTDI os seguintes documentos: relatório antropológico; levantamento fundiário; planta e memorial descritivo; cadastramento das famílias quilombolas; levantamento da eventual sobreposição a unidades de conservação, a áreas de segurança nacional, faixa de fronteira, terras indígenas, terrenos da marinha, terras públicas federais e em terras dos estados e municípios; parecer conclusivo da área técnica e jurídica sobre a proposta da área a ser titulada. Após a sua conclusão é publicado no Diário Oficial da União para dar conhecimento e publicidade aos interessados.

Uma das razões para a não liberação dos títulos foi a suspensão, pelo Tribunal Regional Federal da 1ª Região (TRF1), do processo de titulação, tendo em vista o ato normativo impetrado pelo PFL em 2004, que considerava o Decreto N. 4.887/2003 como inconstitucional.

Em 15 de julho de 2019, respondendo a uma apelação do Ministério Público Federal, foi publicada no Diário Oficial da união, a decisão da Quinta do TRF1, que garante a regularização fundiária da comunidade Barra da Aroeira em Santa Tereza do Tocantins. Conforme a Resolução, o INCRA terá o prazo de um ano para concluir o processo de titulação, sob pena de multa de um mil reais por dia em caso de descumprimento (Assessoria de Comunicação TRF1).

A Comunidade Quilombola Grotão enfrentou um processo de litígio para conseguir o direito à terra que tinham por direito. Localizada em Filadélfia – TO, a 450 km da capital, recebeu em 2008 o certificado da FCP como comunidade remanescente de quilombos, período em que as famílias originárias do lugar enfrentavam um grande conflito pela posse da terra com uma família que adquiriu grande parte dela por meio de venda por atravessadores que se diziam proprietários do local (FARIAS, 2016).

Apesar do RTDI da comunidade ter sido publicado no Diário Oficial da União e também no Diário Oficial do Estado do Tocantins, em 11 de novembro de 2011, as 20 famílias do local aguardam até o presente momento a entrega do título de suas terras pelo INCRA.

3.3 Áreas Pesquisadas

A presente pesquisa selecionou para trabalhar em duas escolas de distintas comunidades quilombolas do Estado do Tocantins: Chapada de Natividade (comunidade urbana) e Malhadinha (zona rural). A escolha dessas comunidades pautou-se no interesse da pesquisadora em contribuir com comunidades quilombolas que estivessem na abrangência da Diretoria Regional de Ensino de Porto Nacional e que fosse possível verificar a pesquisa-ação no contexto urbano e rural no mesmo nível de ensino, embora em modalidades diferenciadas. Desse modo, em Chapada de Natividade a escola pesquisada foi o Colégio Estadual Fulgêncio Nunes, turmas de 8º e 9º anos e em Malhadinha foi a Escola Municipal Rural Malhadinha, turmas de 8º e 9º anos da Educação de Jovens e Adultos (3º e 4º períodos do 2º Segmento). A escola não oferece o ensino regular do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

3.3.1 Chapada da Natividade³⁴

Localizada a 197 quilômetros da capital do Tocantins, o município de Chapada da Natividade possuía, conforme o Censo do IBGE, ano 2010, uma população de 3.277 habitantes, a estimativa para 2018 era de 3.334 habitantes. O município possui uma peculiaridade de possuir o número de habitantes da zona rural bem próximo ao da zona urbana (urbana: 1656, rural:1621). Até o ano 2000, a população rural era bem superior à urbana (SEPLAN, 2017).

O seu início marca o período de expansão da busca do ouro no interior do Brasil no século XVIII. Segundo os registros disponibilizados pela Prefeitura Municipal em sua página virtual, em 1736 a povoação já havia sido iniciada pelo garimpeiro Carlos Marinho, também fundador do Arraial de São Felix, atualmente submerso pelas águas da represa Cana Brava em Goiás. Entretanto, a sua fundação oficial se deu no ano de 1.740 por Dom Luiz Mascarenhas, representante da capitania de São Paulo.

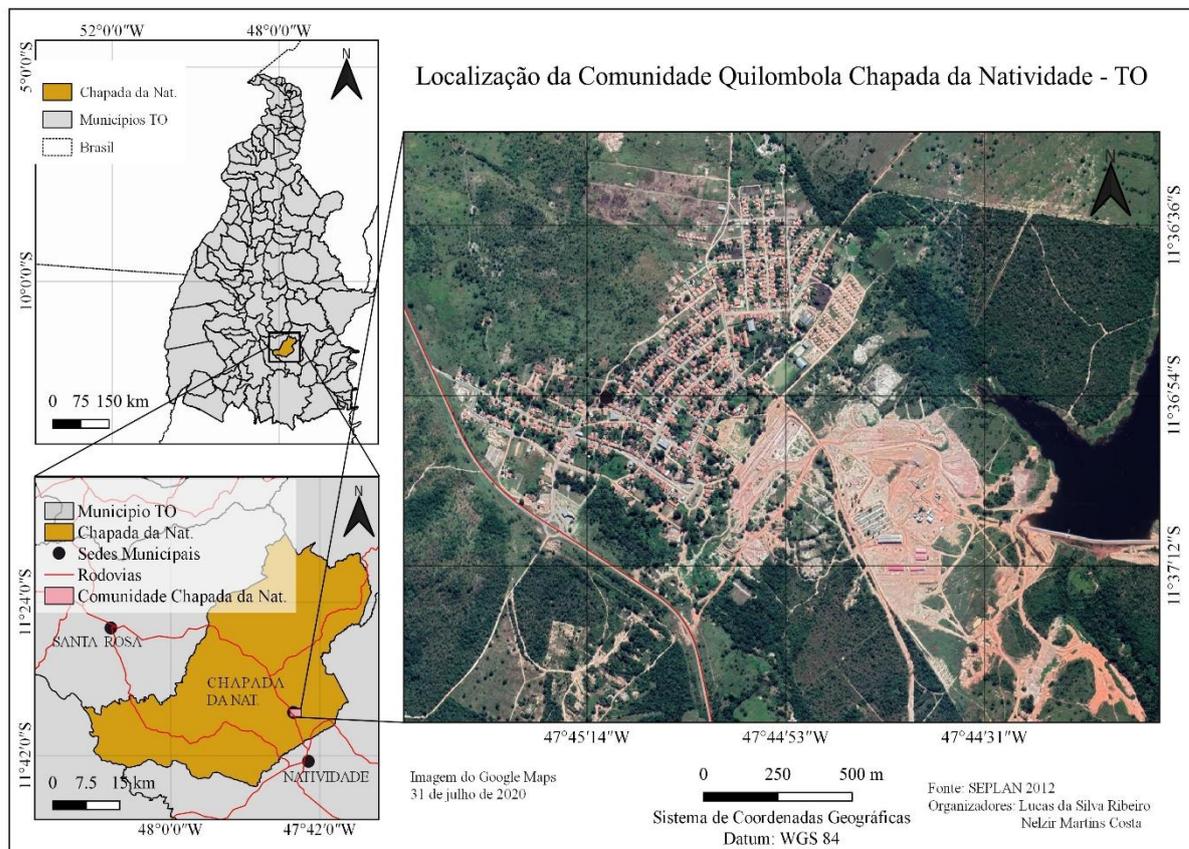
No início da sua formação havia uma disputa da área pelas capitanias do Grão Pará (Pará e Maranhão), de Pernambuco e de São Paulo. Em 1733 o impasse foi resolvido pela coroa portuguesa que determinou que as minas das terras novas, Alto do Tocantins, deveriam ser incorporadas à capitania de São Paulo.

Todavia, o fluxo de extração do ouro foi curto, fazendo com que as pessoas migrassem para outras minas, reduzindo consideravelmente o número das pessoas no povoado. Na época a sua população era formada por pessoas livres, escravos e ex-escravos que tinham como propósito a extração do ouro.

Localizada a 12 km da cidade histórica de Natividade, passou a ser distrito desta a partir de 1930, permanecendo nessa condição até 1995 quando foi elevado a município (Lei N. 779, de 28 de setembro de 1995). Apesar do longo período de existência, os registros sobre a comunidade são escassos, limitados nas informações que apresentam. Com o propósito de ampliar o conhecimento dos aspectos históricos, sociais e culturais, bem como registrá-los, utilizou-se a fonte da pesquisa da história oral, entrevistando alguns anciãos e anciãs da comunidade.

³⁴ Durante a realização deste trabalho, a pesquisadora fez um documentário em parceria com o Jornal Porto Mídia com duração de 23'53". O documentário encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=77wWr6ociDQ>. Até o presente momento já obteve 1.646 visualizações.

Figura 9 – Mapa de localização da comunidade Quilombola Chapada da Natividade



Fonte: Elaborado por Nelzir M. Costa e Lucas da Silva Ribeiro

Segundo o relato dos moradores, o ciclo do ouro foi breve na época do Brasil Colônia, todavia a partir de 1980 novos filões de ouro foram descobertos no povoado, despertando a atenção de muitos garimpeiros para o local. O povoado pacato e com apenas poucas ruas, de repente viu-se recebendo forasteiros de vários lugares do país em busca do sonho de conseguir a riqueza através da garimpagem. Essa nova procura pelo ouro mudou a calma daquela pacata comunidade.

De maneira artesanal, havia homens e mulheres que trabalhavam no garimpo, o depoimento de um ex-garimpeiro, que veio em busca do ouro e depois permaneceu morando na cidade relata que

O garimpo de Chapada da Natividade durou, aproximadamente de 24 para 25 anos, porque na época em que foi descoberto o garimpo (pausa), o ouro há muitos anos que existe ouro aqui, porém, os moradores de Chapada descobriram o ouro aqui em 1989 e aí começaram a trabalhar na lavra e a partir daí até 2014, 2015, o garimpo ainda persistia aqui. Foi quando a mineradora atualmente está sobre o controle dessa lavra, se apossou dela e o garimpo acabou (Antonio Carlos Barros, 62 anos, vulgo Toninho da Torneadora).

Durante esse período de vigência do garimpo, um fluxo grande de pessoas ocorreu para as minas de ouro, gerando também uma maior circulação financeira no comércio. Naquela época era comum a presença de vendedores ambulantes denominados de “mascates” com suas barraquinhas coloridas que vendiam roupas, redes, cobertores e sapatos para a população. Algumas pessoas abriram pequenos restaurantes e os bares também surgiram em maior quantidade.

A extração do ouro era manual, sem máquinas modernas, apenas com o auxílio de bombas d’água para lavagem do material. Os homens desciam nas cavidades subterrâneas denominadas de caixas, algumas com alto nível de profundidade, para realizarem escavações, sem nenhuma estrutura de segurança ou Equipamentos de Proteção Individual (EPIs). O senhor Sílvio Gonçalves, 75 anos, trabalhador no garimpo naquela época, descreve a situação: “(...) Só o pessoal que trabalhava dentro da caixa. Eles desciam no guincho e tirava o material para fora. Tinha o moedor, tinha os carregador (sic) do material lá para o pé do moinho. Moía no correr do dia, moía a noite e nós trabalhava de dia e de noite, só para receber o ouro”.

Em determinado momento o entrevistado sorri ao se lembrar do local e acrescenta: “Eu trabalhava do lado de fora, só de fiscal, só recebendo o ouro, a porcentagem. Eu não ia dentro da caixa, eu não era doido”. Os olhos do entrevistado parecem parar como uma forma de quem está buscando no passado as lembranças e o reconhecimento do local e das experiências vividas.

Pela forma como ele se expressa compreende-se o grau de periculosidade e insalubridade a que os trabalhadores braçais estavam sujeitos na atividade de procura do ouro. Também fica evidente na escuta dos moradores que muito ouro foi encontrado no município, todavia era todo levado para outras localidades. Outro detalhe importante é que as minas de ouro não estavam distantes do povoado, mas em seu entorno, um dos grandes filões foi descoberto em uma pequena chácara, praticamente dentro da cidade.

Apesar da quantidade de ouro retirada, a população não recebeu benefícios e as consequências para o meio ambiente ficaram sem receber reparação ou qualquer medida para preservação ambiental. Segundo relatos de moradores, houve casos de garimpeiros que bamburraram em um dia, ou em uma noite, conseguindo retirar em um filão cerca de 750 gramas a um quilo de ouro. No entanto, não investiam e nem ficavam na cidade, geralmente retornavam para a sua terra de origem.

O processo de água encanada e energia elétrica demorou a chegar no povoado. Nessa época, a água era proveniente de cisternas nos quintais (poços com baldes e cordas na carretilha) e dos mananciais existentes. Quase todos os anciãos entrevistados relataram, com viés saudosista, sobre as fontes da cidade. Assim, mencionaram a “Fonte do Chafariz”, que localizava onde hoje possui uma feira coberta. Segundo eles, no local possuía uma bica em que as famílias enchiam os potes e buscavam água para cozinhar, lavavam roupas e vasilhas.

Também havia, em perfeito funcionamento, uma fonte denominada “Lapinha”, hoje por falta de conservação encontra-se submersa e sem condições de uso. O mato tomou conta do local que se encontra de difícil acesso. “A Lapinha antigamente era muito bem asseada, viu? Todo mundo aqui foi criado bebendo água da Lapinha. E era água boa, viu? Boa! Toda vida foi limpa, agora é que não está valendo nada!” (Maria Custódia Cerqueira, 88 anos).

Nessa fonte, que é subterrânea, há um forno construído, os moradores denominam de “forninho”. Quanto a sua origem há divergências nos relatos, característica própria dos relatos orais, uns acreditam que ele foi construído pelos escravos, outros afirmam que foi a própria população local como forma de preservar a higienização da fonte.

Localizada no interior de um túnel, todo trabalhado na pedra canga, que os moradores afirmam ter sido construído pelos escravos, para canalizar a água. É o que afirma a entrevistada Justina Nunes, 59 anos, professora aposentada. A professora, inclusive, defende que esses pontos deveriam ser resgatados e preservados pelo poder público, que poderia transformá-los em potencial turístico do município.

Em sua arquitetura a cidade mescla os casarões e casas de adobe, na parte velha, com casas simples de tijolos e casas populares dos conjuntos habitacionais que expandiu a cidade após a sua emancipação política. Por muito tempo o povoado contou apenas com duas ruas principais e uma viela, levando bastante tempo para ampliar o número de ruas e de casas.

Como patrimônio histórico possui uma igreja de pedra, Igreja de Nossa Senhora dos Rosários dos Pretos, cuja construção ficou inacabada e também necessita de cuidados de preservação. Há ainda a igreja velha que leva o nome da padroeira da

cidade, Igreja de Nossa Senhora de Santana³⁵. Com uma arquitetura própria de igrejas do século XIX, possuindo uma similar na cidade histórica de Monte do Carmo. Todavia, encontra-se em condições precárias, correndo o risco de desabamento, com grandes rachaduras em suas grossas paredes de adobe.

No passado, parte dela desabou, segundo os moradores mais antigos, a parte que ficava após o altar, ainda sendo possível visualizar no solo as marcas do seu baldrame. Os relatos também denunciam que havia muitos objetos sacros feitos em ouro maciço e que tiveram rumo ignorado pela população após o desabamento da parte da igreja. Não sabe se foram roubados ou se a paróquia deu a eles outro destino em outras igrejas.

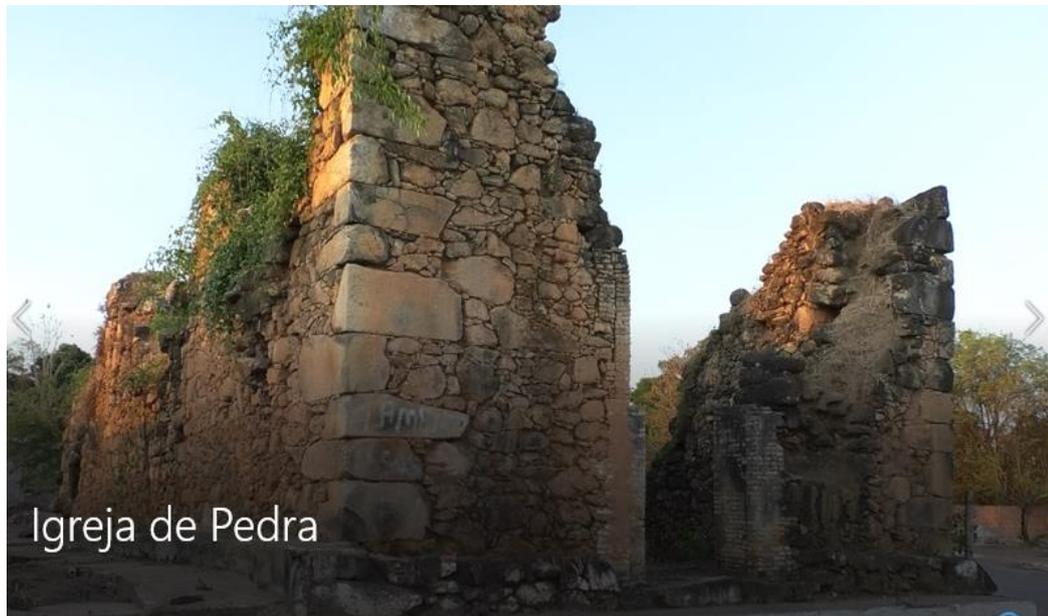
Figura 10 – Igreja antiga de Nossa Senhora de Santana



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

³⁵ A Diocese de Porto Nacional foi criada em 20 de dezembro de 1915 pelo Papa Bento XV e na época a paróquia de Santa Ana de Chapada da natividade já contava entre as 14 que a compunham (AUDRIN, 2007).

Figura 11 – Igreja de Pedra – Igreja de Nossa senhora do Rosário dos Pretos



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

A Igreja de pedra, a fonte da Lapinha e as ruínas das minas antigas, da época da primeira extração do ouro, ainda quando era Vila da Chapada, no século XVIII, se constituem como sítios arqueológicos do município, todavia ainda não foram tombadas pelo IPHAN.

A comunidade necessita do registro escrito da sua história e dos seus aspectos culturais, uma vez que muito já se perdeu e pode se perder com o falecimento dos seus anciãos. O idoso Sílvio Almeida, em seus relatos, menciona a importância do registro e de ouvir as pessoas mais velhas da comunidade:

Muitas pessoas novas, porque os véi já acabou tudo. Os véi que tem é só eu mesmo e outros pouco aí, mas aqueles véi que tinha as notícias mais boa já viajaram. Viajou e não volta não. E eu tô pra viajar também. Quando eu viajar não volto não [risos]. (...) pois eu acho bacana resgatar essas coisas (...)" (Sílvio Almeida).

Nas falas das pessoas entrevistadas é possível verificar um certo saudosismo das festas como ocorriam, do ambiente natural, principalmente das fontes de águas límpidas que se encontram sem os devidos cuidados da gestão do município. Os relatos também apresentam as dificuldades que os moradores encontravam para se deslocarem até a cidade mais próxima, Natividade.

Segundo os entrevistados, antes de chegar o asfalto, quando eram mais jovens, era difícil encontrar carona, as pessoas precisavam se deslocar a pé ou montados em animais. Era assim com as mulheres que precisavam levar as crianças para vacinar, moradores que levavam alimentos e potes produzidos para vender e demais necessidades que só se resolviam na cidade vizinha. Havia também uma linha de ônibus de Porto Nacional a Natividade, da empresa Viação Paraíso, passava uma vez por dia, devido às dificuldades na estrada, sem asfalto e esburacada, levava muito tempo para chegar ao destino.

Também há na cidade, moradores cujos ancestrais vieram do Estado da Bahia, com a família inteira para residir no local, na época ainda pertencente ao antigo norte goiano, idos de 1940. O processo migratório foi totalmente realizado montado em animais e a pé em alguns trechos, muitas vezes revezando quem andava e quem montava. Caso dos pais da senhora Helena Ferreira, que vieram da Bahia em busca de melhores condições de vida e não retornaram mais à terra natal. Aqui consolidaram a vida, os filhos cresceram, constituíram famílias e alguns ainda permanecem no lugar.

A cidade possui uma tradição religiosa amparada no catolicismo, embora a influência das igrejas evangélicas seja notável. Dentre os santos celebrados na cidade constam: a festa de Santos Reis (6 de janeiro), São Sebastião (20 de janeiro), Divino Espírito Santo e Nossa Senhora de Santana (27 de julho) e Nossa Senhora do Livramento (15 de setembro).

Os festejos do Divino Espírito Santo e de Nossa Senhora de Santana, padroeira da cidade, marcam a religiosidade, movimentando a comunidade no mês de julho. Tradicionalmente, no Brasil, a festa do Divino possui uma data flexível, sendo comemorada no calendário católico, 50 dias após o domingo de páscoa (MESSIAS, 2016), em Chapada da Natividade se difere, assim como em alguns municípios do Estado.

Segundo relatos dos moradores, a mudança no calendário se deve às dificuldades que havia em encontrar padres disponíveis para ir ao município realizar as novenas no período, tendo em vista que o Divino Espírito Santo é festejado em muitas cidades do Estado e o número de padres era insuficiente para atender à demanda. Objetivando facilitar essa problemática, os festejos foram transferidos para o mês de julho, juntamente com o da padroeira da cidade. Ao pesquisar sobre a “Religiosidade e Devoção: as festas do Divino e do Rosário, em Monte do Carmo –

Tocantins, a pesquisadora Messias (2016) relata a mesma situação encontrada em relação à modificação nas datas do festejo do Divino, celebrado juntamente com a festa da padroeira, Nossa Senhora do Rosário.

É tradicional na cidade os giros das folias, subdividindo em zona urbana e zona rural. Há um dia específico para a saída, ainda no mês de junho e outro para a chegada, já no período das festas, conforme explica o Senhor Almiron Rabelo, morador da cidade: “é costume de a folia sair 17 de junho e de chegar 17 de julho, que é 30 dias de giro (...)” [sic]. Em relação ao giro da folia, tanto na zona urbana, quanto na zona rural, um dos foliões detalha:

Nós canta roda, canta catira, reza o bendito, faz canto, canto de despedida. Quando nós pousa numa casa, canta o canto de despedida para despedir do morador.
Aí a gente chega lá no almoço, oferta o almoço pra nós, né? E nós vamos rezar o bendito, canta as rodas. Eles exigem, lá o morador exige uma catira e a gente canta (...) [sic] (Vicente Ribeiro, 38 anos).

A prática dos festejos é antiga na cidade, acredita-se está ligada ao início do povoado. Todos os anciãos entrevistados apresentaram a mesma resposta, que desde sua infância, “quando se entenderam”, já eram celebrados, conforme atestam os depoimentos seguinte: “Eu quando me entendi já tinha os festejos do Divino aí, não sei contar como foi o começo” (Edite Santana, 85 anos).

Toda vida existiu a festa do Divino, desde o meu entendimento pra cá [pausa]. Eu sou de 30, de meu entendimento pra cá eu conheci essa festa, até hoje! Mas, só que hoje tá diferente! Nem se combina com aquele tempo. Hoje está diferente. Tinha folia, nas vésperas fazia aquele tanto de bolo! O povo comia, fazia as mesadas e comia!” (Maria Custódia de Cerqueira, 88 anos).

A diferença ressaltada de forma saudosista pela moradora deve-se ao fato da redução nos costumes abastados de servirem comidas e bebidas, iguarias como bolos regionais e licores nas festas, prática ainda existente, mas bem limitada no presente.

Figura 12 – Mesa de bolo na Festa do Mastro de Nossa Senhora de Santana



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Além das folias há o império, todos os anos são sorteados um imperador/imperatriz, um capitão/capitã do mastro, um rei e uma rainha (crianças) para o ano seguinte. O império é do Divino Espírito Santo e o mastro é de Nossa Senhora de Santana. Em ambos, ocorre a procissão pelas ruas da cidade, em que os representantes (imperador e capitão do mastro) são acompanhados pela população até suas casas, local da festa.

O momento é de muita celebração com foliões, tambores, fogos de artifício e cantorias de rodas e catiras. No local da chegada há a organização de mesas de bolos tradicionais e licores, que são distribuídos à população. Há também o envolvimento dos participantes nas cantigas de rodas e a dança da súcia. Nesses eventos é possível verificar o sincretismo entre a cultura religiosa portuguesa com a africana, em uma riqueza de detalhes.

Durante os festejos também ocorre a “Esmola Geral”, um momento em que a população, liderada pelo padre, acompanhada pelos foliões, coral da igreja e pela

banda de música do município percorrem as ruas da cidade levando as bandeiras da folia e entoando cânticos religiosos em devoção ao Divino Espírito Santo e à Nossa Senhora de Sant'Anna. No trajeto, alguns fiéis visitam as casas recolhendo esmolas (doações em dinheiro) para auxílio nas despesas com a festa religiosa.

Figura 13 – Caminhada da Esmola Geral do Divino Espírito Santo



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

A dança da Súcia³⁶ ou suçã, sempre foi praticada na região e a comunidade vem envidando esforços para não deixar a tradição morrer, visto que as gerações mais velhas é que dançavam. Para isso, a escola estadual da cidade, através de um projeto de resgate elaborado pela professora de História, Roberta Tavares Menezes, criou o “Grupo de Suçã Tia Zezinha” com alunos da instituição.

A súcia é uma dança de origem africana, muito cultivada no Estado do Tocantins, principalmente nas cidades históricas e comunidades tradicionais. É dançada ao ritmo dos tambores com homens e mulheres em círculo, dançando em pares. “A mulher dança em passos miúdos, porém graciosos e sedutores, com a mão na cintura girando. O homem, com forte sapateado, acercando-se dela, tentando dominá-la” (ARAÚJO, 2013, p. 41). Nascimento (2017), ao abordar sobre a dança da

³⁶ Também é possível encontrar a sua escrita com as grafias: sússia, sussa e suçã. A escrita adotada neste trabalho será súcia.

súcia na comunidade quilombola de Lagoa da Pedra em Tocantins, apresenta a seguinte descrição:

As mulheres girando [segurar a saia com as mãos, agitar e balançar energicamente as saias produzindo ondulações] e peneirando as saias coloridas, o sapateado dos homens, os movimentos circulares, ora se aproximando, ora se afastando, os gritos e risos, os participantes em círculos, batendo palmas, a ativa participação de homens, mulheres e crianças, a caixa, o pandeiro, as palmas, o canto, herança das raízes ancestrais africanas (NASCIMENTO, 2017, p. 96).

Apesar da descrição pertencer à manifestação da dança em outra comunidade, é semelhante à súcia dançada em Chapada de Natividade. Os trajes utilizados pelas mulheres são saias rodadas, longas e bem coloridas, geralmente confeccionadas com um tecido popular, florido, denominado “chitão”.

Acompanhada pelo batuque dos tambores, a súcia consegue envolver os participantes do local em grande animação. O morador Patricinho, 58 anos, folião, alferes de folia e dançador de súcia apresenta as letras de uma cantiga de súcia: “Xô pien, xô gavião, penera no chão gavião (3x)”; “Oh, minha beleza. Oh, minha belezinha, O samba, samba, samba. Samba, beleza minha (2x)” (Autoria não revelada).

Para a dança da súcia há músicas consagradas, de autorias desconhecidas, cantadas pelas pessoas de geração a geração. Uma delas, muito conhecida no Estado do Tocantins é: “É hoje, é hoje que a paia da cana avoa, é hoje é hoje que ela tem que avoar”. É apenas esse refrão repetido por várias vezes acompanhado pelo toque dos tambores.

Há alguns refrões de músicas populares que são adaptados pelos grupos, tais como este que é muito cantado pelos grupos de Chapada e Natividade. “Vem amor tá cedo, pra que medo fica aqui, se a chuva não passar, tem lugar procê dormir. Falei!” (Rick e Renner – dupla sertaneja).

Como parte integrante da súcia, há o passo da “jiquitaia”, em que os dançarinos imitam movimentos rápidos para livrarem-se de ataques de formigas que levam esse nome. Por isso, passam as mãos rapidamente pelo próprio corpo (cabeça, barriga, pernas e pés) e dos parceiros, ao som do refrão acompanhado pelos tambores: “A formiga que dói é a jiquitaia. A formiga que dói é a jiquitaia. Ela sobe, ela coça, é a jiquitaia” (autoria desconhecida/popular).

Outra prática ligada à ancestralidade da comunidade é a fabricação de bolos: trovão, amor perfeito, bolo de arroz na folha da bananeira, pipoca de polvilho ou peta;

bolo de mãe, bolo de puba³⁷. Os bolos são realizados de forma artesanal, muitas casas ainda possuem o tradicional forno de barro, oval, construído no fundo dos quintais e tocado à brasa de lenhas, feitas com madeiras colhidas nos arredores da cidade. A senhora Marilene José Santana, 56 anos, boleira, mais conhecida pelo codinome de Boneca, relata que aprendeu a prática desde criança, com sua avó, e informa sobre o processo de produção do bolo de arroz na folha da bananeira:

(...) pego o arroz [limpo] ponho de molho por uns três dias, todo dia eu troco a água dele. Aí, no 4^o dia eu escorro ele, aí eu tiro o fubá no pilão: soco, tiro o fubá, aí depois pego o fubá passo no fogo, depois passo o fermento. Passo, amasso o bolo e ponho pra ... [pausa], nós aqui falamos crescer, na língua de lá é descansar. Crescer, quando cresce eu pego a folha da banana, passo no fogo, corto, ponho nas formas e coloco para assar por uns 40, 50 minutos (Marilene Santana).

Essa é uma das iguarias da culinária da cidade, muito procurado pelas pessoas que visitam a cidade. Assim como os licores de jenipapo e caju que são produzidos e distribuídos nas festas religiosas.

Em 2011, a comunidade urbana fundou uma associação para representar a cidade: Associação Comunitária dos Quilombolas Visão de Águia. Na zona rural existe outra, a Associação Comunitária Quilombola São José, que representa a comunidade rural de mesmo nome. Apenas em 2019 a Associação Quilombola Visão de Águia conseguiu estabelecer uma sede própria, ainda em processo de organização.

Até então, os documentos referentes à associação eram guardados na residência da pessoa que estivesse na presidência, não havia local certo para a realização das reuniões e todo o seu funcionamento enfrentava dificuldades. A aquisição da sede própria trará um pouco mais de conforto e organização à equipe diretiva e seus associados.

3.3.1.1 O Colégio Estadual Fulgêncio Nunes

O Colégio Estadual Fulgêncio Nunes, único da rede estadual de ensino na cidade, oferece a modalidade regular do 6^o ao 9^o ano do Ensino Fundamental e as três séries do Ensino Médio. Funciona nos turnos matutino e vespertino e seu corpo

³⁷ Puba: (s.f.) massa de mandioca que se deixa de molho para amolecer e fermentar para depois escorrer, ralar, peneirar e fazer farinha ou bolos (Dicionário Priberam. Adaptado). Disponível em: <http://diconario.priberam.org>. Acesso em 15 nov. 2019.

discente é formado por alunos da zona urbana e zona rural, o número de alunos da zona rural é superior aos residentes na cidade. Há alunos que enfrentam uma maratona para chegar à escola às sete horas da manhã, devido a distância em que residem da zona urbana e difícil acesso ao ônibus escolar.

Criado pela Lei N. 9.977, de 14 de janeiro de 1986, a unidade escolar, porém, possui um histórico que data do início do século XX, quando o governo do Estado de Goiás, do qual a região fazia parte naquela época, decidiu atender às solicitações e nomear professores para ministrarem aulas aos membros da comunidade. Até então o acesso à educação era apenas para aqueles cujas famílias podiam pagar por ela. Dessa forma, as aulas eram ministradas nas residências daqueles senhores de maior poder aquisitivo da comunidade.

Assim, no início do século XX, embora os professores fossem contratados pelo governo, a escola ainda possuía caráter itinerante, não possuindo sede própria, ocupando espaços cedidos nas residências da Vila. Segundo o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar (2018), a partir de 1930 a escola passou a funcionar na residência do senhor Fulgêncio Nunes da Silva, um senador da cidade de Natividade, passando a se chamar Escola Isolada Fulgêncio Nunes da Silva, ofertando apenas a 1ª e a 2ª série primária (Ensino Fundamental).

Em seu percurso histórico obteve outras denominações: Escola Reunida Fulgêncio Nunes da Silva (municipal); Escola Estadual Fulgêncio Nunes da Silva (1996 passando a ser da esfera estadual) e por último, Colégio Estadual Fulgêncio Nunes da Silva, quando passou a ofertar o ensino médio (Parecer SEDUC 060/2000).

Em 2018, a unidade escolar contava com 395 alunos e uma equipe de 16 professores. Uma das características da escola é o número de docentes que são provenientes de outros municípios e estados que foram aprovados em concursos e vieram morar na cidade e ainda os que são contratados anualmente para suprir a carência no quadro de efetivos. Mas já há filhos da comunidade que saíram para estudar, se formaram e retornaram para exercerem a docência e funções administrativas na instituição em que já foram alunos.

Quanto à identidade étnica dos profissionais, a maioria, assim como os alunos e habitantes da cidade, são negros e verifica-se uma preocupação por parte da equipe em trabalhar as questões étnico-raciais na prática pedagógica. Na equipe, até final de 2018, havia uma professora de História, com especialização em Cultura Afro-brasileira, Profa. Roberta Tavares de Albuquerque Menezes, que criou um Projeto de

Lei, aprovado pela Câmara Municipal, tornando o dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, em feriado municipal. A professora, além de trabalhar essas questões em sala de aula, elaborou um projeto de resgate da dança da súa e do toque dos tambores para desenvolver com os alunos.

A professora Osmarina Ferreira, formada em Letras, com habilitação em Português/ Inglês e respectivas Literaturas, também desenvolve uma prática de encorajamento ao empoderamento da identidade e da cultura negra. Foi a parceira inicial na realização da presente pesquisa, abrindo as portas da unidade escolar e da sua disciplina para o desenvolvimento da pesquisa-ação.

Em relação à gestão, a diretora é uma mulher que se autodeclara negra, assim como as professoras aqui mencionadas. É ex-aluna da instituição, no passado precisou sair da cidade para cursar o ensino superior em outro município e retornou para sua terra natal objetivando encontrar oportunidades para contribuir com o desenvolvimento local, conforme declara em seu depoimento:

Eu me formei aqui nessa escola [Educação Básica] e saí de Chapada para estudar Direito em Dianópolis. Me formei na Unifins em Direito, sou bacharel. E retornei para a Chapada para exatamente contribuir com a nossa comunidade, com o crescimento de nossa comunidade. Nesse período de gestora aqui da escola eu tenho aprendido muito e também tenho tentado passar muito conhecimento para a comunidade, principalmente em relação à valorização da nossa identidade e o que eu tenho percebido é exatamente o crescimento da aceitação do que nós somos, da nossa identidade, porque na minha época, eu me lembro que isso não era tão trabalhado como é hoje (...). Eu sempre tive muito orgulhoso de ser como sou (...). É muito importante a gente se aceitar enquanto quilombolas, enquanto afrodescendente (...) (Maria Otacília)

Embora a escola faça um trabalho contínuo, ainda se nota, na convivência diária, subjetivamente, que há preconceitos relacionados à cor da pele. As evidências aparecem nas brincadeiras em que se chama, ironicamente, os colegas pelo apelido de um morador da cidade, negro, e que devido a sua cor retinta é motivo de zombaria por parte de algumas pessoas da população. Há os apelidos relacionados à cor que às vezes são proferidos na tentativa de ofender ou de simplesmente “brincar”: “tiziu”, “cabelo de bombril”, “picolé de pinche”, entre outros. Também se manifesta na baixa autoestima da menina ou menino negros, que não se reconhecem nos padrões de beleza ditados socialmente.

Mas, nesse contexto há o início de um empoderamento na utilização dos cabelos afros e cacheados, sem as químicas alisadoras, com garotas utilizando laços e tiaras coloridos para destacar suas madeixas. Há o grupo de súa e dos tambores resgatando e mantendo viva a tradição.

As atitudes que se configuram como preconceituosas também não são aceitas pelo grande grupo, que se autoafirma com identidade negra. Há, sobretudo, nas garotas, um empoderamento identitário bem perceptível. Entre as atividades desenvolvidas na escola constam, anualmente, o Desfile da Beleza Negra, como uma forma de valorizar os traços e a beleza afro.

Anualmente, no mês de novembro, o colégio, em parceria com a escola municipal, Prefeitura Municipal e associação quilombola local realizam a Semana da Consciência Negra para toda a população. Na programação constam palestras, oficinas, apresentação de filmes, apresentações culturais realizadas pelas unidades escolares e membros da associação.

A população se aceita como remanescente de quilombo e valoriza as tradições, embora muitos não saibam explicar o processo de como a cidade foi reconhecida como quilombola. Segundo a presidente da *Associação Ásia de Águia* em exercício em 2018, Edinalda Alves de Araújo Santana, o início foi bem difícil para as pessoas compreenderem o significado da comunidade ser quilombola, devido à conotação negativa que possuíam em relação a se posicionarem como descendentes de “escravos”, resultado do processo histórico de preconceito a que os negros escravizados foram submetidos no Brasil.

O Colégio possui uma pequena biblioteca com um acervo pequeno, não há um profissional formado na área da biblioteconomia, uma professora é modulada para o atendimento e gerenciamento desse espaço, da Sala de recursos audiovisuais e do Laboratório de Informática.

No acervo há livros recebidos pelos programas do governo federal, governo estadual, adquiridos com recursos próprios da instituição e doações. Dos títulos propostos para serem utilizados nesta pesquisa, apenas “Quarto de Despejo: diário de uma favelada”, de Carolina Maria de Jesus possuía alguns exemplares na biblioteca. Segundo a funcionária responsável pelo ambiente, eles foram adquiridos pela gestão em anos anteriores como sugestão de leitura que os professores receberam em uma formação continuada ministrada pela Secretaria Estadual de Educação, não se recorda o ano.

A estrutura curricular seguida pela unidade escolar, até 2016, era a comum para todas as escolas da rede estadual do Tocantins. No entanto, a partir das indagações sobre como construir uma identidade quilombola, no ano de 2017, a equipe gestora optou por adotar uma estrutura curricular própria para escolas quilombolas, enviada pela SEDUC. A nova estrutura (em anexo) possuía duas disciplinas específicas: Cultura Quilombola no Ensino Fundamental e Saberes e Fazeres Quilombolas no Ensino Médio (ambas com 40 horas anuais).

Em 2018, porém, no mês de abril, após o encerramento do 1º bimestre, a escola foi surpreendida com uma notificação da Secretaria de educação de que não poderia continuar com a estrutura quilombola no Ensino fundamental, que o sistema de modulação, Sistema de Gerenciamento Escolar (SGE) não aceitaria a distribuição de carga horária com a disciplina diferenciada “Cultura Quilombola”. Surgiram questionamentos a partir da própria SEDUC de como a unidade escolar havia adotado aquela proposta.

A escola, a comunidade, a associação quilombola da cidade, com apoio da pesquisadora responsável da presente pesquisa, que já estava envolvida na comunidade escolar, se mobilizaram elaborando documentos para a Secretária Estadual de Educação, realizando apelos nas redes sociais obtendo grande adesão mobilizadora. A Secretaria Estadual de Educação decidiu então não alterar a estrutura curricular da escola reconhecendo ser um direito da comunidade.

Figura 14 – Nota de Repúdio emitida pela escola em seu perfil da rede social

Você escreveu:

Repudiamos toda falta de diálogo, toda castração de direito...



Fulgêncio Nunes

25 de abril de 2018 · 🌐

NOTA DE REPÚDIO

O COLÉGIO ESTADUAL FULGÊNCIO NUNES, REPUDIA A RETIRADA DA DISCIPLINA "CULTURA QUILOMBOLA" DA ESTRUTURA CURRICULAR!!!! NEM O COLÉGIO NEM A COMUNIDADE CONCORDAM COM ESSE ATO DE TOTAL FALTA DE RESPEITO AO POVO QUILOMBOLA E A SUA CULTURA. RETIRAR QUALQUER DIREITO OU CONQUISTA JÁ ADQUIRIDA É UMA AFRONTA AO POVO QUE LUTA E RELUTA POR IGUALDADE DE DIREITOS E CONDIÇÕES. NÃO PODEMOS ACEITAR QUE DECISÃO TÃO SÉRIA COMO ESTA SEJA TOMADA, SEM A NOSSA PRÉVIA CONSULTA. CADÊ NOSSOS DIREITOS? ENCAMINHAMOS NOSSOS QUESTIONAMENTOS DE FORMA LEGALIZADA A SEDUC, PARA QUE TOMEM AS MEDIDAS NECESSÁRIAS PARA O RETORNO IMEDIATO DA DISCIPLINA "CULTURA QUILOMBOLA" A NOSSA GRADE CURRICULAR. NÃO QUEREMOS NENHUM DIREITO A MENOS, PRECISAMOS MANTER E NÃO PERDER AS CONQUISTAS!!! ONDE TEM UM QUILOMBOLA SENDO DIMINUÍDO, TERÁ SEMPRE UM QUILOMBO INTEIRO LUTANDO POR JUSTIÇA E IGUALDADE!!! SER ESCOLA QUILOMBOLA É MUITO MAIS QUE SER ESCOLA QUE EDUCA, É SER AFIRMAÇÃO E REPRESENTATIVIDADE DE UM POVO..DE UMA SOCIEDADE!!! POR DIREITOS IGUAIS PARA TODOS!!

Fonte: www.facebook.com.br/fulgencionunes. Acesso em 27 abril 2018.

Após a repercussão do caso, a Secretaria apresentou uma devolutiva dizendo trata-se de um equívoco, uma vez que havia ocorrido uma troca de gestão no ano anterior e a equipe não estava a par de que a escola já adotara, no ano anterior uma estrutura curricular específica para escolas quilombolas, inclusive, com modulação própria no SGE. A decisão foi bastante comemorada pela comunidade e militantes do movimento negro.

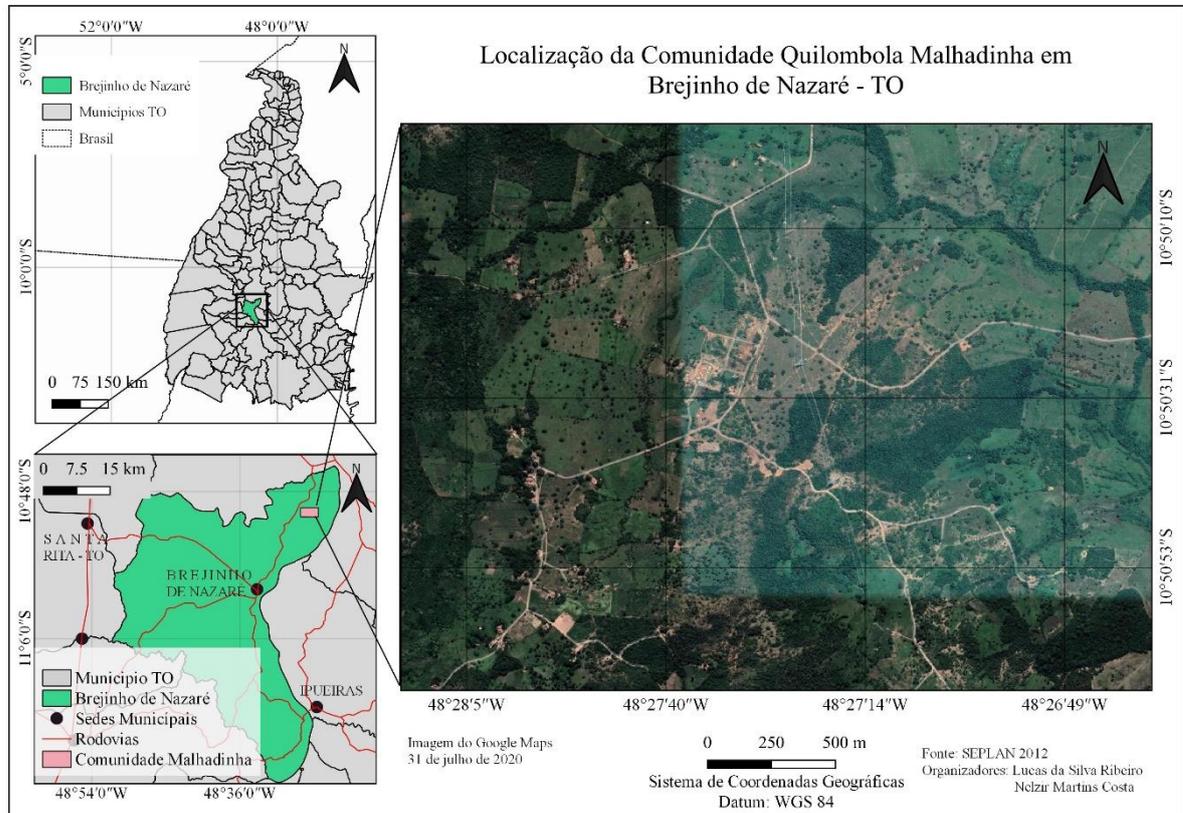
3.3.2 Comunidade Rural Quilombola Malhadinha

Localizada a aproximadamente 74 km da capital Palmas, a comunidade rural Malhadinha pertence ao município de Brejinho de Nazaré. No entanto, fica bem próxima a Porto Nacional, cerca de 14 Km. Possui uma área de 275 alqueires e cerca de 70 casas distribuídas em seu território.

O acesso é realizado pela TO 070, percorrendo apenas poucos quilômetros de estrada vicinal. Seus moradores possuem uma relação estreita com a cidade de Porto Nacional devido à proximidade. Alguns jovens que residem na comunidade cursam

graduação no Campus da Universidade Federal do Tocantins no turno noturno, fazem o trajeto de motocicleta todas as noites.

Figura 15 – Mapa de localização da Comunidade Quilombola Malhadinha



Fonte: Elaborado por Nelzir M. Costa e Lucas da Silva Ribeiro

A origem do nome do local “Malhadinha” apresenta duas versões: a de que o nome deriva da expressão “malhada de gado”, por se tratar de uma região da antiga fazenda que ali existia, onde o gado se juntava para passar a noite e os vaqueiros já sabiam que era certo encontrá-los ali no momento em que fossem ao campo. A outra versão, menos difundida, é que na fazenda São Felipe, local em que se originou a comunidade, havia muito gado com cores diversas no corpo, ao que as pessoas definiam como gado malhado, passando a denominar o lugar como Malhadinha (ESTEVES, 2019).

Em relação à origem do lugar, os moradores afirmam que não sabem exatamente como se formou. Sabem que sempre existiram habitantes lá e que o fato de a comunidade ser considerada quilombola deve-se ao fato de uma das ancestrais matriarcas das famílias que lá hoje habitam ter chegado ao local na condição de escravizada. Conforme depoimento do Senhor Sandoval Araújo Dias, conhecido como

Sandola, 73 anos, tataraneto da dona Ismênia, que, segundo os relatos colhidos na comunidade, era uma escrava ferrada que veio da Bahia trazida pelo coronel Frederico: “Minha tataravó chegou aqui procurando refúgio por essas terras, acharam esse fundo que tem por aqui, aí ficaram” [faz gestos mostrando a serra que circunda o lugar].

Em estudo realizado sobre a comunidade, Esteves (2019) confirma a versão da chegada da Ismênia ao local, a partir do depoimento de uma senhora da comunidade, Francisca Dias dos Araújo³⁸, que confirma que dona Ismênia era uma escrava ferrada e que ao chegar a esse local teve duas filhas: Luísa e Madalena, cujos descendentes habitam a comunidade.

Nas setenta casas distribuídas pela comunidade, há aproximadamente 185 habitantes, os quais possuem, em sua maioria, vínculos parentais entre si. São avós, tios, primos, sobrinhos, pais e filhos que moram próximos aos outros. As famílias base da comunidade possuem os sobrenomes Araújo Dias, Pinto Xavier e Ribeiro de Sousa. Há várias famílias formadas a partir do casamento dos membros dessas ramificações, contribuindo para o aumento do grau de parentesco entre os habitantes do local.

Um detalhe observado em relação à posse da terra é que em muitas famílias, nas vizinhanças entre pais e filhos, não há separação por lotes entre eles. É muito comum o patriarca ter seu território dentro da comunidade e os filhos, à medida em que constituem famílias vão construindo suas casas nos arredores, em torno da casa dos pais ou sogros.

Daquele mata-burro que vocês atravessaram pra lá é o lote nosso, onde Sandola mora; pra cá é do meu sogro, onde eu moro porque cuido dele, né? E do colégio pra lá já é o lote da prefeitura; daqui pra cima, do colchete, tem Rufina, ela mora lá embaixo (Agenor Araújo Dias, morador).

Desse modo, para cada patriarca, com seu lote de terra há várias residências dos seus descendentes nas proximidades. As casas são simples, de tijolos e telhas, 45 delas possuem estrutura de casas populares, foram construídas por um programa governamental em parceria com a Caixa Econômica Federal. Todas as casas são habitadas.

³⁸ Dona Francisca, entrevistada em 2011 por Esteves (2019).

A ocupação das famílias ainda se baseia na lavoura de subsistência, diárias em serviços braçais e na produção de farinha de mandioca, rapadura e tijolos (tipo de doce), polpa de frutas da região (buriti, murici, mangaba) para venda nos municípios vizinhos. A água de jenipapo também é extraída por algumas famílias com fins comerciais.

Para representar os interesses da comunidade, os moradores se organizaram e fundaram uma associação de apoio denominada: Associação do Mini e Pequeno Produtor da Comunidade Quilombola Malhadinha. Regulamentada e em funcionamento, tem dado suporte aos membros da comunidade na busca pelos seus direitos e na busca de melhorias para a região.

Figura 16 – Casa de Fabricação de Farinha e Rapadura



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

A comunidade também celebra os festejos do Divino Espírito Santo com o tradicional giro das folias na zona rural e zona urbana, culminando com as festas ao final do giro e da novena. Os festejos ocorrem de forma similar às outras localidades do estado, com pessoas encarregadas anualmente por sua realização, capitão do mastro e império.

Um evento bem peculiar que ocorre em Malhadinha é denominado de “Quiolimpíadas”. Trata-se de uma olimpíada com modalidades desportivas e culturais próprias das comunidades tradicionais em que há a participação de comunidades do estado do Tocantins. Assim, as provas realizadas na competição envolvem: a prova

do pilão, em que ganha a comunidade que limpar melhor o arroz no tempo estipulado pela comissão organizadora. Nessa atividade são duas pessoas socando o pilão de arroz simultaneamente; prova do feixe de lenha para verificar quem consegue organizar um feixe de lenha, colocar na cabeça sobre uma rodia, andar um percurso sem colocar as mãos no feixe, equilibrando-o com elegância e segurança no menor tempo possível.

Há ainda as provas do melhor grito de guerra, a melhor apresentação da dança súa, corrida do ovo, corrida de saco, apresentações culturais, vôlei, futebol de campo, salto a longa distância, concurso da musa e muso negros. Na abertura oficial acontece entre outras atividades as apresentações culturais da comunidade, a apresentação das equipes e o momento oficial para acender a tocha olímpica.

Figura 17 – Tocha Olímpica acesa na abertura das Quiolimpíadas



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Geralmente este evento ocorre entre o final do mês de agosto e início do mês de setembro. Em 2019 ocorreu nos dias 06 a 08 de setembro, aproveitando o feriado nacional e estadual. Já em sua 6ª edição, com início no ano de 2014, participaram as seguintes comunidades quilombolas: Manuel João, Curralinho, Córrego Fundo, Morro São João de Santa Rosa e Coordenação das Comunidades Quilombolas do Tocantins (COEQTO).

A participação de pessoas da comunidade da zona rural e da zona urbana, Brejinho de Nazaré e Porto Nacional contribui para a divulgação do evento e apreciação de uma festividade esportiva e cultural diferenciada favorecendo a afirmação da identidade cultural das comunidades tradicionais envolvidas e o engajamento entre os seus habitantes.

3.3.2.1 Escola Municipal Rural Malhadinha

A Escola Municipal Rural Malhadinha atualmente atende apenas alunos dos anos iniciais do ensino Fundamental, no regime de turmas multisseriadas. Nos anos de 2017 e 2018, atendendo à solicitação da população local, ofereceu a modalidade de Educação de Jovens e Adultos de 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano em regime multisseriado no período noturno.

Os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e os do Ensino Médio são levados pelo transporte escolar do município para estudarem na escola da rede estadual de ensino na cidade de Brejinho de Nazaré.

A oferta da Educação de Jovens e Adultos, entretanto, não continuou na comunidade. No ano de 2019, a Secretaria Municipal de Educação alegou que não teria como dar prosseguimento à oferta em virtude de não ter conseguido realizar a regularização junto ao Conselho Estadual de Educação³⁹. Segundo a Secretaria, a escola não estava autorizada a ofertar a Educação de Jovens e Adultos, notícia que os alunos receberam consternados.

Para funcionar no turno noturno, a prefeitura municipal e a comunidade contavam com a ajuda de professores voluntários, a secretaria contribuía apenas com o transporte dos docentes até a escola. Devido à realidade rural e trabalho voluntário dos professores, as aulas ocorriam em três dias da semana: às segundas, quartas e quintas-feiras, com definição de atividades extraclasse para os dias em que não havia aula.

O prédio escolar conta com duas salas de aula, uma cantina e dois banheiros. Ao seu lado há um prédio para o Posto de saúde e um telefone público (orelhão). Encontra-se em construção, desde o ano de 2015, uma escola com uma infraestrutura

³⁹ A pesquisa foi realizada no ano de 2018 quando a escola ainda estava em funcionamento. A pesquisadora, visando contribuir com a comunidade tornou-se voluntária ministrando aulas de Língua Portuguesa e Redação todas as segundas-feiras.

adequada, entretanto, até o presente momento, a obra, que estava prevista para ser concluída em 2017, não foi concluída. Segundo informações da Secretaria Municipal de Educação, o prédio possui o objetivo de oferecer o ensino médio, na modalidade da Educação do Campo aos membros da comunidade.

Figura 18 – Escola da comunidade Malhadinha



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Com o fechamento da escola à noite, os alunos, cerca de 16 pessoas, muitos já na terceira idade, ficaram excluídos da oportunidade ao acesso à educação. As lideranças da comunidade ainda tentaram conseguir o retorno das atividades, todavia não lograram êxito.

A Secretaria de Educação, incentivou os alunos a se inscreverem e realizarem as provas do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), a fim de receberem a certificação referente às séries que precisavam cursar e assim, prosseguirem os estudos futuramente. Alguns fizeram, mas a maioria não aceitou a sugestão defendendo que precisam de aulas presenciais e sistematizadas para aprenderem os conteúdos.

Na escola, a estrutura curricular adotada não é específica para a educação do campo ou escolas quilombolas. Desse modo, os temas relacionados à cultura e identidade negra e relações étnico-raciais são trabalhadas de forma transversal nas disciplinas ofertadas.

Corpo África

Meu corpo é uma África
e o mundo, um navio negreiro
Enquanto cantos que não entendo,
oscilam dentro de mim,
eu vejo as atrocidades que ainda não tiveram fim.
“Vivemos tempos de Lei Áurea” – Assim nos dizem
enquanto socialmente nos constroem
pelo cabelo crespo que adoramos
pela coroa simbólica que levantamos
e se ofendem quando nos amamos.

Meu corpo é uma África
que ainda grita
todos os crimes contra a sua terra
e contra sua gente.
O racismo de nossa era
vem junto com uma boca sorridente
que dissimula
e tudo que é negro anula
como contribuição social.

Meu corpo é uma África
meu Ori vive comigo a resistir
Já que não podemos mais permitir
o silêncio a nos chicotear,
nem os discursos com outros termos a
inferiorizar o que somos.

Juliana Costa

4 LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E O EMPODERAMENTO DA IDENTIDADE E DA CULTURA NEGRA NO ESPAÇO ESCOLAR

Com uma função social voltada para a formação cidadã, a escola possui em seu bojo uma responsabilidade social relevante para a construção de uma sociedade que respeite e valorize as múltiplas diferenças nela existentes, por isso, a necessidade do desenvolvimento de um projeto político pedagógico norteador de ações que visem a reflexão sobre as questões étnico-raciais e seus desdobramentos: identidade negra; preconceito; discriminação; religiões de matrizes africanas; padrões de beleza impostos socialmente; mito da democracia racial, entre outras temáticas que pertencem à complexidade de uma sociedade formada pela pluralidade étnica.

Como ambiente formador, a escola deve se constituir como o espaço de fomento às discussões de temáticas sociais, a fim de contribuir com o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes, tão necessário para a convivência social. Nesse contexto as várias disciplinas escolares podem contribuir significativamente nas abordagens de forma direta ou transversal.

A leitura literária como elemento de fruição, também pode ser vista a favor desse processo formativo de pensar e repensar a existência humana e sua ação sobre o mundo e as interações sociais. Ao dissertar sobre a “Educação e a Complexidade”, Morin (2009) defende que o conhecimento da condição humana não se resume às ciências e que a literatura e a poesia desempenham um papel relevante para esse conhecimento.

Em suas escritas sobre o letramento literário, Cosson (2011) argumenta que a ficção, através das palavras na narrativa e na poesia, se constitui em processos formativos, tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor, possuindo a função de tornar o mundo compreensível, falando “de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos” (Cosson, 2011, p. 17).

Partilhando da mesma concepção, no texto “Letramento Literário na Alfabetização”, Magalhães & Barbosa (2009) afirmam que o letramento literário deve possibilitar ao estudante o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da capacidade de fruição estética, não devendo se restringir apenas ao reconhecimento das manifestações literárias no tempo e no espaço. Diante dessas considerações, verifica-se a viabilidade de estabelecer uma prática de leitura literária nas escolas que envolva o prazer da leitura com a reflexão sobre si e o mundo.

Entretanto, a educação básica, na docência diária, possui muitas limitações no sentido de realizar essa mediação de um ensino que torne a escolarização da literatura menos enfadonha, mais prazerosa e significativa.

A escolarização da literatura é abordada neste trabalho a partir da sua inevitável e necessária incorporação ao ambiente escolar, não possuindo, portanto, conotação pejorativa, mas observando estratégias mais atrativas para o trabalho com o texto literário no ambiente escolar, conforme propõe Soares (2011).

4.1 Literatura Afro-brasileira: uma identidade em construção

O histórico da segregação e exclusão social a que o povo negro foi submetido no Brasil tirou-lhe, entre tantos direitos, o direito à escrita, ao falar de si, tanto no aspecto histórico quanto no literário. Os registros históricos ou as obras literárias, com raras exceções, possuem uma autoria branca, hegemônica, pautada desde o início pela voz do colonizador.

Desse modo, a literatura, assim como as demais áreas e arte brasileira apresenta um déficit significativo em relação à representatividade negra se comparada à produção gerada no país em seu percurso existencial. Nesse período, algumas vozes ecoaram, outras embora tenham produzido foram silenciadas, tornando-se conhecidas, ainda em um contexto limitado, ao final do século XX. A exemplo de Maria Firmina dos Reis com sua obra *Úrsula*, publicado em 1859 sob o pseudônimo “Uma Maranhense”.

Entre os escritores da literatura afro-brasileira constam Luís Gama, José do Patrocínio, Machado de Assis, Antônio Rebouças, Cruz e Sousa e Lima Barreto, afrodescendentes, militantes de movimentos sociais em prol da abolição ou que abordaram sobre a discriminação racial em suas obras (OLIVEIRA S., 2006).

Em relação à nomenclatura há diversidade de opiniões entre os escritores e estudiosos da literatura afro-brasileira. O poeta Cuti (2010) propõe a terminologia “Literatura negro-brasileira” por considerar que esta retrata todo um engajamento político-social da militância negra em prol das manifestações da subjetividade negra.

Bernd (2011) defende que literatura afro-brasileira e literatura negra são termos sinônimos e que se trata de uma escrita marcada por especificidades que marcam a temática dominante sobre o negro na sociedade; o seu ponto de vista; a linguagem com vocabulário próprio associado à oralidade da cultura negra e o imaginário

pautado nas representações que as comunidades negras constroem sobre si mesmos nos processos de construção da identidade, atuando como um marco.

Revoga-se, assim, uma poética tradicional, que imperava na literatura brasileira, onde o negro era o *outro*, era *objeto* (citado na terceira pessoa do discurso, ou seja, “aquele de quem se fala”), para passar a *sujeito* da enunciação, ou seja, aquele que fala em primeira pessoa do singular ou do plural (quando o poeta se coloca como porta-voz da comunidade à qual pertence) (BERND, 2011, p. 33 – grifos do autor).

Do mesmo modo, ao definir o termo literatura afro-brasileira como uma formulação elástica que abarca tanto a esfera do sujeito étnico, quanto do que assume uma voz de pertencimento à negritude, tornando-se assim mais abrangente, Duarte (2010) destaca os seguintes identificadores dessa literatura: voz autoral afrodescendente que pode está explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções linguísticas em que o tom, o ritmo, a sintaxe ou sentido marquem a afro-brasilidade; um projeto de transitividade discursivo com vistas ao universo recepcional, explícito ou não e, principalmente, um ponto de vista ou lugar de enunciação política e culturalmente identificado com a afrodescendência em sua totalidade. O pesquisador frisa, entretanto, que se trata de um conceito em processo de construção.

A publicação de “Cadernos Negros” constituiu-se como um marco para a legitimação da literatura Afro-brasileira. O grupo *Quilombhoje*, como idealizador, buscou estratégias para esta efetivação e também garantiu a veiculação dos Cadernos por mais de três décadas (DUARTE, 2010).

Pensados a partir dos sonhos de libertação da classe “preta”, menos favorecida, submetida a uma subalternidade, os organizadores e autores de Cadernos Negros objetivavam levar ao público os problemas aos quais a população negra estava imersa devido ao fator étnico-racial. Desse modo, seus contos e poemas retratavam as múltiplas vivências da população segregada, na condição de negro escravizado e após a abolição, até a contemporaneidade com uma realidade excludente. Os textos publicados buscavam, sobretudo, a desconstrução da tradição literária brasileira que excluía a produção literária marcadamente política (SOUZA; LIMA, 2009).

4.2 Experiências de Leitura Literária nas Escolas-campo

O universo das escolas em que as experiências de leitura foram desenvolvidas, apesar de pertencerem a comunidades quilombolas, diferem-se paradoxalmente entre si, não apenas por uma comunidade ser rural e a outra urbana, mas pelo público atendido, bem como das limitações em relação às oportunidades para desenvolvimento político social oferecidas a eles no contexto social.

As experiências de leitura literária com títulos da literatura afro-brasileira selecionados pelo PNBE/2013, possuiu como objetivo a valorização e o empoderamento da cultura e da identidade negra pelos estudantes das turmas parceiras na pesquisa. Uma forma de contribuir para a desconstrução de crenças e estereótipos alimentados historicamente nas representações coletivas e no imaginário popular sobre o negro no Brasil.

Uma tentativa de contribuir com a redução do preconceito racial e investir na autovalorização identitária da pessoa negra, buscando “descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações” (MUNANGA, 2005, p. 19).

A leitura literária proposta em ambas as unidades escolares ambicionou uma fuga da leitura de caráter obrigatório e avaliativo, privilegiando momentos de fruição mediados por uma relação dialógica com os temas das narrativas e as múltiplas experiências que envolvem o “ser” e o “estar” em um mundo marcado pela diversidade e pela não aceitação das diferenças.

Os livros selecionados para a realização do presente trabalho foram: *Aqaltune e as histórias da África*, Ana Cristina Massa, Editora Gaivota LTDA, - 8º anos; *Sete: diásporas íntimas*, Lande Onawale, Mazza Edições LTDA, 2011 (8º e 9º anos); *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada*, Editora Abril S/A (9º anos).

Os acompanhamentos e visitas às escolas para estabelecimento da confiança com a comunidade docente e discente deram-se por meio de visitas desde o ano de 2017, e a realização das oficinas de leitura no decorrer de 2018 a 2019, com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Tocantins.

Vários foram os encontros, entretanto registrar-se-ão neste capítulo as oficinas que foram consideradas mais significativas no universo da pesquisa, sem, contudo, omitir os momentos ou práticas que não conseguiram total êxito, uma vez que a

análise dos fatos pode se constituir em pontos elucidativos para o alcance do objetivo geral proposto pela pesquisa.

Conforme a proposta de Cosson (2011) as obras literárias foram abordadas em intervalos de leitura, subdividindo-as em três partes para exploração nesses momentos. As sequências didáticas foram elaboradas observando os seguintes critérios e etapas: temática geral, temática do encontro, competências, procedimentos metodológicos (motivação, introdução, contextualização), recursos didáticos, avaliação e referências (sequências disponíveis nos apêndices).

Importante ressaltar que os intervalos de leitura correspondem a várias aulas, neste trabalho correspondia a cerca de três a quatro aulas de 50 minutos.

4.2.1 – Sinopse das obras lidas

MASSA, Ana Cristina. **Aqaltune e as histórias da África**. São Paulo: Editora Gaivota, 2012. ISBN 978-85-64816-23-7

Três adolescentes: Maria, Aqaltune (que queria ser chamada de Alice, porque não gosta do seu nome) e Guilherme (Orelha) vão passar as férias em uma fazenda na Serra da Barriga, em Alagoas. Lá viverão grandes emoções ao conhecerem a vó Cambinda e seu bisneto Kafil, habitantes de uma comunidade quilombola.

Os personagens são envolvidos em uma trama que envolve mistérios e lendas africanas. Os três decidem resgatar a história da princesa Aqaltune, trazida da África e escravizada no Brasil. Para isso precisam encontrar os pertences escondidos por ela e enfrentar alguns vilões que também estão em busca do tesouro.

Os adolescentes, ajudados por Kafil e vó Cambinda conhecem e interagem com os costumes e cultura do quilombo e enfrentam os desafios da natureza para conseguirem desvendar a lenda da princesa Aqaltune.

Trata-se de um livro colorido, com muitas ilustrações com as cores representativas da cultura africana.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 9. Edição, São Paulo: Ática, 2012.

Carolina, mulher negra, pobre, catadora de papel e residente na favela do Canindé, às margens do Tietê, em São Paulo, relata em forma de diário, as mazelas sofridas diariamente por ela, seus filhos e vizinhos.

As narrativas ocorrem no período de 15 de julho de 1955 até 01 de janeiro de 1960. Os relatos envolvem desde a batalha diária para conseguir dinheiro para a manutenção do barracão e alimentos dos filhos, às cenas diárias de violência e os demais desafios sociais vivenciados na favela.

A solidão, a fome, o peso da responsabilidade de criar os filhos sozinha, a desvalorização social da mulher negra, o preconceito e as relações entre negros e brancos vão compondo a narrativa do “eu” e do “nós” da catadora nos registros diários. Assim como o grande sonho de um dia tornar-se uma escritora famosa.

Quarto de despejo não traz um final feliz, a narradora encerra 31 de dezembro de 1959 na sua luta de catadora e desejando que 1960 seja melhor do que o ano que terminou. A narrativa encerra no dia 01 de janeiro de 1960 com o seguinte registro: “Levantei as 5 horas e fui carregar água”.

ONAWALE, Lande M. M. **Sete: diásporas íntimas**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

Sete: diásporas íntimas é um livro composto por oito contos do escritor e poeta baiano Lande Onawale. São narrativas que retratam a vida cotidiana de pessoas negras; suas relações sociais permeadas por dificuldades e preconceitos; a violência de cada dia sofrida por mulheres e crianças nos lares, vítimas de violência doméstica; os sonhos de uma vida melhor e a efusão de sentimentos provenientes dessas vivências.

Em “A bailarina”, uma dançarina negra que participou da gravação de um comercial de TV, que passaria em horário nobre, aguarda ansiosa a sua aparição na TV. Toda a comunidade do bairro, se junta para prestigiar o seu sucesso. Entretanto, quando o comercial é veiculado e todos ansiosos buscam por ela, uma tarja branca, com o nome do produto aparece e vai escorregando na diagonal até parar sobre o rosto negro, não permitindo a sua visualização.

“Por sobre as estações” – relata a história de Jorge e Regina, um casal que enfrenta as situações do término do casamento. Vítima de um relacionamento

abusivo, Regina experimenta as mais antagônicas emoções no propósito de desvencilhar do marido ciumento e opressor.

O conto mescla fragmentos poéticos às lembranças e emoções da personagem, estabelecendo uma comparação com a sua vida e as estações da natureza. Regina é vítima do sentimento obsessivo do marido. Jorge, em um momento de discussão, por não aceitar a resistência da esposa, que insiste em separar-se, atira para matar. Regina, atingida por três tiros, finge-se de morta, apesar do desespero das duas filhas, numa tentativa de sobrevivência. Jorge, acreditando que sua esposa morreu, suicida-se afirmando que irá ao encontro de seu amor.

“A partida” retrata uma situação comum no Brasil: a história das famílias que residem no campo e que veem na migração dos jovens para as cidades a esperança de um futuro promissor, esperançoso. Assim é com a família de Justino, filho primogênito de uma viúva, para a qual tornou-se o arrimo da família.

A mãe de Justino rememora suas agruras ao se casar, muito jovem, com um senhor, pai de nove filhos, e o desafio que foi ocupar o espaço que seria seu naquela casa, diante da rebeldia dos filhos do esposo. Justino, com a morte do pai, passa da infância à vida adulta e quando completa a idade de mudar-se para a capital da Bahia, enche-se de sonhos e promessas de ajudar a mãe e os irmãos mais jovens. No dia da partida, entretanto, o homem forte que foi forjado pela vida se vê, de repente, fragilizado, chorando todas as dores e medos diante do desconhecido. A mãe o conforta com o colo e uma oração que havia copiado para entregar no dia da partida.

Em “Veridiana”, Romão e Veridiana são os personagens nascidos em uma comunidade quilombola que se apaixonam e decidem se casar após poucos encontros (3 ou 4). A pobreza, as dificuldades após o casamento e o nascimento dos filhos foram silenciando e afastando o casal e gerando no esposo o medo constante da partida de sua companheira.

O medo de Romão foi tomando tal proporção que ele decidiu pedir a separação, pensando ser uma forma de abreviar o sofrimento. As emoções que os personagens vivem são fortes e contraditórias. Até que resolvem conversar, embora de jeito tosco, e descobrem que ainda se amam e não querem “ir embora” da vida do outro.

“Mukondo” narra a história da morte acidental do trabalhador de uma refinaria, Roberto Luz, auxiliar de uma mãe-de-santo, no Terreiro Munzo Maiangê e os desdobramentos dos conflitos entre o posicionamento da família católica que não aceitava a realização dos rituais para o falecido. Mukondo é a denominação do ritual

fúnebre realizado em homenagem ao 21º ano do falecimento do sacerdote que fundou o terreiro que Roberto frequentava. Dinho, sobrinho de Roberto, decidiu ir conhecer o ritual, embora cheio de incertezas e medo do que poderia vivenciar.

“Domingo” traz o relato de um filho sobre a relação abusiva do pai com a mãe, obrigando-a a aceitar três filhos de uma relação extraconjugal, trazendo-os para viverem sob o mesmo teto. O narrador-personagem detalha o silenciamento, as feições sérias da mãe naquele domingo, dia em que geralmente mais cantarolava, explicando ao final as razões dela para tanta seriedade e tristeza.

“Um amor na diagonal” apresenta uma cena de um assalto ocorrido em um ônibus coletivo em que Kinda encontrava-se voltando para casa após um dia de trabalho. Kinda estava com o salário que havia recebido na bolsa e ficou aterrorizada. No entanto, no meio do assalto pareceu reconhecer uma voz, um timbre rebuscado no falar. Era Adalberto, um ex-colega, alguém por quem nutrira uma paixão não correspondida no passado.

Ao reconhecê-la Adalberto relembra algumas situações afetivas do passado e não leva a sua bolsa, por isso Kinda recebe ameaças dos demais passageiros e é levada à delegacia para averiguação. Inocentada, procurou Adalberto encontrando-o absorto em um sofá, tiveram um momento de retorno ao amor.

“A liberdade contra o peito” um garoto narra a saga para chegar à escola, juntamente com um amigo, o Joel, debaixo de uma chuva torrencial, sem molhar os materiais escolares. No conto, o livro é guardado como uma arma que os personagens utilizam para defendê-los do preconceito e das ironias dos colegas. Junto ao livro, encontra-se uma redação solicitada para um concurso, na qual havia escrito um texto contra o racismo e a opressão que sofriam pelos colegas ao serem chamados por “diabinhos do metrô”.

4.2.2 Leitura Literária no Colégio Estadual Fulgêncio Nunes

As turmas selecionadas para participar da pesquisa-ação no Colégio Fulgêncio Nunes foram os 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, conforme definido no projeto de pesquisa. Com um público infanto-juvenil, o número de alunos em cada sala variava entre 20 e 22 estudantes. A adesão foi voluntária e todos concordaram em participar. Os protocolos éticos foram seguidos com as assinaturas dos Termo de Concordância e Esclarecimento (TCLE) e Termo de Assentimento por alunos, pais e responsáveis.

A proposta da pesquisa foi bem recebida pela equipe pedagógica e professora da disciplina Língua Portuguesa, Osmarina Dias Ferreira. Após um período de desenvolvimento da pesquisa, a professora da disciplina Cultura Quilombola, Roberta Tavares Albuquerque Menezes, solicitou que gostaria de participar da pesquisa envolvendo a disciplina ministrada por ela.

Desse modo, a professora pesquisadora realizava o planejamento dos encontros, repassava com antecedência para as professoras apreciarem e confirmarem a realização dos encontros.

Devido à distância entre os municípios pesquisados e o de residência da pesquisadora, bem como visando não interferir de forma a quebrar a organização da rotina escolar, os encontros aconteceram quinzenalmente, e em alguns casos, mensalmente, respeitando as datas de provas, conselhos de classe, formação continuada e outras que não poderiam ser modificadas. Foram utilizadas as aulas da 5º e da 6º feira. A coordenação pedagógica organizou as aulas das professoras de forma a facilitar o trabalho de pesquisa, colocando aulas geminadas nas turmas nesses dias.

O encontro para apresentação do Projeto de Pesquisa aconteceu ainda, de maneira informal, em 2017, quando a pesquisadora passou a frequentar a comunidade a fim de motivar a credibilidade para a realização do trabalho previsto enquanto aguardava a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal do Tocantins e realizou alguns laboratórios com as turmas de oitavos e nonos anos.

Os livros selecionados para os 8º anos foram *Aqaltune e as histórias da África*, de Ana Cristina Massa, Editora Gaivota e *Sete: diásporas íntimas*, de Lande Onawale, Mazza Edições. Para os 9º anos: *Sete: diásporas íntimas* e *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, Editora Ática.

O primeiro encontro com os estudantes foi voltado à explanação sobre a pesquisa e realizar a motivação para a leitura da obra. Foi considerado um momento relevante para a adesão dos alunos.

4.2.2.1 Intervalos de Leitura com os 8^{os} anos

A primeira obra a ser lida por essas turmas foi *Aqaltune e as histórias da África*, de Ana Cristina Massa. O livro foi subdividido para os intervalos de leitura da seguinte forma: 1º intervalo – páginas iniciais até a 56; 2º intervalo – páginas 58 a 103;

3º intervalo – página 106 a 155. Os alunos foram orientados a realizarem a leitura da obra durante os espaços entre um intervalo e outro.

As motivações para a leitura foram mediadas por vídeos curtos referentes ao assunto das socializações. Na introdução, no desenvolvimento e contextualização da leitura foram realizadas gincanas literárias, sessões de cinema e produção de atividades lúdicas diversas (pintura, rodas de conversa, gincana literária), obtendo excelente adesão dos estudantes.

Por se tratar de um livro bem ilustrado, com uma narrativa que envolve ação e mistério com personagens adolescentes, mesma faixa etária dos alunos envolvidos no trabalho de leitura literária, o envolvimento com a leitura e participação nas atividades em sala foi um diferencial, surpreendendo, inclusive, as professoras titulares das turmas. Três turmas participaram da pesquisa, duas no matutino e uma no vespertino.

Por motivos desconhecidos pela equipe gestora, os livros listados como acervo distribuído às escolas pelo PNBE 2013 e selecionados para essa pesquisa, não foram recebidos pela unidade escolar. Entretanto, isso não foi empecilho, a pesquisadora adquiriu 35 exemplares para os estudantes utilizarem em forma de rodízio, em duplas. Os oitavos anos somavam 66 alunos, desse modo, foi viável a estratégia utilizada, ainda ficando um livro para a professora de Língua Portuguesa e outro para a de Cultura Quilombola acompanharem o desenvolvimento do trabalho.

Não houve nenhuma negativa por parte dos alunos em participarem do projeto. Em todas as turmas a leitura apresentava-se animadora, despertando interesse em alunos de outras séries. Ao final do trabalho, os exemplares foram doados à biblioteca da unidade escolar, conforme combinado com as professoras a fim de que pudessem continuar utilizando-os com outros estudantes e turmas. A divulgação da obra pelos participantes do projeto foi tão significativa que já havia lista de espera para tomá-la emprestada quando fossem doados à biblioteca, professores de outras disciplinas manifestavam o interesse em explorá-lo também em projetos de leitura literária, inclusive nas turmas do ensino médio, pensando em uma abordagem interdisciplinar como a que estava ocorrendo nas turmas trabalhadas no semestre.

Nas sequências didáticas elaboradas para os intervalos de leitura pretendeu-se levar uma diversidade de atividades, inclusive lúdicas, como recurso para quebra da ideia construída ao longo do tempo, da escolarização da literatura cujos objetivos voltam-se para uma prática de leitura com finalidades avaliativas, preenchimentos de

fichas de leituras o que, comumente, atribui um caráter enfadonho, afastando o aluno do hábito e prazer de ler.

A intenção foi referendar as ideias de Soares (2006), Cosson (2011), Kleiman (2012), Besnosick (2016), os quais defendem a leitura literária como experiências singulares de comunicação, vivências, estranhamentos, possibilidades do confronto, da inquietação e curiosidade. Assim, concebendo o texto literário como “indispensável para a formação do gosto literário, direito de todo e qualquer cidadão e dever do ensino fundamental” (RANGEL, 2007, p. 138).

O primeiro encontro para a apresentação do projeto, motivação e possível adesão dos estudantes já ocorreu em forma de um intervalo de leitura. Para o primeiro encontro do ano letivo foi preparado uma sequência didática com a apresentação do vídeo *Quilombolas: um povo de alma negra*, documentário curto, em torno de 22 minutos, uma vez que a motivação não pode ser muito prolongada.

A questão norteadora após breves comentários sobre o vídeo assistido foi: “Como eu me vejo em relação à minha identidade étnico-racial”. Durante a realização do grupo focal, outros questionamentos foram lançados, por exemplo: “Como a comunidade e vocês, alunos, compreendem a classificação do município como uma comunidade quilombola?”; “Como se veem e se autodeclararam em relação aos grupos étnicos brasileiro: branco, negro, índio? Por quê?”; “Como concebem as relações étnico-raciais no espaço escolar? Há preconceitos e discriminação racial ou não?”; “Já leram algum livro literário que aborda questões étnico-raciais? Em caso positivo, qual o título? Gostaram da obra?”; “Como a escola trabalha as questões de preconceito racial?” Essas questões foram norteadoras para o primeiro intervalo tanto nos 8^{os}, quanto nos 9^{os} anos.

Como se tratava do primeiro encontro com essas turmas, alguns participantes demonstraram timidez para responder, pensando nisso, havia planejado uma folha para a produção também de forma escrita para entregar aos alunos. As respostas, oralmente e escritas, trouxeram em sua maioria, a autodeclaração de negros, morenos e pardos, como os relatos descritos a seguir. Para resguardar a identidade dos participantes, serão utilizados pseudônimos com nomes de escritores, personagens das obras afro-brasileiras, bem como de lideranças na luta pela igualdade racial.

Eu (...) me considero negra, descendente de pessoas maravilhosas que lutaram para serem livres. Meus cabelos, vejo como as curvas dos rios, meus

lindos cabelos cacheados. Tenho orgulho de ser negra, sou uma pessoa maravilhosa desse meu jeito. (Maria)

Eu me vejo uma pessoa parda, nem preta e nem branca, mas eu não tenho preconceito pelos negros, na vida tem muitas pessoas que tem preconceitos, chamam de tsiu, tição pretão, nego preto, burro, negro. Preconceito até dá cadeia, etc. Tem pessoa que chega até chorar. Pra mim o lugar que tem mais preconceito é nas escolas, eu não tenho preconceito. (Alice)

Eu me vejo como uma menina morena, não gosto muito do meu cabelo. Também eu me vejo numa sociedade muito racista, mas graças a Deus nunca sofri preconceito. (Maria Firmina)

O primeiro grupo focal foi revelador de muitas questões, que talvez, para os educadores, no contato diário, cheio de atividades, passem despercebidos. O que se evidencia é que as afirmações de autodeclaração se subdividem entre morenos, pardos e negros e que todos concordam que o preconceito racial é muito forte na sociedade brasileira. Desperta a atenção o fato da aluna mencionar a escola como local de práticas preconceituosas e racistas. Outro participante apresenta o seguinte depoimento:

Figura 19 – Depoimento estudante “Como eu me vejo em relação à minha identidade étnico-racial

COLÉGIO ESTADUAL FULGÊNCIO NUNES
PESQUISA-AÇÃO: LEITURA LITERÁRIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Série/A: _____ Turma: 14 Turno: Matutino

Aluno(a): _____

Profes: _____

PRODUÇÃO TEXTUAL – DEPOIMENTO

“Como eu me vejo em relação à minha identidade étnico-racial”

Eu me vejo como eu sou pardo de cabelos crespos e eu já sofri preconceito de [ilegível], de cabeça chata e quando eu era pequeno na casa do meu avô e tinha ido pegar as vacas, quando eu já estava lá no pasto, uma das vacas correu atrás de mim e ela me derrubou e pisou na minha perna e eu quase perdi a minha perna e quando voltei ir para a escola os meus colegas me chamaram de Saci Pererê e eu achava isso muito vergonhoso e os colegas me derrubavam, me empurravam e me chamavam de Saci Pererê.

“Cuti”

Eu me vejo como eu sou pardo de cabelos crespos e eu já sofri preconceito de [ilegível], de cabeça chata e quando eu era pequeno na casa do meu avô e tinha ido pegar as vacas, quando eu já estava lá no pasto, uma das vacas correu atrás de mim e ela me derrubou e pisou na minha perna e eu quase perdi a minha perna e quando voltei ir para a escola os meus colegas me chamaram de Saci Pererê e eu achava isso muito vergonhoso e os colegas me derrubavam, me empurravam e me chamavam de Saci Pererê”. (Cuti)

As escolas são locais marcados pela diversidade, mas também pelo encontro de pessoas de vários valores e culturas, as quais trazem consigo as vivências e aprendizados da família, da sociedade, neles podem estar as crenças arraigadas de preconceitos das mais diversas formas, por isso a educação sistematizada deve promover discussões sobre as diversidades e importância da valorização da pessoa humana, da igualdade de direitos. Condição essencial para favorecer o letramento político de seus estudantes, concebido como o processo de apropriação dos conhecimentos, práticas e valores necessários para a manutenção e aprimoramento da democracia (COSSON, 2011).

Nesse caso, o currículo e as práticas escolares devem promover o desenvolvimento das habilidades e competências imprescindíveis para fomentar o pensamento crítico, o respeito à alteridade, o posicionamento dos educandos como agentes de decisão, o gerenciamento e resolução de conflitos de forma pacífica (COSSON, 2011).

Na sequência do intervalo, para concluir o grupo focal, a professora pesquisadora explicou sobre os conceitos de raça, etnia, esclareceu sobre a questão da autodeclaração para a identificação da pessoa como negro no Brasil, utilizada pelo IBGE, deixando a reflexão para os estudantes sobre o ser “moreno”, “pardo” ou “negro”. As discussões provenientes dessas atividades estão contempladas no próximo capítulo desta tese.

Nas aulas seguintes, dando sequência ao intervalo, foi realizada a leitura do conto “A Partida”, de Lande Onawale, do livro *Sete: diásporas íntimas*. O conto foi escolhido por tratar de um tema verossímil com a realidade enfrentada por muitas famílias da comunidade: os filhos precisam deixar sua terra natal em busca de formação e melhores oportunidades em cidades maiores. Situação vivenciada por alguns dos professores e gestora da unidade escolar que são filhos da cidade. Saíram para estudar e retornaram para trabalhar na escola onde já foram alunos, contribuindo assim para o desenvolvimento da própria comunidade. Fato que agrega à equipe um maior envolvimento e senso de pertencimento local.

No Colégio Fulgêncio Nunes grande parte dos alunos são residentes na zona rural, principalmente os que estudam no matutino. Há estudantes que saem de casa às cinco horas da manhã e só retornam a partir das 14 horas, devido à distância entre casa e escola. É uma realidade bastante peculiar. A narrativa de “A Partida” estabeleceu uma simbiose entre as narrativas memorialísticas de avós, pais, tias,

irmãos, membros familiares distantes e até de algumas estudantes que já haviam passado por experiências similares.

Nesse sentido, verifica-se como a leitura literária na escola pode incluir o leitor, despertando a sua subjetividade no decorrer da leitura, manifestando-se por reações de fascinação, rejeição, perturbação, sedução, hostilidade e outras mais. “As reações dos alunos, como a de todo leitor, a respeito de obras que os tocam são significativas dessa implicação, basta ouvi-los (ROUXEL; LANGLADE, 2013, p. 36).

A apresentação de uma proposta de leitura literária não vinculada a avaliações formais, com atribuições de notas ou conceitos, focada no prazer de ler foi a aposta nesse primeiro encontro. Deve-se ressaltar que a ausência de critérios avaliativos quantitativos deixou as professoras regentes com receio de não obter a adesão total da turma, preocupação normal diante do quadro da educação brasileira que condiciona os estudantes a realizarem as atividades apenas com o objetivo de conseguirem notas para a aprovação ao final do ano letivo. Nesse sistema, as atividades ainda são tratadas como “moedas de troca”, incluindo a leitura literária.

O segundo encontro com as turmas dos 8^{os} anos foi o momento da realização do primeiro intervalo de leitura do livro *Aqaltune e as histórias da África*. O planejamento dos intervalos para esse livro envolveu rodas de leitura, apresentações artísticas, sessão de cinema, gravação de vídeos com moradores mais velhos da cidade, com o objetivo de valorizar a figura do idoso e o registro da história e memória da própria cidade. Esta última atividade partiu da fala da personagem de Vó Cambinda, uma das personagens centrais da narrativa lida:

Eu sou a pessoa mais velha daqui. Uma vez, menina, um homem veio aqui, há muito tempo. Era um historiador, queria ouvir histórias do quilombo. Quando eu contei para ele a lenda da escrava Aqaltune, o homem disse que se encontrássemos o que ele chamou de “tesouro”, a estátua e a tiara, nosso quilombo teria uma importância cultural imensa. Ele disse que poderíamos transformar esse lugar até em um museu do quilombo, para mostrar a história do nosso povo para o mundo inteiro. Assim, a história nunca será esquecida. Mas eu estou cansada (MASSA, 2012, p. 52).

As gravações desses vídeos e da leitura do livro culminaram entre outras atividades, na produção de um documentário sobre o município, já mencionado anteriormente. Sua veiculação no *Youtube* já ultrapassou 2 mil visualizações, propiciando visibilidade à comunidade e ao trabalho de leitura literária com temáticas étnico-raciais desenvolvidos na escola.

A motivação nesse intervalo foi realizada a partir do vídeo *Aqualtune* (2'33"). O curta apresenta informações sobre Aqualtune, princesa negra africana traficada e vendida como escrava no Brasil.

A interpretação se deu por meio da roda de leitura, como o reconto realizado pelos estudantes. Durante o espaço de tempo entre o primeiro encontro e esse os alunos realizaram a leitura extraclasse do livro. O propósito do reconto foi de motivar a interação, a troca entre os alunos, numa compreensão conjunta da narrativa. Sabe-se que é durante a interação que há uma maior clareza sobre o texto lido, aspectos não percebidos pelos leitores são explicitados, pontos obscuros são iluminados, auxiliando na apropriação do texto pelos leitores mais inexperientes (KLEIMAN, 2012).

Como se tratava do primeiro intervalo, a leitura iniciou a partir da leitura da capa, título, ilustrações, ambiente que transcorre a narrativa, as impressões sobre a leitura e como se deu a apropriação do texto. Os participantes demonstraram empolgados com a leitura da narrativa, explanaram sobre o enredo, as ilustrações e alguns falaram que estavam ansiosos para concluir a leitura do livro. Após a roda de conversa, ocorreu uma gincana literária com questões sobre a compreensão da obra.

As turmas foram divididas em duas equipes (A e B) e precisavam responder a questões de cunho objetivo e subjetivo sobre a parte do livro definida para o respectivo intervalo. Foi um momento de descontração e o envolvimento foi significativo, embora tenha sido possível perceber que alguns estudantes não haviam se envolvido ou sentidos atraídos pela leitura.

No entanto, essa atividade da gincana foi decisiva para motivá-los a ler e participar do segundo intervalo. Em todas as turmas os alunos solicitaram que gostariam de continuar com a gincana nos encontros seguintes. A partir daí as gincanas foram bem mais animadas e muito disputadas. O clima nas salas era de descontração e muito envolvimento. Constatou-se a sedução daqueles que não haviam demonstrado interesse, todos queriam saber o que aconteceria com a garota Alice e seus amigos. Foi combinado então, para não perder o encanto, que aqueles que já haviam concluído a leitura deveriam guardar segredo, não relatando o desenvolvimento e o final da narrativa.

É nesse sentido que as Diretrizes Curriculares Nacionais reafirmam a importância da promoção de atividades lúdicas na escola, independentemente da disciplina trabalhada. A ludicidade estabelece uma relação necessária no processo de aprendizagem entre a área cognitiva, a afetiva e emocional, motivando a participação,

uma vez que o prazer, a fantasia e o desejo encontram-se imbrincados em tudo o que se faz (BRASIL, 2013a).

Como expansão, foi proposto uma roda de conversa sobre a importância dos idosos, da história oral e narrativas contadas por eles para a manutenção da memória de um povo e a relevância deles para as comunidades tradicionais. A professora pesquisadora expôs sobre os “griôs” e sua importância para a cultura africana.

Os estudantes comentaram sobre suas ancestralidades, dos avós e demais parentes que narravam as histórias do lugar, de como chegaram ao povoado na época. Havia entre eles, alunos cujas avós tinham sido parteiras, benziam de quebranto, arca caída e outros males. Ancorado nesse momento foi solicitado que, utilizando os celulares, gravassem vídeos com pessoas idosas da comunidade ou aquelas que possuíam conhecimentos sobre a história local. Essa proposta os deixou bastante motivados e eufóricos, deveria ser realizada de forma colaborativa em grupos formados por três alunos. Alguns já falavam quem iria entrevistar, geralmente idosos da própria família.

Por questões de feriado nacional da Semana Santa, fechamento do bimestre com aplicação de avaliações, realização de Conselho de Classe e processo de recuperação ficou acordado entre as professoras e pesquisadora que no mês de abril não ocorreria o intervalo de leitura, adiando para o mês de maio.

Esse espaçamento temporário, entretanto, não atrapalhou o êxito do trabalho, durante o mês de abril os estudantes realizaram as entrevistas com os membros da comunidade. Após retornar, em maio, a professora pesquisadora foi solicitada pelos participantes que haviam concluído a leitura do livro para realizar os dois intervalos que faltavam naquele encontro, pois estavam ansiosos para socializarem toda a leitura. No entanto, a professora esclareceu que não aconselharia concluir devido à limitação do tempo e para não queimar etapas de um processo que eles estavam demonstrando apreciar. Justificativa aceita pelo grupo.

Nesse segundo intervalo o tema que mais despertou a atenção foi a determinação das mulheres da narrativa: Vó Cambinda e Aqualtune (Alice). Foi estabelecido uma relação com a coragem das mulheres negras para superar os desafios da vida cotidiana no período da escravidão e nos dias atuais.

Baseando-se nas discussões foi realizada uma sessão de cinema com direito a pipocas, bolos e refrigerantes. O filme escolhido foi “Estrelas além do tempo”, que apresenta a luta de três mulheres negras que trabalhavam na NASA durante a Guerra

Fria e a luta que enfrentaram para conseguir o respeito e provarem que eram competentes e capazes de resolverem as situações problemas impostas, que o conhecimento de algoritmos não se restringia apenas ao universo e inteligência masculina.

O encontro permitiu constatar como a leitura literária pode motivar discussões de temas atuais de forma espontânea e a importância de se estabelecer a intertextualidade com outras obras e manifestações artísticas. Após a sessão de cinema ocorreu uma rápida roda de conversa para o encerramento da temática. A necessidade do trabalho com a autoestima, com o acreditar em si mesmo foram alguns dos aspectos mencionados pelos participantes como essenciais para o empoderamento da mulher negra.

O terceiro intervalo, socialização da parte final do livro, ocorreu conforme os demais, com a realização da gincana. O diferencial foi que a interpretação e a expansão abordaram o tema voltado para a valorização da cultura e identidade das comunidades quilombolas e os seus “tesouros escondidos”, assim como o tesouro da narrativa apreciada.

A professora de Cultura Quilombola organizou uma apresentação do Grupo de Súcia da escola, fundado por ela, Grupo de Súcia Tia Zezinha. Formado por alunos da unidade escolar. Como atividade foi proposto a produção de ilustração de máscaras africanas a partir das impressões que tiveram sobre as máscaras utilizadas por Kafil e Aqualtune na festa em que participaram no quilombo. Houve várias representações de máscaras, posteriormente a professora regente também confeccionou máscaras com eles, nas aulas de Arte.

Um ponto que gerou uma discussão aprofundada nesse intervalo foi a importância da disciplina Cultura Quilombola no currículo escolar específico para essas comunidades. O assunto foi colocado em pauta devido à exclusão pela SEDUC dessa disciplina no currículo das escolas no mês de abril, com posterior retorno após as repercussões nas redes sociais e negociações com a Secretaria Estadual de Educação, que justificou a retirada de tais disciplinas como um equívoco na troca de gestão da pasta.

Outro questionamento abordado foi “Qual o tesouro escondido de Chapada da Natividade que precisa ser preservado/resgatado pelos moradores?”. As respostas recaíram sobre o patrimônio histórico da comunidade, principalmente sobre a Igreja de Pedra e a antiga Igreja de Nossa Senhora de Santana, que se encontram sem

políticas de preservação e correm o risco de sofrerem desabamentos. A fonte da Lapinha também foi muito mencionada, segundo os participantes encontrava-se tomada pelo mato e sem nenhuma ação de preservação. Foi cogitada a realização de uma visita, mas as professoras verificaram que não haveria a possibilidade diante da situação encontrada, não oferecendo segurança para os estudantes e dificuldades de acesso.

Após o terceiro intervalo, com a conclusão da leitura do livro, foi agendado e realizado mais um encontro para a socialização de ideias de como a leitura do livro e realização dos intervalos de leitura favoreceram o pensar sobre si e a importância da afirmação da identidade e da cultura quilombola. Seria o último intervalo do semestre.

Esse encontro foi muito significativo, as turmas prepararam apresentações artísticas com o grupo de sùcia, a declamação de poemas, músicas. Uma funcionária da escola, que fazia parte da Associação Quilombola do município foi convidada a falar sobre a identidade quilombola. As professoras regentes e coordenação pedagógica organizaram toda a logística do encontro. Foi um encontro de finalização para as turmas de 8^{os} e 9^{os} anos envolvidos no projeto. A vivência no relato de campo ficou da seguinte forma:

Esse encontro foi muito satisfatório, pude perceber que minha proposta de trabalho está conseguindo alcançar os objetivos traçados, diante da observação das atitudes dos alunos e das professoras para com a receptividade com o trabalho e comigo. Ao chegar na escola, antes das sete da manhã, já percebi que havia algo diferente acontecendo, ouvi tambores antes de entrar na escola e os alunos me olhavam com aquelas carinhas de quem estavam escondendo algo. Ainda na sala dos professores podia perceber como a escola estava festiva. Ao entrar nas salas, 8^{os} e 9^{os} anos, para participar dos eventos fui surpreendida por cenários de festas: bolos, pipocas, sucos, refrigerantes, cada turma havia preparado uma festa para celebrar a realização dos intervalos de leitura no semestre. Percebi o envolvimento das mães que fizeram bolos confeitados para o momento e o carinho de cada aluno. As apresentações demonstraram tanto envolvimento que foi difícil segurar as emoções. (Registro da Pesquisadora, 02 de junho 2018).

No segundo semestre, os intervalos de leitura foram retomados a partir do dia 24 de agosto. A comunidade possui a cultura de participar efetivamente dos festejos do Senhor do Bonfim, realizado todos os anos no período de 07 a 15 de agosto, no Distrito de mesmo nome. Algumas famílias ficam durante todo esse período no local, por isso o calendário escolar da cidade foi alterado com a finalidade de atender a essa peculiaridade.

O livro selecionado para esse semestre foi *Sete: diáporas íntimas*, de Lande Onawale. O primeiro intervalo de leitura ocorreu nos dias 24 e 25 de agosto. A motivação para a leitura foi mediada pela matéria jornalística: “Propaganda racista é tirada do ar, empresa se desculpa e diz não ter notado antes.” A reportagem apresenta comentários sobre uma campanha publicitária que foi considerada racista pelos telespectadores, causando grande repercussão nas redes sociais.

Na publicidade, produzida na China, um jovem negro, trajando uma camiseta branca manchada de tinta, se aproxima de uma jovem que está lavando roupas. A moça coloca uma porção de detergente na boca do rapaz e o insere forçosamente na máquina de lavar. Na sequência, sai da máquina um jovem asiático com uma camiseta alvíssima, causando fascínio na jovem. Trata-se da propaganda de um detergente.

O conto lido, de forma compartilhada, nesse intervalo é “A Bailarina”, a seguir a roda de conversa foi iniciada pautando-se nos seguintes questionamentos: “Que sentimentos foram sentidos ao ler o texto?”; “Há verossimilhança com a realidade vivenciada pelas pessoas negras no Brasil?”; “Conhecem alguma política pública de combate ao racismo no Brasil?”; “Alguém na sala já sofreu algum tipo de preconceito racial?”.

Os depoimentos foram os mais diversos, desde os que nunca sofreram nenhum tipo, mas conhecem alguém que sofreu, até os relatos daqueles que já sofreram, alguns já evidenciados no primeiro intervalo, no semestre anterior.

O segundo intervalo foi realizado nos dias 14 e 15 de setembro com a leitura do conto “Por sobre as estações”. Nesse encontro a temática da violência surgiu a partir da leitura, nas rodas de conversas foi possível perceber, pelos depoimentos, que os estudantes possuíam propriedade da gravidade do problema, que alguns inclusive, já haviam presenciado situações de conflitos, de violência familiar em vizinhos, ou vivenciado na própria família.

Foi trabalhado um texto explicativo sobre o que é feminicídio e os estudantes abordaram sobre o assassinato da vereadora Mariele Franco, no primeiro semestre, assim como outros casos de feminicídio ocorridos no país. Ainda como sequência, foram analisadas letras de duas músicas bem populares do ritmo sertanejo no Brasil e que foram muito apreciadas nas gerações anteriores: “João de Barro”, gravada por Sérgio Reis e pela dupla sertaneja Tônico e Tinoco e “Boiadeiro de Palavra”, gravada por Tião Carreiro e Pardinho. A intenção foi despertar a reflexão de que a violência contra a mulher está presente na sociedade e ainda, em algumas gerações,

romantizada em letras de músicas, cantadas por todos, até pelas mulheres, sem nenhuma análise do seu teor.

Na letra das músicas analisadas, há a afirmação do patriarcado que sempre imperou na sociedade brasileira. A mulher é vista como objeto e propriedade do homem, aquela que precisa ser punida com a morte por ter se envolvido em uma relação extraconjugal (Música 1); a mulher que não possui domínio sobre o seu corpo e é punida com constrangimento público, violentada em todas as suas particularidades pelo simples ato de cortar os cabelos lisos e negros que o esposo idolatrava (música 2).

Como atividade extraclasse, visando a expansão e da exploração do conto foi proposto a divisão de cada turma em três grupos com a proposta de pesquisarem e trazerem para o próximo encontro as seguintes solicitações:

Grupo 01 – Pesquisar letras de músicas que tematizem a valorização da mulher; paráfrase da letra de uma música que não valorize a figura da mulher, dando a ela um enfoque de valorização, da desconstrução da letra machista.

Obs. Os alunos podem fazer em forma de canto de roda de folia, já que apreciam essa modalidade e há foliões na turma.

Grupo 02 – Pesquisar em revistas, jornais, mídias diversas, notícias e reportagens que falem sobre a violência contra a mulher. Trazer as notícias e as reportagens para fazermos um mural.

Grupo 03 – Fotografarem os integrantes do grupo com cartazes com mensagens contrárias à violência contra a mulher, de valorização etc.

Obs. As fotos deverão ser enviadas para a professora Nelzir mandar revelar e trazer no dia do intervalo de leitura para a confecção de um mural.

Como o tema desse intervalo, coincidiu com o trabalho nos 9^{os} anos, essa atividade se estendeu a todas as turmas. O encontro para socialização das atividades solicitadas nesse intervalo ocorreu nos dias 28 e 29 de setembro. As produções dos estudantes surpreenderam, sobretudo em relação às fotos tiradas pelos alunos, com cartazes e maquiagem simulando uma campanha publicitária que denunciava a violência contra a mulher.

Foram apresentadas letras de músicas de cunho racista e misóginas com explícita desvalorização das mulheres. A análise das músicas foi apresentada de forma madura pelos integrantes dos grupos. Foi possível verificar grande envolvimento na realização dessas atividades com a apropriação da temática via texto

literário. Uma das músicas enfatizadas na fala dos estudantes e nos cartazes foi “Surubinha de leve”, do Mc Diguinho:

Ran ran ran ran ran
 Pega a visão pega a visão
 Ran ran ran ran ran ran
 Pega a visão pega a visão
 Ran ran ran ran ran ran ran ran ran
 (Quele Quele pique ó)
 Ran
 É o celminho que tá mandando anda chama
 É o Diguinho que tá mandando anda chama
 Pode vim sem dinheiro
 Mais traz uma piranha
 Pode vim sem dinheiro
 Mais traz uma piranha
 Brota e convoca as puta
 Brota e convoca as puta
 Mais tarde tem fervo
 Hoje vai rolar suruba
 Só surubinha de leve
 Surubinha de leve com essas filha da puta
 Taca bebida depois taca pika
 E abandona na rua
 Só surubinha de leve
 Surubinha de leve com essas filha da puta
 Taca bebida depois taca pika
 E abandona na rua
 Taca bebida depois taca pika,
 Taca bebida depois taca pika,
 Taca bebida depois taca pika e abandona na rua

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1LFCRlbpYlw>. Acesso em 15 de março de 2020.

Devido aos feriados no calendário tocantinense que ocorreram na 6ª feira, favorecendo feriado prolongado (5 e 12 de outubro), o retorno da pesquisadora à escola somente foi possível nos dias 19 e 20 de outubro de 2018. O conto trabalhado foi “Domingo”. A motivação ocorreu com o vídeo “Vida Maria”, curta metragem com animação em 3D que retrata a vida de mulheres do sertão nordestino, em três gerações seguidas, para as quais a história não muda, repetindo o mesmo ciclo: crianças sem direito a frequentar a escola, tornam-se moças, casam-se, tem muitos filhos, trabalham duro, envelhecem e morrem. O filme explicita que há um ciclo comum a todas elas, diante da situação de vulnerabilidade em que se encontram imersas.

Os estudantes foram convidados a comentarem sobre a leitura que fizeram do vídeo e os comentários abordaram desde a condição de submissão das mulheres até as consequências causadas pela ausência dos estudos. Os participantes abordaram

sobre a condição do analfabetismo como um aspecto limitante para o desenvolvimento humano e social e para a exclusão social.

Exemplos de familiares e pessoas do círculo de amizade que enfrentaram dificuldades para se alfabetizar ou prosseguir nos estudos vieram à tona. Evidenciou-se que muitos avós não foram alfabetizados ou que possuem apenas alfabetização elementar, como assinar o nome e ler poucas palavras.

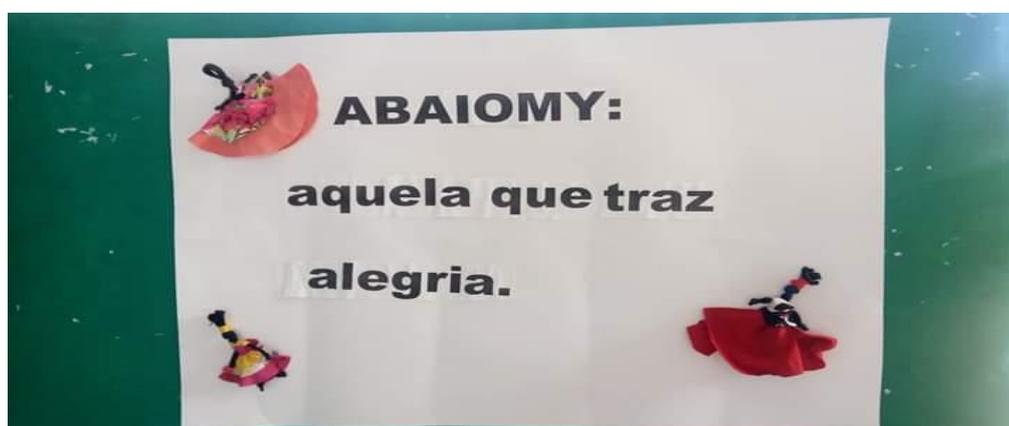
Nos dias 16 e 17 de novembro, a professora pesquisadora retornou à unidade escolar para concluir os intervalos de leitura e participar da Semana da Consciência Negra da escola, realizada em parceria com outras instituições e comunidade.

Nessa semana, toda a comunidade escolar foi envolvida com apresentações artísticas, realização de oficinas, apresentação de biografias de personalidades negras. A professora pesquisadora realizou nos turnos matutino e vespertino, oficinas sobre a confecção das bonecas *Abayomi* para as turmas envolvidas no projeto.

A adesão para a participação das meninas e meninos foi total. Essa foi uma das atividades que mais contagiou, os retalhos coloridos combinaram com a curiosidade e a criatividade dos jovens. A narrativa de Aqualtune foi lembrada ao relatar a história das bonecas *Abayomi*, estratégia criativa das mães que tiravam pedaços de suas vestes para produzirem bonecas para entreterem e acalantar seus filhos que choravam no sofrimento dos porões dos navios negreiros.

Após a realização das oficinas foi organizado um mural com a exposição das bonecas para estudantes e funcionários. As bonequinhas também transformaram-se em chaveiros e colares utilizados para presentear amigos, pois também possuem o significado de “aquele que traz felicidade (em ioruba, *abay* = encontro; *omi* = precioso, ou seja, amigo precioso) (GELEDES, 2015).

Figura 20 – Bonecas Abayomi – Oficinas realizadas com os estudantes



Fonte: Acervo da Profa. Roberta Tavares de Albuquerque.

4.2.2.2 Intervalos de Leitura com os 9^{os} anos

As turmas dos 9^{os} anos já conheciam a professora pesquisadora dos laboratórios de leitura realizados no ano anterior. Pela proximidade estabelecida com os estudantes e pelas experiências já vivenciadas na leitura do livro *Aqaltune e as histórias da África*, em 2017, a proposta dos intervalos de leitura para o ano de 2018 foi bem recebida.

O livro inicial para os intervalos foi *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, subdividido da seguinte forma para os intervalos de leitura: 1^a parte – apresentação do livro até o relato de 28 de julho de 1955 (p. 29); 2^a parte – relatos de 02 de maio a 30 de junho de 1958 (p. 29 – 77); 3^a parte – relatos de 01 de julho a 31 de dezembro de 1958 (p. 78 – 149); 4^a parte – relatos de 01 de janeiro de 1959 a 01 de janeiro de 1960 (p. 150 – 192).

Em relação ao livro da Carolina, ao apresentar o projeto, a equipe pedagógica afirmou que na escola havia alguns exemplares dele na biblioteca, todavia não eram utilizados devido à preocupação da equipe em relação à linguagem utilizada por Carolina, com muitos erros de português, não obedecendo à norma padrão da língua. Segundo elas, havia o receio dos alunos pensarem que poderiam escrever daquela forma já que uma obra literária também fora escrita.

Porém, ao ouvir a proposta da pesquisadora, não se opuseram, aceitaram, motivadas, o desafio para colaborarem na realização do trabalho. A partir da leitura do livro, muitas outras temáticas que estão inter-relacionadas com a afirmação da identidade e a cultura negra foram surgindo e inseridas nos tópicos de discussão.

Nos grupos focais ou rodas de conversas realizados, alguns depoimentos chamaram a atenção das professoras e pesquisadoras, bem como a criatividade nas atividades desenvolvidas. Como o depoimento de uma aluna que foi humilhada em um espaço público por um senhor que a ofendeu por dizer que o ela precisava se pentear e questioná-la se não tinha vergonha de sair na rua com “aquele cabelo ruim, assanhado daquele jeito”.

Duas turmas participaram dessa leitura, uma no matutino e outra no vespertino, o envolvimento foi significativo e as atividades referentes à contextualização das leituras se materializaram, assim como nos 8^{os} anos, em cantigas de rodas, ensaios fotográficos, apresentações na Semana da Consciência Negra, diários de leituras e

outras práticas lúdicas e significativas para o processo de letramento literário na escola.

O primeiro intervalo de leitura foi pensado com um teor motivacional. Houve uma retomada dos laboratórios de leituras realizados no ano anterior, depoimentos sobre as experiências vivenciadas, sobre o racismo que se evidencia nos casos de preconceito racial e outras práticas. A seguir assistiu-se ao vídeo “O xadrez das Cores” com posterior realização de uma roda de conversa.

A roda de conversa foi mediada pelos questionamentos: “Quais as impressões sobre essa narrativa? ”; Quais os sentimentos experimentados sobre a forma como a empregada doméstica negra é tratada pela patroa?”; Há alguma verossimilhança com a vida real?”.

Esse momento em ambas as turmas se estendeu além do tempo estipulado devido à participação dos estudantes que comentavam e citavam exemplos de situações vivenciadas por eles, conhecidos e relatos de notícias veiculadas na mídia. Alguns dos depoimentos foram impactantes, como a da jovem já citada alhures, que foi humilhada em praça pública em uma cidade do interior.

Pelos depoimentos, foi possível constatar que as meninas declaram sofrer mais atitudes discriminatórias do que os meninos. Os cabelos crespos são os mais mencionados nos casos de discriminação e atitudes racistas. Isso ocorre porque o cabelo crespo foge aos padrões sociais de beleza baseados em padrões europeus: lisos, loiros ou pretos e, de preferência, longos.

Desse modo, garotas afirmaram que, na infância era comum ouvir as mães reclamarem da “rebeldia dos cabelos ruins”, que viviam assanhados e que, por isso, deveriam ser presos em coques bem apertados ou domados em tranças. A professora pesquisadora explanou que se encontrou nos depoimentos, porque essa também era uma prática da sua mãe. E ainda ressalta que a mãe também mandava cortar os seus cabelos e de suas irmãs bem baixinhos para facilitar o penteado e não “dar trabalho” na hora de ir para a escola, ignorando o que ela ou as irmãs sentiam. Gomes (2002), alerta sobre isso em *Trajelórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?*

As experiências do negro em relação ao cabelo começam muito cedo. Mas engana-se quem pensa que tal processo inicia-se com o uso de produtos químicos ou com o alisamento do cabelo com pente ou ferro quente. As meninas negras, durante a infância, são submetidas a verdadeiros rituais de manipulação do cabelo, realizados pela mãe, tia, irmã mais velha ou pelo

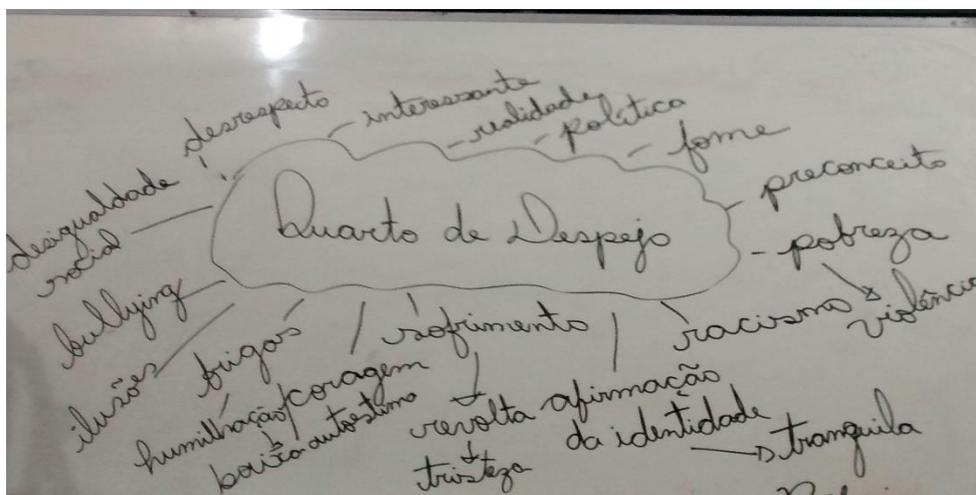
adulto mais próximo. As tranças são as primeiras técnicas utilizadas. Porém, nem sempre elas são eleitas pela então criança negra – hoje, uma mulher adulta – como o penteado preferido da infância (GOMES, 2002, p. 43).

Essa visão depreciativa do cabelo afro, instaurada desde cedo, reforçada no âmbito familiar por meio de atitudes de pessoas próximas e estendidas aos espaços sociais como escola, igreja e demais locais frequentados pelas meninas, repercutem como não aceitação do cabelo, problemas de autoestima até a tentativa da negação da identidade negra.

Após esse momento, os estudantes, em duplas, receberam o exemplar do livro *Quarto de Despejo* e foram convidados a realizarem uma leitura por antecipação do título da obra e da capa. A biografia da autora foi apresentada à turma e a leitura da apresentação do livro foi realizada de forma compartilhada, ficando a sua leitura recomendada como atividade extraclasse para socialização nos intervalos de leitura.

No encontro seguinte, o intervalo foi iniciado com uma tempestade de ideias sobre a obra. Os pontos apresentados foram parecidos nas duas turmas participantes.

Figura 21 – Tempestade de ideias



Fonte: acervo da pesquisadora.

Embora a maioria da turma demonstrasse engajada na socialização, foi percebido um pequeno grupo, em uma das salas, que se encontrava disperso, alheio à realização da atividade. A professora foi então tentando chamá-los à interação com o grupo através de indagações sobre quais palavras consideravam retratar a obra. Todavia, a negativa em participar foi prontamente entendida e atendida, não procurando forçar a participação, visto que a adesão deveria ocorrer de forma voluntária, sem pressões.

Como o trabalho ancorava-se no pressuposto de que a leitura literária não deveria ocorrer de forma impositiva, obrigatória, visto que se caracterizaria como punição, despertando sentimentos contrários aos pretendidos pela proposta da pesquisadora, o ideal seria encontrar uma forma de promover a integração de forma espontânea. A ideia era conquistar a partir da motivação e engajamento dos demais participantes, apostando no senso de pertencimento que os jovens possuem, bem como descobrir do que gostavam para inserir nos próximos intervalos.

Conversando após a aula com a professora regente de Língua Portuguesa descobriu-se que uma das paixões de alguns daqueles garotos eram as cantigas de rodas das folias, pois costumavam girar nas diversas folias que eram realizadas em homenagem aos santos celebrados na comunidade e cidades circunvizinhas. Por isso, a partir daquele encontro, as propostas de atividades passaram a incluir a produção de cânticos na modalidade dos cantados nos giros das folias da região e, assim, aquele grupo de jovens passou a integrar ativamente os intervalos de leitura.

Como sequência, para introdução, a biografia da autora da obra foi apresentada e foram distribuídos pedaços de papel com relatos retirados do diário de Carolina, das páginas lidas para esse intervalo de leitura. O comando é que poderiam realizar a leitura de forma espontânea, sem a preocupação de organizar uma sequência temporal, cada um deveria comentar e estabelecer relações com a obra, também expandir para a vida. O objetivo consistia em promover uma roda de conversa sobre as páginas lidas, valorizando a fala dos estudantes e a sua forma de interpretar, promovendo um debate sobre os discursos proferidos por eles.

A atividade foi bem aceita e os comentários ratificaram e desenvolveram as palavras-chave citadas na tempestade de ideias. As turmas demonstraram maturidade em relação aos posicionamentos diante dos temas. A expansão se deu por meio do filme “Estrelas além do Tempo”, a intenção foi, além de favorecer a reflexão sobre a importância da luta pela igualdade de gênero, de grupo étnico, promover a análise de uma possível interação intertextual entre as personagens negras do filme e Carolina Maria de Jesus. Os questionamentos norteadores foram: “Todas podem ser consideradas mulheres além do tempo?”; “Qual a significação desse termo ‘além do tempo’ no filme?”.

O segundo intervalo ocorreu de forma similar ao primeiro, entretanto, desta vez, as turmas foram organizadas em 6 grupos que receberam fragmentos referentes à parte do livro que seria discutida. O diferencial é que a coletânea recebida versava

sobre temas específicos abordados na obra em datas diferentes: sensibilidade/gosto pela leitura e escrita; consciência política; retratos da fome; favela como quarto de despejo; violência contra a mulher e preconceito racial (não identificada para eles).

Os grupos foram orientados a discutirem sobre qual a temática presente nos relatos recebidos e a elaborarem uma estratégia de socialização com os colegas no momento da interpretação. O tempo para essa atividade não deveria extrapolar 30 minutos.

As apresentações se materializaram na interpretação e contextualização, em forma de dramatizações, discursos políticos; comentários sobre situações da vida real, notícias nacionais, regionais e locais; depoimentos e comparações da intertextualidade com outras leituras realizadas.

A violência contra a mulher foi muito enfatizada pelas turmas, como expansão foi trabalhada a temática “A violência contra a mulher em números no Brasil”. Após o vídeo foram apresentados dados da violência contra a mulher segundo o Atlas da Violência no Brasil (2019). Na oportunidade, os dados chamaram a atenção para a situação de vulnerabilidade da mulher negra no país. Para encerrar o intervalo, a pergunta-chave foi: “O que essa parte do livro *Quarto de Despejo: diário de uma favelada* tem a ver com a realidade de hoje?”. A resposta deveria ser produzida oralmente ou em forma de um parágrafo.

As respostas foram convergentes, todos afirmaram a atualidade da obra e suas temáticas, elogiaram a inteligência da escritora e sua forma de posicionar-se no mundo, apesar da pouca escolaridade e pobreza em que vivia.

O terceiro intervalo teve como motivação a própria fala dos participantes, retornando à pergunta-chave e aos parágrafos produzidos no intervalo anterior, estratégia de valorização do pensamento e produção dos estudantes. A introdução e a interpretação se deram pela explanação de registros da parte do livro destinada a esse intervalo, com comentários sobre as impressões e sensações causadas pela leitura e como impactaram a sua visão de mundo.

A contextualização foi ocorrendo automaticamente durante as explanações dos participantes e foi complementada com a leitura da letra da música “Cidadão” de Zé Geraldo, trabalhando assim a intertextualidade.

As questões norteadoras para esse momento foram: “Há alguma relação temática entre o diário da Carolina e a letra da música?”; “Há outras músicas ou poemas que conheçam que podem estabelecer relação com a obra lida? Quais?”; E

como atividade, a proposta de uma atividade de produção de um texto que representasse a reflexão do estudante sobre o intervalo de leitura realizado e as discussões realizadas.

As falas dos alunos abordaram bastante a desigualdade social, a falta de oportunidades, enfatizando a pobreza em que grande parte da população brasileira vivencia, observando que a população negra é a grande vítima nessas condições. Houve apontamentos sobre a desigualdade salarial entre brancos e negros, homens e mulheres e ainda sobre as crianças e adolescentes que precisam trabalhar, algumas deixando a família para ir para a casa de outras pessoas, parentes ou estranhas sendo submetidas a abusos morais, sexuais, caso mais frequente entre as meninas.

No quarto e último intervalo de leitura do livro, a motivação foi realizada com a socialização de um dos textos produzidos no intervalo anterior, exposição e comentários de forma espontânea por aqueles que se sentissem à vontade para falar. Como em toda sala de aula, havia os que sempre queriam falar e os que se mantinham quietos, por timidez ou por não se sentirem seguros o suficiente para defender suas ideias.

Nas socializações as professoras sempre frisavam que a liberdade de expressão era assegurada nos intervalos realizados e quando ocorria alguma fala que se caracterizava como o discurso preconceituoso, agressivo, não se tachava como errado, no entanto questionamentos eram levantados de modo a promover a autorreflexão com a possível desconstrução/reconstrução das ideias nele proferidas. Havia a preocupação em esclarecer a diferença entre liberdade de expressão e discurso de ódio, propiciando a reflexão da importância de não alimentar ou repetir determinadas falas e vislumbrarem as possibilidades de denúncia, quando necessário, conforme preconiza a Base Nacional Curricular Comum para os anos finais do ensino Fundamental, disciplina de Língua Portuguesa, Habilidade 1 (BRASIL, 2013b).

O teor dos textos foi bastante comentado e o interesse pelos temas da obra era visível nos estudantes. O fato da verossimilhança com a realidade não distante, ainda presente em milhares de famílias brasileiras pode ter sido o elo que prendeu a atenção, assim como o modo como a autora personagem escrevia em seus relatos: de maneira simples, mostrando-se como uma pessoa do povo, uma mulher comum.

A explanação da leitura ocorreu com os estudantes lendo os relatos escolhidos por eles, comentando-os, justificando as escolhas. As professoras faziam a mediação

norteando os questionamentos, sempre de forma espontânea para que não se perdesse a liberdade e interação necessárias às rodas de conversas, cuidando para assegurar o direito à participação de todos e ao mesmo tempo para que não se mudasse o foco do encontro.

A contextualização e expansão centrou-se em discussões a partir do vídeo “Ilha das Flores”, curta metragem que aborda a situação de miséria a que pessoas, incluindo crianças, que viviam do lixo na ilha que dá nome ao documentário. Estava previsto para assistirem também “Documento Verdade – Lixão da Estrutural em Brasília – DF, todavia por problemas técnicos não foi possível.

As questões norteadoras para esse momento foram: “Qual o perfil das pessoas que vivem do lixo no Brasil?”; “Há alguma relação com os relatos de Carolina no livro Quarto de despejo?”; “Qual a sensação que vocês tiveram ao ver as pessoas recolhendo materiais no meio do lixo, entre urubus?”; “Qual/quais as estratégias para se evitar essas situações de abandono e miséria social vivenciadas por essas pessoas (adultos e crianças)?”.

Ao final da roda de conversa, os estudantes registraram em um texto curto as impressões de como é viver do lixo. A seguir, uma das produções resultantes desse momento:

Viver do lixo é uma situação que nos deixa muito triste. A gente sabe que existem milhares de pessoas que vivem do lixo, restos de comidas, que depois de digeridas podem até nos causar doenças. Mas se elas não comerem esses restos de comidas, o quê que elas vão comer? É mais triste ainda ver pessoas que tem o que comer, mas às vezes não come, só porque tá faltando algum alimento que ela gosta. Enquanto isso, as pessoas que vivem do lixo, agradecem a Deus por aquela comida. (Guilherme)

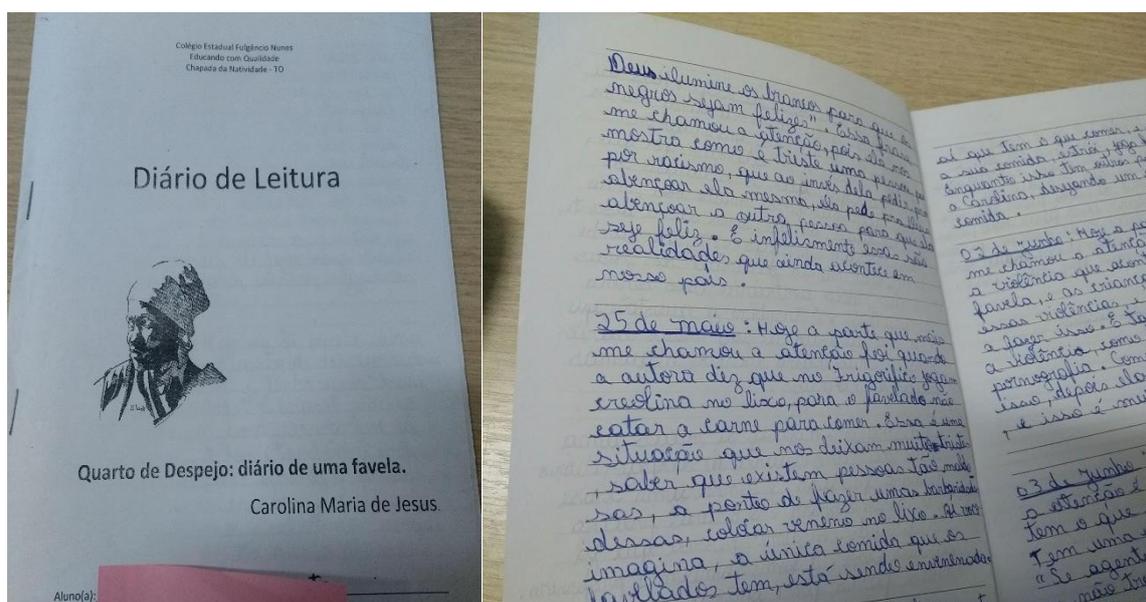
Uma atividade que foi proposta ao longo dos intervalos foi a produção de um diário de leitura da obra *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, pelos estudantes. A adesão foi parcial, todavia a maioria da turma aceitou, na maioria meninas.

Os alunos que não produziram alegaram dificuldades para escrever, não gostar do gênero textual, ou que apenas as mulheres teriam facilidade e gosto para o registro de diários. Afirmação que denota um preconceito velado de gênero. Possivelmente, essa ideia tenha impedido os garotos de participarem, demonstrando que os estereótipos em relação ao gênero, demarcando o que é propício e específico para homens e mulheres, também permeiam as relações sociais no âmbito escolar. Por isso, as escolas configuram-se como locais de atenção para a construção,

desconstrução e reconstrução de discursos e práticas sociais secularmente alimentados.

Ao final da pesquisa, as professoras selecionaram os três melhores diários produzidos e premiaram seus autores. Os critérios de seleção foram: criatividade, organização da estrutura textual do gênero; organização e desenvolvimento das ideias e reflexões registradas. A premiação ocorreu na Semana da Consciência Negra, em novembro.

Figura 22 – Diário de Leitura produzido por uma aluna



Fonte: Acervo da Pesquisadora.

Concluindo *Quarto de Despejo*, deu-se início com *Sete: diásporas íntimas*. Foi trabalhado um conto a cada intervalo de leitura. Esse livro, assim como *Quarto de Despejo* foi muito bem recebido pelos alunos. As temáticas abordadas nos contos são atuais e algumas se constituem como pontos críticos sociais: violência à mulher, feminicídio, desvalorização, estigmas atribuídos às religiões de matrizes africanas, preconceito racial. Como as sequências didáticas foram praticamente as mesmas utilizadas nos 8^{os} anos, com poucas modificações, não se repetirá aqui a descrição, os desdobramentos aparecerão na discussão do trabalho.

4.2.3 Leitura Literária na Escola Municipal Rural Malhadinha

Localizada na zona rural e com uma clientela de 6^o ao 9^o ano já adulta, matriculada na Educação de Jovens e Adultos, esse trabalho assumiu especificidades

bem diferenciadas do que foi realizado na outra escola quilombola. Os intervalos de leitura nesta comunidade não se limitaram a visitas quinzenais ou mensais, estavam imbrincados nas aulas de Língua Portuguesa que a pesquisadora, como voluntária, ministrava às segundas-feiras, das 19h às 21h.

Os livros selecionados para a leitura foram *Sete: diásporas íntimas*, de Lande Onawale, Mazza Editora e *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, Editora Ática. A proposta de pesquisa estava prevista apenas para o 3º e o 4º período, entretanto os alunos do 1º e 2º solicitaram participar e foram incluídos.

As sequências didáticas utilizadas foram praticamente as mesmas, mas algumas modificações foram realizadas em virtude das dificuldades de leitura dos participantes e grau de maturidade. Todos já possuíam idade acima dos 30 anos e a turma era multisseriada. A quantidade de alunos correspondia a 12 alunos efetivamente matriculados e frequentes, as atividades desenvolvidas não se pautaram em atividades escritas, a maioria foi realizada em rodas de conversas. As produções, quando ocorriam tendiam a ser de textos curtos, uma forma de respeitar os vários níveis de letramento presentes na turma.

Ao realizar o grupo focal com os estudantes, no primeiro encontro, verificou-se que possuem clareza sobre a questão da identidade negra, a maioria dos participantes se declararam como negros e apenas dois, como pardos. Uma das alunas, liderança na comunidade a quem chamarei de Mahin, explicou que “pardo é negro, faz parte do mesmo grupo racial, é só uma forma de falar que não é negro”.

A explanação dela foi endossada por outros colegas. Ao final, a professora retomou a fala da Mahin e explicou sobre a abordagem da classificação dos termos “morenos” e “pardos” como definidores de cores para pessoas da raça negra. Uma das perguntas lançadas para a turma foi: “Quem aqui consta como pardo na certidão de nascimento?”. As doze pessoas presentes na sala responderam afirmativamente, incluindo a professora.

Em relação a ter sofrido preconceito ou discriminação racial, não afirmaram terem sido vítimas por causa da cor, mas relataram ter ocorrido com alguns deles de se sentirem olhados diferente ou tratados com indiferença em alguns locais, citando como exemplo as lojas como principais locais como protagonistas desse tipo de ocorrência. Todavia, não relacionaram com a cor da pele, mas com a situação financeira e aparência no sentido do que vestiam ou calçavam.

Quanto a residirem em uma comunidade quilombola declararam se sentirem orgulhosos da identidade local e aproveitaram para narrar algumas ações realizadas por eles para a valorização da cultura e da identidade quilombola. Entre as ações comentaram sobre a organização da associação da comunidade e a realização das Quiolimpíadas, em parceria com outras comunidades quilombolas do estado e como se envolvem na preparação do evento.

Segundo eles, o espírito colaborativo é o ponto forte da comunidade. Os moradores doam parte dos alimentos necessários para suprir a alimentação nos dias do evento com produtos da agricultura familiar. Há também no cotidiano da comunidade a prática da realização de mutirões para auxiliar na limpeza do solo, plantio das roças e fabricação dos produtos. Esses mutirões costumam ocorrer em forma de rodízio nas casas dos participantes.

Comentaram que na escola em que estudam há respeito pelo outro, já são adultos, não possuem preconceito e são quase todos parentes, de uma mesma família. Os que não possuem laços consanguíneos pertencem à família por se tornarem cunhados, cunhadas, sogras, padrinhos, compadres. No entanto, concordaram que as escolas são lugares em que o preconceito se manifesta em formas de apelidos, brincadeiras, que às vezes geram conflitos e agressões verbais e físicas.

A participação no grupo focal foi de interação e desprendimento, não houve dificuldades de expressão ou interação. Todos se sentiram à vontade para participar, contribuindo com as falas. As discussões nesta escola, portanto, diante da vivência dos estudantes, pais de família, trabalhadores com poucas oportunidades na vida, foram mais densas, mais demoradas, embora ainda tímidas por parte de alguns. Desse modo, ler os relatos de Carolina e os contos de Lande Onawale também despertava lembranças e traziam à tona casos da vida real, histórias do imaginário popular e desabafos.

Talvez devido à idade e responsabilidades com a família, a situação política enfrentada pelo país, sempre vinha à tona, quando um dos estudantes ou vários começavam a expor as suas preocupações sobre o futuro. Em um dos intervalos de leitura, na contextualização eles reforçaram sobre as falas da Carolina sobre o descaso dos políticos com a situação do povo brasileiro. Seguem dois dos fragmentos selecionados por eles: "... o que eu aviso aos pretendentes a política, é que o povo não tolera a fome. É preciso conhecer a fome para saber descrevê-la" (JESUS, 2012,

p. 30). E ainda: “...Quem deve dirigir é quem tem capacidade. Quem tem dó e amizade ao povo. Quem governa o nosso país é quem tem dinheiro, quem não sabe o que é fome, a dor, e a aflição do pobre...” (JESUS, 2012, p. 40).

Após a roda de conversa foi proposto que eles escrevessem, assim como Carolina, algo para um dos governantes do Estado do Tocantins ou do país expressando o que gostariam de dizer a ele (a), caso tivessem oportunidade. A turma decidiu escrever uma carta ao então Presidente da República Michel Temer. A seguir, a transcrição de uma carta produzida por uma das alunas, mencionada aqui como J.J.M⁴⁰.

Comunidade Quilombola Malhadinha

Brejinho de Nazaré – Tocantins

10 de abril de 2018

Presidente Michel Temer,

Eu sou uma trabalhadora rural e moro em uma comunidade quilombola por nome de malhadinha, município de Brejinho de Nazaré – Tocantins.

Bem, a razão desta carta é somente para lembrar o Senhor presidente que o Brasil tem andado para trás, enquanto os nossos sonhos dão de ver uma nação forte em todas as áreas. Tenho visto a violência crescendo, a carestia aumentar.

Os hospitais abandonados e os povos morrendo nos corredores, a segurança fragilizada pelo código ou regime de Leis ultrapassado. Na economia não dá mais para confiar porque o salário é o mais baixo, mínimo. O petróleo sobe todo dia. Desse jeito, Presidente, o Senhor ainda fala em reeleição? O povo brasileiro já não aguenta mais.

J.J.M.

Desse modo, a leitura do livro “Quarto de Despejo: diário de uma favelada”, protagonizou muitas rodas de conversas e atividades que favoreceram a troca de

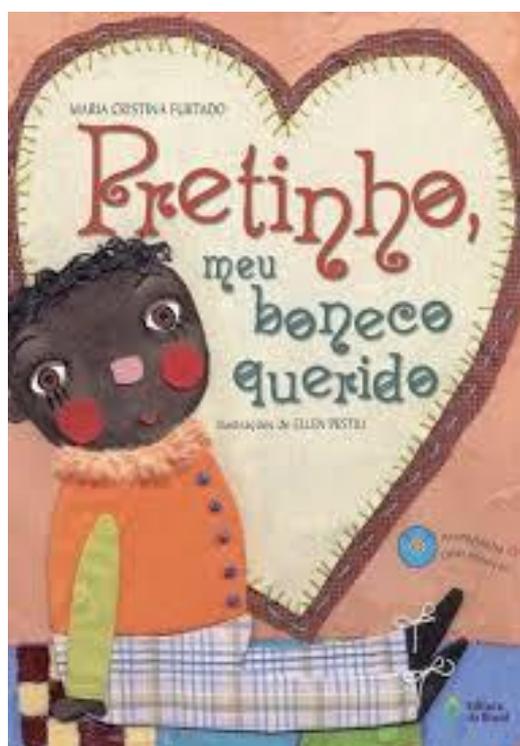
⁴⁰ Por questões éticas os nomes dos participantes serão preservados e substituídos por nomes fictícios. A carta também será transcrita com as correções básica na ortografia e concordância.

opiniões entre pesquisadora e pesquisados, trazendo à tona temas sociais, angústias e partilha de conhecimentos.

No decorrer do trabalho, os estudantes solicitaram a leitura de um livro que constava um exemplar na sala de aula deles: “Pretinho, meu boneco querido”⁴¹, de Maria Cristina Furtado, ilustrações de Ellen Pertili, Editora do Brasil. Livro da Literatura Infantil. A sugestão foi aceita pela pesquisadora, objetivando aproveitar a motivação dos alunos, embora o livro não fizesse parte do acervo do PNBE.

Carrasco (2016) defende que, baseando-se em sua própria vivência, não crê na assertiva de que um livro não seja adequado para uma determinada idade. Por isso, ressalta que não há como dividir os livros em bons ou ruins para cada faixa etária, mas entre aqueles que fascinam ou não em um dado momento da vida. Enfatiza que o hábito da leitura implica em um processo de sedução do leitor. Azevedo (2007) também afirma não encontrar sentido nessa divisão de pessoas por faixa etária quando se trata de experiências da vida e da literatura, que pode inclusive, atrapalhar a formação de leitores.

Figura 23 – Capa do livro “Pretinho, meu boneco querido



Fonte: www.google.com.br/imagens.

⁴¹ Como na escola não havia biblioteca, eu ganhei alguns livros para levar para lá e um deles era esse livro do qual eles gostaram muito de ler e discutir.

O interesse pela obra de literatura infantil veio confirmar que o fato da obra literária ser classificada como um tipo de literatura, voltado para determinada idade ou fase, como as obras de Literatura Infantil, não significa que não vá despertar interesse em pessoas com idades fora da classificação atribuída aos potenciais leitores.

Trata-se de uma narrativa em que um boneco de pano negro, ganhado de presente por uma menina negra, Nininha, que logo nutre uma grande amizade por ele. Todavia, Pretinho não é aceito pelos outros brinquedos de Nininha que o humilham devido a sua cor e tentam tingi-lo quando ficam a sós com ele. Até que em uma dessas humilhações, Pretinho, tentando fugir, salta pela janela e todos pensam que ele foi esfaqueado pelo cão de guarda da casa. Quando Nininha chega da escola não o encontra e é avisada pela boneca de pano de tudo o que ocorreu em sua ausência ficando desolada, mas ao chorar a morte de Pretinho o ouve chamá-la, estava pendurado na roseira. Ela o resgata e todos aprendem a lição. Entra na história uma boneca negra que conta sobre a África para os demais brinquedos que se arrependem das atitudes que tiveram com Pretinho.

A obra propiciou momentos de debates sobre o racismo enfrentado pelas pessoas, também como as crianças encaram a convivência social desprovidas dessas segregações e como algumas se tornam racistas e preconceituosas ao se tornarem adultas. Foram planejados três intervalos de leitura, o primeiro centrou-se na leitura da capa, título, resenha da obra, apresentação da biografia da autora. A turma foi dividida em três grupos para organizarem a leitura do livro e mediar os intervalos como os colegas.

A divisão ficou estabelecida da seguinte forma: 1º intervalo – da capa até a página 15; 2º intervalo – página 16 a 29; 3º intervalo – página 30 a 40. As rodas de leitura foram muito utilizadas, porque a leitura compartilhada na sala com as cadeiras organizadas em círculo facilitava a interação entre eles. Uma das dificuldades nesses momentos era a timidez que alguns dos participantes possuíam em realizar a leitura compartilhada com a sala, alegavam vergonha diante das dificuldades na leitura, havia também os que já tinham problemas visuais como miopia e não possuíam óculos. Entretanto, a diversidade e limitações eram respeitadas, assim, aqueles que não liam, participavam recontando ou comentando o que abstraiu do texto lido pelos colegas.

No primeiro intervalo, após a leitura, relato e roda de conversa, foi retomado o assunto sobre racismo e injúria racial, os estudantes afirmaram desconhecer a diferença, achavam muito confusas e parecidas, só sabiam que se tratava de “ações

preconceituosas por causa da cor”, conforme afirmou a participante que chamarei aqui de Maria (4º período). A professora aproveitou a oportunidade para exemplificar os conceitos através de exemplos concretos, utilizando situações já citadas por eles em encontros anteriores.

Indagados porque quiseram tanto ler Pretinho, meu boneco querido, explanaram que foi pelo título (afetividade), pelas ilustrações e porque gostavam de estórias infantis, como as contadas na infância, quando se sentavam à noite, na fazenda, para contar e ouvir estórias.

Ao final do encontro, a professora contou a narrativa *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, ilustrações de Claudius Ceccon, Editora Ática. O objetivo foi favorecer o interesse pelo conhecimento de outras obras de literatura infantil com a mesma temática e incentivar o gosto pela leitura.

O segundo intervalo pautou-se na leitura compartilhada e mediada pelo grupo que ficou responsável pela realização. A socialização aconteceu por meio da brincadeira “batata quente”. Perguntas foram colocadas em uma caixinha que ia circulando de mão em mão no círculo, quando a professora, de olhos fechados, dava o comando para parar, a pessoa que estivesse com a caixa nas mãos deveria retirar uma pergunta e responder.

A atividade foi bem aceita, os estudantes demonstraram divertir-se com o suspense de quem iria responder, mas o espírito colaborativo da turma fazia com que as respostas ocorressem de forma coletiva, um complementando a fala do outro, ajudando a lembrar as palavras.

As perguntas mais comentadas foram: “Alguém na sala já enfrentou alguma situação parecida, ou conhece alguém que tenha vivenciado?”; “Vocês consideram que esse tipo de situação ou ‘brincadeiras’, como se referem os amigos de Pretinho, deixam marcas nas pessoas? Em caso positivo, como e por quê?”; “Na narrativa, os colegas de Pretinho cantam uma musiquinha para provocá-lo. Vocês conhecem alguma música que já foi usada com esse propósito, tem alguma lembrança da infância sobre isso?”.

Os comentários foram compostos por relatos de alguns fatos ocorridos e presenciados sobre atos racistas na sociedade. Também mencionaram notícias veiculadas no rádio e na televisão, comentaram sobre as brincadeiras de “mau-gosto”, que constrangem e humilham as pessoas, desrespeitando-as, como os apelidos utilizados para rotularem os negros: negão, tiziu, saci-pererê, picolé de pixe, macaco,

tição, cabelo de bombрил, maçaroca, bucha, cabelo plantado de suvela (para cabelos afros).

Uma das participantes falou que nem sempre os apelidos “preto, pretinha, negão, neguinha” são preconceituosos, mas uma forma carinhosa de tratar a pessoa, geralmente utilizada pelos familiares, que na família dela mesmo é assim. A turma concordou e alguns endossaram que nesses casos não, porém, há situações que são utilizadas como ofensas, que depende do contexto em que são chamados.

Quanto às músicas, se lembraram da famosa “nega do cabelo duro, que não gosta de pentear”, do cantor baiano Luiz Caldas, grande sucesso na década de 1990. Segundo eles, na época, todos cantavam e dançavam muito e não viam maldade na letra.

O último intervalo foi, como de costume, uma roda de conversa sobre a narrativa. Na última parte do livro, uma boneca negra narra para os brinquedos sobre a história do seu povo na África e como foram traficados para o Brasil, as lutas que travaram contra a escravidão. Os comentários recaíram sobre os relatos de como a comunidade Malhadinha começou, do que ouviram contar pelos mais velhos do lugar; como era Porto Nacional na época, os coronéis que possuíam negros em suas casas e fazendas.

Questionados sobre como a comunidade descobriu que era quilombola, informaram que foi o José Iramar, um representante do Gruconto – Grupo de Consciência Negra do Tocantins que iniciou os estudos sobre o lugar, tirou fotos, entrevistou as pessoas e abriu caminho para que pudessem se organizar e se posicionarem como uma comunidade tradicional e buscar esse reconhecimento.

Para encerrar o intervalo, a professora leu o conto “Espelho”, de Márcio Barbosa, Cadernos Negros (1993), que narra a estória de uma garota negra que possui devaneios com os artistas brancos da TV e sonha em ser modelo, porém, frustra-se terrivelmente no dia em que a mãe lhe diz que não há atrizes e modelos negras na TV, que ela precisará conseguir um trabalho de verdade.

A turma comenta estabelecendo relações entre o conto lido, a narrativa de Pretinho, ilustrando com exemplos dos textos, complementando com fatos da vida real. Afirmam que a mãe da personagem do conto está correta, que antes, os negros não eram vistos em papéis principais nas novelas e programas de televisão, que agora já há mais ainda muito pouco relevante e que essa é uma conquista que partiu da luta dos negros. Ressaltam que os negros ocupavam apenas papéis de submissão,

inferiorizados nas tramas como os vilões, ou nas funções de empregadas domésticas, babás, motoristas e jardineiros. Situação que retrata que o país não valoriza o seu povo negro.

O trabalho com essa comunidade foi até o final do ano letivo em 2018 e havia a pretensão de continuar como voluntária na escola, porém, em 2019, a Educação de Jovens e Adultos não teve continuidade. Segundo a Secretaria Municipal de Educação, não foi possível conseguir o reconhecimento e autorização da escola no noturno junto aos órgãos competentes.

Os estudantes lamentaram bastante e ainda tentaram conseguir a continuidade da escola noturna e a oferta do Ensino Médio na modalidade EJA, sem sucesso. A prefeitura do município ao qual pertencem, Brejinho de Nazaré, ofereceu um ônibus escolar para levá-los para a cidade, frequentarem a escola urbana da rede estadual de ensino, no ensino regular, todavia não aceitaram por considera muito cansativa a jornada, os horários de saída e chegada eram incompatíveis com a vida que levam no campo e as responsabilidades de pais e mães de família. Infelizmente, o sonho de muitos, de concluir o ensino fundamental e médio foi adiado, ou cancelado, mais uma exclusão das muitas que enfrentam os membros da parcela da população brasileira que integra a maioria em quantidade na pirâmide social e a minoria em oportunidades e igualdade de direitos.

Encontrei minhas origens

*Encontrei minhas origens
em velhos arquivos
livros
encontrei
em malditos objetos
troncos e grillhetas
encontrei minhas origens
no leste
no mar em imundos tumbeiros
encontrei
em doces palavras
cantos
em furiosos tambores
ritos
encontrei minhas origens
na cor de minha pele
nos lanhos de minha alma
em mim
em minha gente escura
em meus heróis altivos
encontrei
encontrei-as enfim
me encontrei*

Oliveira Silva

5 REFLEXÕES: LEITURA LITERÁRIA, INTERVALOS DE LEITURA E OS CAMINHOS PARA O EMPODERAMENTO

A leitura literária proposta nos intervalos de leitura desenvolvidos nas escolas quilombolas constituíram-se em momentos dialógicos entre o texto e suas interfaces: o autor, o próprio texto, o leitor e o contexto, por acreditar que o “o diálogo da leitura implica em ouvir o autor para entender o texto, construir os sentidos de uma sociedade; ou construir o sentido do texto ouvindo o autor e compartilhando os sentidos de uma sociedade no entendimento do texto” (COSSON, 2017, p. 41).

Desse modo, as sequências didáticas elaboradas foram pensadas a partir das reflexões da proposta de letramento que contemplava a exploração desses elementos de forma conectada, interacional, concebendo que a abordagem fragmentada poderia comprometer a relação que se pretendia nesta experiência de leitura literária na escola.

A intenção de explorar como a leitura de obras com temáticas étnico-raciais, distribuídas pelo PNBE 2013 poderia contribuir com as relações étnico-raciais na escola, na afirmação da identidade negra e no combate ao preconceito e à discriminação racial foi tomando proporções e corpo de uma prática geradora de interações e desveladora de sentidos para um trabalho de leitura literária mais interessante.

Quando o adolescente ou o adulto solicita ao professor a antecipação dos intervalos de leitura ou a inclusão de uma obra literária que não estava no planejamento da turma, como ocorreu respectivamente com *Aqaltune e as histórias da África*, de Ana Cristina Massa (8^{os} anos regular) e com *Pretinho, meu boneco querido*, de Maria Cristina Furtado (EJA), é uma sinalização de que a leitura literária está fazendo sentido aos estudantes e que pode se tornar uma atividade agradável no ambiente escolar.

Ao rememorar as suas experiências de leitura na escola ginásial, ainda na adolescência, Freire (1989) afirma que estas foram decisivas para a sua compreensão crítica da importância do ato de ler porque

não eram, porém, aqueles momentos puros exercícios de que resultasse um simples dar-nos conta de uma página escrita diante de nós que devesse ser cadenciada, mecânica e enfadonhamente *soletrada* e realmente lida. Não eram aqueles momentos *lições de leitura*, no sentido tradicional desta

expressão. Eram momentos em que os textos se ofereciam à nossa inquieta procura, incluindo a do então professor José Pessoa (FREIRE, 1989, p. 11).

Assim, as rodas de conversa, gincanas literárias, atividades artísticas foram incorporadas à leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa, favorecendo o adentramento em questões cotidianas referentes às relações étnico-raciais e outras que os estudantes faziam a leitura nas obras, relacionando com as experiências da vida, da sociedade.

O texto literário foi apresentado, não como mais um objeto de leitura, mas como um motivador para conhecer, degustar e dialogar com outras narrativas, poemas, imagens, com os quais se tornava possível estabelecer intimidade com seus autores, indagar, discordar de suas afirmações, cooperar, acrescentar informações, selecionar, julgar e estabelecer relações entre a ficção e a realidade (CORRÊA, 2007; LEBRUN, 2013).

Pretendia-se a efetivação de um processo de formação de leitor centrada na perspectiva dos múltiplos letramentos, a qual se pauta em uma relação dialógica materializada em perguntas e respostas, que sempre levam a outras perguntas e a outras respostas em um processo contínuo de interação (COSSON, 2017). Um leitor capaz de estabelecer a relação das leituras realizadas com outros textos e outras leituras, colocando em ação todo o seu sistema de valores, crenças e atitudes do grupo social a que pertence, mobilizando as habilidades para refletir e, se necessário, desconstruir e reconstruir significados.

Assim, os intervalos de leitura levaram a tentativa de unir a leitura literária a uma prática efetiva de pensar as relações étnico-raciais na sociedade, nas especificidades das comunidades tradicionais e na concepção do eu e do outro como sujeitos afrodescendentes residentes em comunidades quilombolas.

5.1 A identidade negra: desconstrução de estereótipos para afirmação identitária

Abordar as relações étnico-raciais pressupõe explanar sobre identidade, visto que a afirmação de um povo, a maneira como se posiciona, depende significativamente da sua concepção de como se vê como pessoa, como partilha dos interesses e causas identitárias do seu grupo.

Por se tratar de uma construção social, determinante das interações sociais, a identidade pessoal também transcende para uma identidade coletiva (HALL, 2004; SANTOS, 2009; GOMES, 2003). Desse modo, trabalhar com identidade, embora ancorado no âmbito pessoal, também se estende ao pertencimento a um determinado grupo, sobre a importância de se conhecer e validar as características sociais e culturais que vivenciam.

A escola é um dos locais marcados pela diversidade e coletividade, portanto, não pode se eximir de inserir em seu currículo uma prática que viabilize as discussões sobre identidade e pertencimento. Santos (2019) denomina de “caldeirão culturalmente plural” a esse encontro de diversidades que ocorrem no chão da escola e defende que essa pluralidade seja degustada por todos continuamente e não apenas em datas comemorativas. Ressalta a importância do trabalho com a identidade como uma prática contínua no currículo escolar.

Em *Olhares Negros: raça e representação*, Hooks (2019) defende que apenas mudando o olhar coletivo de como nos vemos e como olhamos para o mundo será possível mudar como somos vistos. Que esta é a saída para criar um mundo onde todos possam olhar para a negritude e para as pessoas negras com um novo olhar. Reforça também a importância da autoestima, do negro amar a negritude para que haja uma mudança da forma como são vistos e tratados no mundo.

Nas escolas pesquisadas, durante o primeiro grupo focal, ficou evidenciado que os estudantes do Colégio Estadual Fulgêncio Nunes se subdividem em quem se declara como “morenos”, “pardos” e “negros”. Na Escola Municipal Rural Malhadinha, a maioria se autodeclararam negros e apenas dois como pardos, recebendo a observação da colega Mahin de que “não existe pardo, é tudo negro”.

Acredita-se que a vivência dos adultos matriculados na EJA, e as suas experiências acumuladas nas reuniões da comunidade quilombola da qual fazem parte, tenha contribuído para esse posicionamento quanto à identidade étnico-racial. A explicação da estudante aos colegas que se autodeclararam pardos explicita o conhecimento sobre a temática.

Por outro lado, os adolescentes da outra comunidade ao se declararem como morenos, pardos e negros, evidencia um conhecimento ainda restrito sobre a identidade racial ou simplesmente uma tentativa de se firmar em um meio termo “nem branco, nem preto”, devido a não se sentir confortável em afirmar a identidade negra.

As discussões nos intervalos, a partir dos temas levantados pela leitura literária favoreceram a discussão sobre tais temáticas, validando a importância de assumir uma identidade étnica para a valorização do grupo e da comunidade a qual se pertence. Nas rodas de conversas, os estudantes de nenhuma das comunidades ou turmas apresentaram dificuldades em se afirmar como quilombolas, pelo contrário, falaram que tinham orgulho de pertencerem à comunidade e que a escola trabalhava essas questões de afirmação e valorização da identidade quilombola com eles. Na Escola Municipal Rural malhadinha não havia nenhum projeto pedagógico específico para trabalhar as questões étnico-raciais, no Colégio Estadual Fulgêncio Nunes, os estudantes relataram sobre o projeto “Conhecendo nossas raízes”, presente no Projeto Político-Pedagógico da escola, desenvolvido pela professora de História e Cultura Quilombola.

O objetivo desse projeto era de resgatar a dança da súa, sua musicalidade, as rodas e catiras, tradição local, a fim de evitar o apagamento cultural. O grupo de súa foi criado em 2015, composto por 16 alunos e um instrutor, voluntário da comunidade. O grupo leva o nome de uma funcionária da escola, auxiliar de serviços gerais, já falecida. Homenageada pela alegria que contagiava a todos, a “Tia Zezinha”.

Como sujeitos sociais, as identidades são construídas a partir desse convívio. A valorização da cultura e da história de forma positiva, torna-se decisiva para a interação e o senso de pertencimento a determinada cultura e comunidade. “O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las e até mesmo negá-las” (GOMES, 2003, p. 172).

No caso da população negra, a afirmação identitária torna-se muito mais difícil e, por isso, urgente. Como a identidade negra sempre foi vista como negativa, carregada de estigmas, o normal é que ocorra a tentativa de negação, da aproximação com a identidade eurocêntrica daqueles que são apresentados como belos, vencedores, muitas vezes resultando na tentativa do branqueamento, da aproximação com os padrões estéticos etnocêntricos europeus ditados e aceitos socialmente.

Um dos traços fortes da escravidão foi a despersonalização e aculturação dos negros. Desse modo, perderam não apenas a liberdade física, mas a liberdade quanto a sua cultura e a sua identidade. Ao negro foi imposta a inferioridade em relação ao outro, branco, gerando uma profunda angústia identitária (NUNES, 2010).

O geógrafo Milton Santos, ao abordar sobre *Ser negro no Brasil hoje* (2000), declara que é ser, com frequência, alvo de um olhar enviesado. Segundo ele, a sociedade parece considerar que há lugares pré-determinados, na base da pirâmide social para os negros. Daí a dificuldade na afirmação de uma identidade negra. Santos (2009) complementa que uma criança negra que cresce em um cenário que privilegia determinada classe e menospreza outra, resulta negando o seu pertencimento étnico-racial, suas origens e construindo uma imagem distorcida de si e do outro, buscando se aproximar da imagem aceita socialmente.

Nesse cenário, assumir as particularidades da negritude incomoda. O relato da estudante do 9º ano, ainda no início da pesquisa, no primeiro grupo focal, revela o quanto a sociedade pode ser perversa com as pessoas negras.

Eu fui morar em uma cidade no interior do Tocantins. Um dia, à noite, eu fui passear com as crianças em uma pracinha perto da casa em que eu morava. Eu sempre usei meu cabelo assim, solto [pausa].

Quando eu estava sentada em um banco, tinha um homem que estava perto e ficava me olhando mostrando cara feia. Então, de repente, uma hora, ele se levantou, veio em minha direção e, de forma agressiva, me perguntou se eu não tinha vergonha de sair na rua com aquele cabelo assanhado daquele jeito. Por que que eu não penteava meus cabelos para sair na rua, que devia ter vergonha de sair com uma bucha daquela para o meio do povo. Eu fiquei assustada e com medo, não sabia o que responder, comecei a chorar.

As pessoas me olhavam, mas não faziam nada. Daí, um rapaz que eu nem conhecia... [pausa, voz embargada, choro] e que estava em um banco perto, se levantou e me defendeu. Falou para o homem me deixar em paz, que o cabelo era meu e eu usava como quisesse e que feio não era meu cabelo, era o preconceito do homem, que ele que precisava se envergonhar disso. Ficaram batendo boca.

Eu me levantei tão apavorada, que nem agradei o rapaz, fui embora chorando. Eu nunca mais vi ele e sempre fiquei me perguntando porque aquele rapaz me defendeu, se ele nem me conhecia. Depois fui embora daquela cidade, mas nunca me esqueci desse dia (Acotirene).

Os valores eurocêntricos alimentam a depreciação do negro como “sujo”, “preguiçoso”, “indolente”, “arrogante”, as mulheres como “oferecidas” e “promíscuas”, cujos corpos pedem para serem usados. Discursos muito bem articulados pelos colonizadores para justificar as violências impostas aos negros e esconder os inúmeros abusos, inclusive, os sexuais cometidos contra as mulheres, os estupros abafados nos quartos e quintais da Casa Grande.

O relato da aluna, foi impactante, a sala ficou muda, lágrimas de solidariedade vieram à tona entre os colegas, um nó na garganta das professoras. A garota chorou, foi como se estivesse em uma catarse, se despindo de uma dor que carregava por anos e que ainda não tivera a oportunidade de expor, de reclamar a violência sofrida.

O depoimento da estudante, denominada aqui como Acotirene, por si só já responde a muitos questionamentos sobre a existência do racismo no Brasil. A partir da sua narrativa, pode-se explorar questões referentes à teoria da democracia racial, a importância da autoestima e da valorização dos traços fenotípicos da pessoa negra, da afirmação e posicionamento de defesa dos valores pessoais e culturais de cada povo, das diferenças no processo de construção da identidade.

Em *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, sua autora relata o enfrentamento diário a esse tipo de situação, como demonstra o relatório do dia 16 de junho de 1958, um dos selecionados pelos estudantes para ler no intervalo de leitura:

... Eu escrevia peças e apresentava aos diretores de circos. Eles respondiam-me:

_ É pena você ser preta.

Esquecendo eles que eu adoro a minha pele negra, e o meu cabelo rustico. Eu até acho o cabelo do negro mais iducado do que o cabelo de branco. Porque o cabelo de preto onde põe, fica. É obediente. E o cabelo de branco, é só dar um movimento na cabeça ele já sai do lugar. É indisciplinado. Se é que existe reencarnações, eu quero voltar sempre preta (JESUS, 2012, p. 65).

A afirmação de uma identidade negra, enfrenta, portanto, entre tantas outras situações, a superação de dores emocionais e cicatrizes que vão sendo semeadas socialmente, muitas vezes, de forma velada. “Muita dor psíquica que as pessoas negras experimentam diariamente no contexto da supremacia branca é causada pelas forças opressivas desumanizantes, forças que nos tornam invisíveis e nos recusam o reconhecimento” (HOOKS, 2019, p. 88).

Algumas das estratégias para assegurar a invisibilidade do povo negro foram o apagamento de sua história de luta; o silenciamento das suas vozes, atribuindo a outro, o colonizador, o direito da escrita do que e como considerava pertinente registrar; a imposição de padrões estéticos que em nada incluíam o povo negro, pelo contrário, definia-o como um antipadrão, dotado de sentimentos negativos.

Como Cosson (2017) enfatiza que uma pergunta sempre vai gerar uma resposta, que gera outra pergunta, a discussão estabeleceu uma relação com a carga semântica atribuída a algumas palavras ou expressões populares utilizadas de maneira naturalizada pelas pessoas, tais como: “a coisa tá feia, a coisa tá preta” – para situações problemáticas, em crise; “ovelha negra da família” – para aquela pessoa que se rebela contra os padrões familiares, subverte; “denegrir” – para falar mal de alguém, difamar; “não sou tuas negas” – expressão que vulgariza a mulher

negra e reforça o estereótipo de mulher fácil; “serviço de preto” – para o trabalho mal feito; e ainda “inveja branca” – para dizer que é uma inveja que não prejudica; “cor de pele” – para aquela cor que é clara, com um tom rosado. Essas foram algumas, entre tantas outras citadas pelos estudantes como naturalizadas na linguagem popular e bem conhecida por eles. Em ambas as comunidades houve estudantes que afirmaram “ainda não ter pensado nisso”, ou seja, não haviam se despertado para a carga semântica negativa em relação ao negro e, por isso, não viam problemas em utilizá-las.

Ao realizar um estudo sobre os “Significados do lexema *negro* segundo abonações dos escritores brasileiros”, Monteiro (2016) aponta que o preconceito no Brasil é mais forte do que se possa imaginar. Nesse estudo, apresenta como palavras ou expressões da língua portuguesa estão carregadas de significados sociais em que as palavras *preto* e *negro* são utilizadas com grande diversidade de valores depreciativos.

Para esse pesquisador, o povo brasileiro denuncia em suas formas de manifestação linguística, sentimentos de desvalorização ou de aversão ao negro e, de modo oposto, atitudes de apreço e respeito pelo branco. Essa análise necessita ser levada para pontos de discussão sobre o preconceito racial com o objetivo de mediar a desconstrução desses discursos.

O fato relatado pela jovem também denuncia uma realidade, embora grande parte das pessoas afirmem ser contra o racismo, apenas uma minoria se manifesta em defesa das vítimas. Essa omissão repercute na sedimentação de práticas racistas, na marginalização vivida pelas minorias, contribuindo para a manutenção da ordem social marcada pela exclusão (NUNES, 2010).

Evidencia que na luta contra o racismo, apenas declarar não ser racista não é o suficiente para combatê-lo. É necessário posicionar-se contra todas as formas de preconceito sutis ou flagrantes na sociedade. Junto a isso, desenvolver o senso de pertencimento à comunidade negra, e, àqueles que não são negros, o senso de que mais do que tolerância, a diversidade étnico-racial presente no país necessita de respeito.

O pertencimento implica no processo de vivência e de construção de saberes coletivos do sujeito, integrando-se nas lutas cotidianas do seu grupo, na partilha dos mesmos anseios (WANDERLEY, 2009). Nas falas da maioria dos estudantes participantes da pesquisa, esse senso de pertencimento é perceptível: “Eu sou uma

peessoa negra, minha família é negra e eu não tenho vergonha de ser negro. Tenho muito orgulho de ser uma pessoa negra” (Conceição).

“Nos somos negros sim! Então temos que ter orgulho de ser negro. Não pode deixar os outros... pessoas está nos diminuindo, sabe? Então, eu acho que o negro sim, tem direitos iguais. Tem direito de está lá, fazendo uma faculdade de Direito! (...)” (Aqaltune)

“Somos descendentes de negros e não temos que nos envergonhar disso. Eu me relaciono muito bem com a minha identidade negra, quilombola. Tenho orgulho de dizer que moro aqui na comunidade quilombola Malhadinha” (Mahin).

As falas da maioria dos estudantes ressaltam a importância da aceitação e do orgulho de pertencerem a uma comunidade tradicional e da identidade que possuem. Um ponto positivo para a comunidade. O depoimento da professora Osmarina Ferreira, do Colégio Estadual Fulgêncio Nunes serve para explicar essa aceitação presente nas duas escolas e referendado por muitos autores como necessário: o trabalho pedagógico voltado para a afirmação identitária: “Aqui, nós trabalhamos a questão de valorização, de respeito, de se aceitar como quilombola. Então isso é bastante evidente nas nossas aulas, tanto é que nossos alunos agora já se identificam como quilombolas”.

Sabe-se que esse trabalho, realizado continuamente na unidade escolar e a participação dos alunos da comunidade Malhadinha nos eventos relativos às comunidades tradicionais, além do que é trabalhado de forma interdisciplinar na escola, podem ser citados como fatores positivos na apropriação da importância dos valores identitários do grupo, tão necessários para o empoderamento da população negra na sua luta por afirmação e igualdade de direitos.

5.2 O chão da escola como *locus* de preconceito racial

O fato de a escola se constituir em um espaço social de interações de várias pessoas, de diferentes valores, tradições, crenças e grupos, representa um agravante de também ser um local onde as diferenças não sejam respeitadas por todos. Desse modo, atitudes discriminatórias e preconceituosas permeiam as relações escolares. Quem não se lembra de ter recebido um apelido na infância ou adolescência, devido a uma situação ou característica que lhe era peculiar?

Em *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*, Gomes (2003) lamenta que a escola nem sempre seja lembrada como uma instituição em que o negro e seu padrão estético sejam vistos de forma positiva. Segundo essa pesquisadora, o corpo, como suporte da construção da identidade negra, ainda não é uma temática privilegiada do campo educacional.

Ao dissertar sobre *Leituras e práticas discursivas étnico-raciais em aulas de Língua Portuguesa*, Santos (2019) relembra as inúmeras vezes em que, na infância, precisava fingir não escutar as piadas e apelidos que os coleguinhas da escola a atribuíam, ofensivamente, por causa da sua cor. Ela expõe ainda como se sentia diante da omissão da professora que fingia não escutar, das risadas dos colegas, gerando nela o isolamento nas atividades realizadas, com medo de se expor.

Com o trabalho com os adolescentes e adultos, vieram à tona os rótulos mais comuns para denominar as pessoas em virtude da sua cor. Na Escola Municipal Rural Malhadinha, embora não ocorresse nenhum tratamento preconceituoso entre os estudantes, relataram situações que tomaram conhecimento, ocorridos em escolas do ensino regular na cidade ou em outras localidades. No Colégio Estadual Fulgêncio Nunes, os estudantes relataram que havia na escola uma prática recorrente de chamarem os colegas negros pelo apelido de um morador da cidade, um homem negro, simples e que demonstrava ter retardo mental leve, segundo eles.

Questionados o porquê de considerarem o apelido do cidadão mencionado como depreciativo, ou xingamento, assim como sobre a utilização dos termos “tição”, “picolé de pinche”, entre outros atribuídos aos colegas negros, as justificativas afirmavam tratar-se de “brincadeira”. A roda de conversa então, se direcionou para a análise de como essas “brincadeiras” são ofensivas e prejudiciais à autoestima das vítimas, como podem estar carregadas de discursos de ódios e estereótipos que a sociedade desigual alimenta historicamente. Também foi abordado sobre a tipificação do racismo como crime (Lei 7.716/1989), como forma de informar sobre as leis brasileiras e as penalidades que podem ser aplicadas em caso de denúncias.

O propósito da roda de conversa foi justamente fazer pensar, despertar a empatia e sobretudo, promover a reflexão da importância de não corroborar com práticas racistas; o quanto é sério a ofensa ou o tratamento desigual a pessoas por causa da sua cor. E ainda, “como você se autodeclara negro e menospreza alguém

que pertence ao mesmo grupo étnico que você? Ao depreciar o meu igual, não me deprecio também?”.

O depoimento do estudante, nomeado como Cuti, no primeiro grupo focal, aponta para como as “brincadeiras” pautadas no preconceito racial podem deixar marcas de vergonha, humilhação e de baixa autoestima em suas vítimas. Metaforicamente falando, Santos (2019) afirma que são chicotes com igual ou maior poder de aniquilamento por estarem impregnados com o açoite cotidiano da exclusão, alimentada pelo ódio e por discursos preconceituosos e racistas.

O depoimento por escrito, do estudante negro, que não se esqueceu dos rótulos recebidos na infância: Saci Pererê, cabeça chata, burro, são muitos recebidos hoje por crianças e adolescentes nos ambientes escolares e serão lembranças dolorosas que os acompanharão por toda a vida, caso não consigam se desprender delas.

Além do estudante, aqui denominado de Cuti, outros depoimentos despertaram a atenção na escrita pela percepção de si, conforme descrito a seguir: “Eu me vejo uma pessoa simples, pardo, com um cabelo ruim, sou magro, olhos pretos” (João); e ainda “Eu me vejo como um menino que sofre preconceito pela minha cor, pelo meu cabelo...” (Manuel).

Durante a roda de conversa João e Manuel não se posicionaram, colocando apenas no papel, de forma tímida, porém determinante como se veem, como são tratados, reforçando o que Santos (2019) relatou sobre as suas experiências de afastamento como consequência dos preconceitos sofridos na escola. Por isso, a importância do texto escrito para ouvir aqueles que não se encorajam a expor oralmente o que sentem. Trata-se de dar a voz aos silenciados, ouvir o não dito nas rodas de conversa.

Uma pesquisa realizada em 2007 pela Ação Educativa, o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), Comissão de Educação e Profissionalização para a Igualdade Racial e de Gênero (CEAFRO) em parceria com o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib) e o Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte em escolas públicas de São Paulo, Salvador e Belo Horizonte evidenciou que esse silenciamento ocorre junto às famílias também, os estudantes não compartilham com elas as vivências sobre a discriminação racial sofridas ou exercidas na escola.

Em Salvador, 100% das mães e responsáveis entrevistados responderam que seu filho não havia vivido ou presenciado discriminação racial, enquanto 62% dos alunos responderam já ter vivido ou presenciado casos de discriminação racial nessa cidade (SOUZA; CROSO, 2007). As razões de não relatarem os fatos às famílias não foram abordadas pela pesquisa, porque foi um dado evidenciado após a sua conclusão, após o cruzamento dos dados. Entretanto, pode-se imaginar que a omissão desses relatos esteja relacionada ao constrangimento, uma vez que falar sobre experiências que geraram dores emocionais e psíquicas provoca novas dores, um novo sofrimento. Ou ainda se deva à preocupação de não levar problemas do ambiente escolar para o familiar. Por isso, mais um motivo para a escola inserir em suas práticas momentos de fala e escuta sobre o preconceito racial.

Outro dado apresentado pela pesquisa é que, nas escolas, o “discurso da igualdade”, ou seja, “na escola todos somos iguais”, mascara as atitudes racistas, uma vez que encobre a existência das diferenças propagando o falso discurso da democracia racial. Segundo Souza e Croso (2007), a pesquisa suscita que quando a escola apresenta a igualdade como ponto de partida, dificulta o reconhecimento da diferença, todavia, quando o ponto de partida é a diferença, sem hierarquizar e inferiorizar ou desvalorizar ninguém, está reconhecendo a singularidade dos seres humanos e a pluralidade como imprescindíveis para a efetivação da igualdade nas relações, a igualdade de direitos.

Desse modo, a estratégia inicial para a superação do racismo na escola passa, prioritariamente pela afinação e reeducação dos olhares e da escuta para identificar as situações cotidianas e superar o discurso defensivo existente em muitas escolas de que todos são iguais e não há racismo no ambiente escolar. Atitudes de negação, naturalização ou de invisibilidade das situações de discriminação tornam mais difícil o enfrentamento ao problema (BRASIL, 2013b).

5.2.1 As relações com o cabelo no convívio escolar

A expressão “cabelo ruim” foi muito utilizada pelos estudantes adolescentes, evidenciando os estigmas que carregam a respeito do cabelo crespo. Por isso, abriu-se uma discussão do porquê da utilização dessa caracterização para o cabelo crespo. A intenção foi esclarecer e desconstruir a assertiva de que não existem cabelos “bons” ou “ruins”, o que há são cabelos de tipos diferentes: lisos, ondulados e crespos,

conforme os traços fenotípicos de cada pessoa e que o cabelo crespo é um dos elementos da identidade afro-brasileira e uma forte marca identitária (CANDAU; VALENTIM; SOUZA; SODRÉ, 2011).

A questão da aceitação dos cabelos afros veio à tona e algumas garotas falaram do processo de transição que decidiram enfrentar após o alisamento. Mencionaram uma oficina que participaram na escola em anos anteriores sobre os cabelos afros e que foi um divisor de águas para que pudessem passar a valorizar os seus cabelos, abandonando alisamentos, escovas e pranchas alisadoras.

Surgiram também as lembranças da infância, as famosas tranças feitas pelas mães, com a alegação de que o cabelo ficava “arrumado” por mais dias e não precisassem pentear diariamente. Em tom de brincadeira, entre sorrisos, algumas falaram que não gostavam, que “a testa da gente ficava repuxada, lisa de tanto que minha mãe apertava as tranças”.

Entre os depoimentos havia também as que gostavam, consideravam as tranças bonitas, as mães colocavam enfeites, e, aquelas que não gostavam, diziam chorar para não usar, porém, sem resultados. Gomes (2002) afirma que as tranças são técnicas corporais que acompanham o negro desde a África, todavia seus significados foram alterados no tempo e no espaço e que, nas sociedades ocidentais contemporâneas, as famílias negras as utilizam como uma prática cultural para cuidar do corpo e que algumas mães as utilizam nas meninas como uma estratégia para romper com os estereótipos do negro descabelado e sujo.

Após uma dessas discussões, uma aluna do 8º ano matutino, procurou a professora pesquisadora para conversar, disse que não gostava de alisar os cabelos, que queria deixá-los naturais e usá-los como algumas garotas da escola, entretanto, a mãe não permitia, ficava irritada quando ela pedia. Segundo a estudante “não sabia o que fazer, será que a professora poderia ajudar? Queria muito que a mãe estivesse naquela aula” (Carolina).

A pesquisadora esclareceu que, como haviam discutido em sala, o que poderia ocorrer com a mãe da estudante era que ela teria, assim como discutido em sala, a concepção de que cabelo crespo é “cabelo ruim” e que não era culpada por isso, que a atitude dela estava ancorada no preconceito veiculado socialmente e, provavelmente, nas próprias experiências da infância e da adolescência como menina negra. Que a cultura do alisamento, muitas vezes, era utilizada pelas mães não como uma forma de facilitar o trato, como alegavam, mas subjetivamente, como uma

tentativa de retirar os cabelos das filhas da inferioridade a que são submetidos socialmente (CANDAU; VALENTIM; SOUZA; SODRÉ, 2011). A história poderia mudar não com a instauração de conflitos, mas de informação entre a mãe e a filha, com a partilha das experiências vivenciadas na escola.

No Brasil, há uma cultura de que o cabelo crespo precisa ser “disciplinado”, de preferência curto, preso em coques, com gel, ou trançados, alisados. Quem ousa desobedecer aos padrões eurocêtricos sofrem preconceitos, exemplo disso são as pessoas que optam por utilizar o cabelo no estilo *black power* e as meninas que decidem deixar as madeixas de forma natural e livre de prendedores.

Por essas questões, a discussão do preconceito racial, dos padrões europeus impostos, que não consideram, tampouco valorizam a diversidade e as características fenotípicas do povo negro precisam se fazer presente no currículo escolar. “Não discutir o preconceito presente no espaço escolar é manter a população negra na condição de *inferioridade* e a população branca acreditando numa suposta situação de *superioridade* (LOPES; SANTOS, 2011, p. 13 – grifos da autora).

A omissão de professores e equipe pedagógica diante de situações como as de depreciação do cabelo afro no ambiente escolar e outras situações de racismo, como as brincadeiras pejorativas com as crianças negras é denominada por Munanga (2005) de “Política de Avestruz”. Segundo ele, essa omissão ou o ato de sentir pena do aluno, tratando-o como coitadinho, apenas corrobora para o fortalecimento dessas práticas nos ambientes escolares.

O pesquisador atribui esse posicionamento à falta de preparo dos profissionais da escola para lidar com situações que envolvam a diferença, reconhece que não há uma política de formação continuada contínua para a preparação dos professores a fim de que possam lançar mão das situações que ocorrem na escola e na sala de aula e transformarem em momentos pedagógicos privilegiados para discutir a diversidade e a importância dela para a cultura e a identidade nacional.

Partilhando da mesma teoria, Gomes (2005) defende que o debate sobre racismo e seus desdobramentos é um dos caminhos para se pensar estratégias de combate ao racismo na educação, todavia a discussão teórica e conceitual da questão racial deve vir acompanhada da adoção de práticas concretas, o que pressupõe a formação dos professores. Que eles possam vivenciar experiências práticas de formação em que analisem e proponham estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas. A proposta das rodas

de leitura e debates era justamente fortalecer a prática pedagógica com momentos de discussão.

Por se constituir como um marco identitário da raça negra, comumente muito rotulado nas ações discriminatórias, as discussões sobre o cabelo estiveram presentes em vários intervalos de leitura, principalmente nos referentes a *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus. A escritora sempre desabafa em seus relatos sobre o preconceito sofrido por ser negra, por sua cor está ligada, culturalmente à sujeira, conforme ilustrado nos trechos a seguir: “(...) Quando eu cheguei, ele [soldado Edison] começou insultar-me: _Negra suja. Ordinária. Vagabunda. Lixeira” (JESUS, 2012, p. 99) e ainda, “No sexto andar o senhor que penetrou no elevador olhou-me com repugnância. Já estou familiarizada com estes olhares. Não entristeço” (JESUS, 2012, p. 111).

Carolina de Jesus, expõe em seus relatos de 1955 a 1960, formas de tratamento dispensados ao povo negro que ainda continuam arraigados na sociedade brasileira, os quais precisam ser debatidos e combatidos. Existem espaços sociais em que o negro transita desde criança em que as representações reforçam os estereótipos e intensificam as suas experiências com o seu cabelo e o seu corpo. Um deles é a escola (GOMES, 2002), por isso, a importância de se tornar o ambiente escolar em espaços de discussão das questões étnico-raciais.

É necessário partir do pressuposto de que não há leis no mundo capazes de erradicar o preconceito e as atitudes dele provenientes e acreditar que somente a educação possui a capacidade de oferecer a jovens e adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos e estereótipos de inferioridade entre os grupos humanos que foram introjetados pela cultura racista no meio social (MUNANGA, 2005).

5.3 Uma leitura sobre a violência contra a mulher negra

Nos intervalos de leitura da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, Carolina de Jesus e *Sete: diásporas íntimas*, de Lande Onawale, um dos temas abordados na interpretação e na contextualização foi a violência contra a mulher, favorecendo uma expansão voltada para a violência de gênero e a vitimação das mulheres negras. Relatos como o citado por Carolina de Jesus no dia 30 de junho de 1958 são constantes nos registros do diário, como uma rotina vivenciada na favela:

30 de junho de 1958 – Fiz café e fui buscar água. Ouvi um grito, fui ver o que era. Era a Odete brigando com o seu companheiro. Ela dizia:

_ Dona Carolina, vai chamar a polícia!

Eu lhe aconselhava para ficar quieta:

_ Odete, você está grávida!

Eles estavam atracados. Eu já estou na favela há 11 anos e tenho nojo de presenciar estas cenas. A Odete estava semi-nua com os seios a mostra (JESUS, 2012, p. 77).

Para o intervalo dessa parte do livro e do Conto *Por sobre as estações*, de Lande Onawale foram propostas atividades extraclasse para a contextualização e a expansão. O conto também provocou estranhamento ao descrever a tentativa de assassinato de uma mulher por seu companheiro:

(...)

_ Sai da minha frente, Jorge, preciso sair desse quarto – diz Regina secamente.

_ Sair pra onde, Regi? – Fala o marido, retomando um tom conciliador, mas a mulher explode:

_ Pra ser feliz de novo, porra! – grita e caminha para a porta.

Ele saca um revólver e ela recua surpresa.

(...)

Jorge sentencia:

_ Você não vai... você não vai mais longe do que isso! E fechando os olhos, talvez para não ver seu gesto de desespero, dispara três tiros na direção da mulher, que cai de bruços após um grito de pavor (ONAWALE, 2011, p. 23).

O envolvimento dos estudantes nas duas comunidades foi muito significativo, na expansão prepararam atividades para a socialização em sala. Um dos intervalos foi apenas para as apresentações. Entre elas paródias, montagem de mural e discussão sobre letras de músicas.

Na época, uma música *Surubinha de Leve*, do Mc Diguinho havia sido lançada e estava fazendo sucesso entre a juventude. Entretanto, tanto as turmas dos 8^{os} como as dos 9^{os} anos do Colégio Estadual Fulgêncio Nunes a trouxeram para discussão. Chamaram a atenção para a desvalorização da mulher abordada na música: uma mulher desvalorizada e objetificada para uso/abuso sexual e, posteriormente, descartada como se fosse lixo.

A partir das reflexões dos estudantes foi possível discutir sobre misoginia, abuso sexual, violência doméstica e feminicídio. Outras músicas também foram exploradas para se abordar as múltiplas violências a que as mulheres são submetidas. E por outro lado, a romantização que existe em torno dessas violências em algumas músicas consagradas como sucesso nacional.

Em uma turma do 9º ano, um estudante se expressou: “ _ Professora, mas dizem que tem mulher que gosta de apanhar!”. Outros colegas levantaram a discussão sobre o porquê das mulheres, vítimas de violência doméstica não se desprenderem do vínculo com os seus agressores. As professoras (pesquisadora e regente de Língua Portuguesa) lançaram questionamentos problematizadores com o objetivo de promover a reflexão sobre esse tipo de discurso veiculado socialmente.

Os questionamentos tentavam fazer com que os próprios estudantes encontrassem respostas para suas perguntas. Entre os questionamentos: “E você acredita nisso?”; “Por que esse tipo de afirmação é divulgada e por quem, já pensaram?”; “O que leva uma mulher a se submeter a uma relação opressora e indigna?”; “As leis brasileiras asseguram a punição dos agressores e a segurança da vítima, mas até que ponto isso é garantido?”.

A Base Nacional Curricular Comum (2013) propõe como habilidade para o ensino fundamental, além da análise de discursos que se caracterizam como discursos de ódio, o desenvolvimento da habilidade de formular e decompor perguntas com a ajuda dos colegas e professores sobre temas, questões polêmicas ou argumentos referentes à discussão, buscar informações para analisá-los e respondê-los, compartilhando com a turma. Ao levantar questionamentos sobre as assertivas apresentadas pelos educandos, não apresentando respostas prontas, as professoras objetivaram promover a desconstrução das concepções estigmatizadoras em relação à violência contra a mulher e mostrar que a leitura não é apenas uma forma de enriquecer o conhecimento sobre o mundo, mas também de aprofundar o saber sobre si (JOUVE, 2013).

Em todas as turmas foram apresentados dados sobre a situação da violência contra a mulher e a mulher negra, retirados do Atlas da Violência 2017 (IPEA; FESP, 2017). Nesse documento constam as informações de que em 2015, 4.621 mulheres foram assassinadas e que no período de 2005 e 2015, o índice de assassinatos de mulheres negras elevou 22%, chegando a uma taxa de 5,2 mortes para cada 100 mil mulheres negras, ficando bem acima da média nacional. Enquanto isso, a taxa de homicídios das mulheres não brancas reduziu, no mesmo período em 7,4%, ficando com uma média de 3,1 mortes para cada 100 mil mulheres não negras. Os dados confirmam o quanto a mulher ainda sofre violência nesse país e como as mulheres negras são afetadas.

Além dessas informações, outras, que evidenciam que a maioria dos lares brasileiros são chefiados por mulheres negras; que são as mulheres negras que enfrentam maior vulnerabilidade social, suscitaram uma reflexão com troca de informações que os estudantes assistiram pela TV e pesquisas realizadas na internet. Os participantes chegaram à conclusão de que as situações de violência contra a mulher continuam presentes, de forma crescente, no país.

Dentre as atividades propostas, as fotos dos alunos dos 9^{os} anos, imitando uma campanha publicitária, surpreenderam pela expressividade e criatividade. Realizaram a intertextualidade com uma campanha veiculada nas redes sociais (em anexo relatório fotográfico).

Um grupo do 9^o ano apresentou uma roda de folia para explicar sobre a leitura da obra Quarto de Despejo: diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus. Levaram para a sala os instrumentos musicais e cantaram, chamando a professora pesquisadora para o centro da sala:

Hoje eu quero agradecer a professora Nelzir
Vindo de vez em quando de Porto Nacional
Veio para contar sua história
E quando eu me lembro, meus olhos choram
E que para sempre eu vou ficar lembrando [2 vezes].

Agora quero agradecer à professora Osmarina
Olha, se estiver distante se aproxime, pois a senhora tem valor,
Porque foi a senhora que me convidou a envolver e a contribuir
Envolver e contribuir.

Agora nesse salão peço permissão para lhe falar
De uma pessoa que já mora no reino da salvação
Que já mora no reino da salvação.
Dona Carolina Maria de Jesus
Que a sua alma Deus é quem conduz
E dê a ela a salvação. [2 vezes]

Agora quero agradecer a galera do 9^o ano
Um forte abraço estou desejando
Olha receba, é de coração. [2 vezes]

Catira

Hoje eu vou bem cedo, eu quero ir
Quero mandar meu alô para a professora Nelzir
Agora nesse momento que estou aqui
Para o seu valor te apresentar
Faça o favor de se aproximar
Venha aqui para perto venha nos ouvir. [2 vezes]

Você com o seu trabalho foi especial
 Eu achei muito legal e me envolvi
 Para você eu dedico essa canção
 Olha que foi feita de coração
 Muitas coisas eu aprendi.

Fez seu trabalho sensacional
 Vindo de vez em quando de Porto Nacional
 Veio para contar uma história
 Quando eu me lembro meus olhos choram
 E que para sempre eu vou ficar lembrando. [2 vezes]

Na Escola Municipal Rural Malhadinha, entre as notícias de jornais, os estudantes também levaram a letra de uma música sertaneja para socializar: *Cabocla Tereza*, de Tonico e Tinoco. Segundo o grupo que sugeriu a análise, essa música foi muito tocada no rádio na época do seu lançamento, muito solicitada na Rádio Nacional de Brasília, que era a única que tinha alcance em todos os lugares do país. Falaram que era uma música muito bonita para a época.

Na música, o assassinato de uma mulher pelo seu companheiro é romantizada com a justificativa da manutenção da honra masculina, como aconteceu por muitos anos na sociedade brasileira, como se fosse normal, uma lei a ser seguida. O homem traído matava a mulher para lavar a sua honra com sangue. No entanto, a traição por parte do homem era considerada normal e deveria ser suportada, silenciosamente, pela esposa, como na narrativa *Domingo*, de Lande Onawale, em que o esposo traz para a sua casa os dois filhos da relação extraconjugal para serem criados pela esposa.

Os estudantes comentaram que ouviam esse tipo de música e achavam a história bonita, sem parar para analisar o seu conteúdo e que ficou bem explícito que nessas relações patriarcais, a mulher que ousa não se submeter às relações abusivas são punidas com agressões físicas, psicológicas, morais e patrimoniais na vida diária.

A respeito da leitura do Livro *Sete: diásporas íntimas* e da participação nos intervalos de leitura, uma estudante, do 9º ano 01, do Colégio Estadual Fulgêncio Nunes apresentou as seguintes considerações:

Foi uma experiência muito boa porque abriu a nossa mente pra gente entender que a mulher seja mais valorizada. A gente trabalhou principalmente a violência contra a mulher e o tanto que vem tendo crescimento aqui no Brasil o preconceito contra as mulheres. Não somente negras, mas também de todos os tipos. A gente, nós fizemos, trabalhos, fizemos cartazes, paródias. Meus colegas fizeram rodas falando sobre o assunto. Eu achei muito legal e muito importante pra gente poder aprender mais e foi muito legal.

As discussões referentes aos intervalos de leitura com a temática da violência contra a mulher negra foram instigantes, os nomeamos como: “A arte imita a vida, ou a vida imita a arte?”, relacionando às narrativas literárias. Os estudantes, ao final, falaram que, infelizmente, o que havia nas narrativas eram cenas da vida real, e que nesse caso, a arte imita, recria a vida em uma apropriação e simbiose entre o simbólico e o real.

A leitura do texto literário expandiu para a leitura de si, do mundo e das relações interpessoais, de poder, existentes na sociedade. Nesse espaço de dialogicidade com a literatura, o prazer estético foi privilegiado, vindo após ele toda uma complexidade de conhecimentos.

5.4 As tradições das comunidades

Os quilombos tradicionais e contemporâneos configuram-se como espaços de resistência negra, de preservação de saberes e conhecimentos, de ressignificação de memórias e práticas. São locais significativos para se pensar e efetivar projetos futuros e coletivos, locais onde se educa, se ensina e se aprende (HAERTER; NUNES; CUNHA, 2013).

Desse modo, as tradições e saberes precisam ser mantidos e, em alguns casos, resgatados. Na interação social, os valores culturais podem se agregar ou se perder, dependendo da maneira como as gerações concebem sua significação para o local. É necessário a percepção de que a alteridade, o encontro com o outro, permeiam as relações sociais, no entanto, esse encontro não pode promover a anulação ou desvalorização da cultura encontrada. Parte-se do pressuposto de que é preciso conhecer para valorizar, que o estranhamento deve gerar a curiosidade, a busca, jamais a tentativa de suplantar as tradições do outro.

Temas referentes às tradições culturais das comunidades quilombolas também foram discutidos nos intervalos de leitura por entender o conhecimento e a valorização da cultura como imprescindíveis no contexto de afirmação identitária de uma sociedade.

Um dos assuntos sobre os aspectos culturais surgiu a partir da fala de Vó Cambinda em *Aqaltune e as histórias da África*, de Ana Cristina Massa:

_ Não desconfie do que você não conhece. Aprenda, escute, sempre temos o que aprender. O que você está vendo aqui é uma cultura diferente da sua, nós somos descendentes dos irmãos africanos, temos outros hábitos, não é ruim, é diferente (MASSA, 2012, p. 49).

O conceito de identidade quilombola se dá a partir da identificação dos sujeitos com os valores e significados construídos e partilhados socialmente, pelo reconhecimento dos sujeitos enquanto grupo (FURTADO; PEDROZA; ALVES, 2014). A identidade cultural quilombola é carregada de elementos culturais, históricos e sociais que retomam a história do povo africano e algumas mesclam a tradição africana com a portuguesa, caso das folias que giram no período que antecede as festas religiosas.

Em ambas as comunidades, as folias do Divino Espírito Santo e Santo Reis compõem a tradição local. Os alferes e foliões são da própria comunidade, às vezes convidam alguns de outras comunidades para integrarem a equipe. É comum passar de pai para filho o gosto pelas cantigas de roda e pelos giros de folias, como declara o Senhor Vicente:

Quem me ensinou? Bom, isso ai vem de tradição dos mais velhos, entendeu? Porque meu pai era invocado tocar viola, tocar rede (...), bandolim. Ele tocava muito. E aí ficou essa invocação nos filhos, só eu que puxei por ele assim. Puxei essa invocação de viola, de bater pandero (...)
Eu puxei por ele para não deixar essa tradição acabar. Eu gosto de servir o Divino. Entendeu?
(Vicente Ribeiro, Chapada da Natividade)

O Senhor Patricinho, folião e alferes de Chapada da Natividade também declara:

Igual sempre tem folia, né? Todas as folias que passam aqui eu sou, em quem sou o alferes das folias de dentro da Chapada. É difícil passar aqui para o pessoal não me chamar para ser alferes da folia. Agora mesmo, acabei de chegar de um pouso, de um almoço de folia da fazenda. Folia de Natividade.
(Patricinho)

Observa-se nas falas dos entrevistados a relação de afetividade com esse que é um patrimônio imaterial das comunidades, característica peculiar ao senso de pertencimento, tão necessário à preservação cultural. Ao favorecer o conhecimento dessas práticas no ambiente escolar e a interação dialógica com os defensores pela manutenção das tradições, a escola está contribuindo com a desnaturalização da violência simbólica na sociedade contemporânea. Violência essa que privilegia as normas, os valores e os conhecimentos de alguns grupos sociais, tidos como

universais, os quais não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola (BRASIL, 2013a).

A possibilidade dos estudantes do Colégio Estadual Fulgêncio Nunes realizarem a socialização da contextualização e expansão da leitura literária utilizando as rodas de folia, favoreceu o envolvimento dos estudantes que estavam dispersos em encontros anteriores, como também trouxe para a prática pedagógica a importância da valorização dos foliões e das folias para a comunidade.

Por outro lado, as entrevistas com os membros da comunidade também favoreceram a imersão nos aspectos culturais da comunidade através da escuta de pessoas comuns, que constroem coletivamente a identidade cultural local: a boleira, o garimpeiro, os foliões, o benzedor, as matriarcas de algumas famílias. Assim, a história oral, peculiar das comunidades tradicionais pôde ser resgatada.

A história oral viabiliza, pois, um processo de ensino-aprendizagem dos mais velhos com os mais jovens. Nele, as memórias e histórias dos mais velhos, além de outras narrativas vêm à tona, narrativas que a historiografia oficial e a educação formal negaram como forma possível de conhecimento (HAERTER; NUNES; CUNHA, 2013).

Na Escola Municipal Rural Malhadinha, os depoimentos de algumas pessoas mais idosas da comunidade e dos próprios estudantes em sala, despertaram a atenção para a necessidade do registro das memórias da comunidade. Ficou evidenciado que há muito pouco registrado. Essa fala também foi ratificada pela professora Osmarina Ferreira em relação à Chapada da Natividade.

A professora pesquisadora explanou sobre a importância da história oral para as comunidades tradicionais, sobre a figura dos “griôs” na África, como detentores do saber e das tradições. A roda de conversa levou à reflexão a respeito da ancestralidade das comunidades e as contribuições para a cultura local. Nesse sentido, partilhando da afirmação de que “entre os principais aspectos da cultura quilombola que podem estar presentes nos currículos escolares da Educação Básica brasileira, estão a ancestralidade, o território e a oralidade” (HAERTER; NUNES; CUNHA, 2013, P. 275).

Nessa roda de leitura uma das perguntas versou sobre quem foram/eram as parteiras, os (as) benzedores/ benzedoras da comunidade. Pelos relatos dos estudantes pesquisados das duas comunidades, ficou evidenciado que, com a modernização nas práticas de saúde, as parteiras perderam seus espaços nessas comunidades. Entretanto, em alguns lugares estão surgindo os adeptos dos partos

naturais e as parteiras estão ressurgindo nas “doulas”, profissão que consta na relação do Ministério do Trabalho, todavia ainda não foi regulamentada.

Na turma da EJA, em Malhadinha, surgiram os relatos dos homens, que precisavam sair à noite, montados a cavalos, para irem buscar a parteira, às vezes em um lugar distante, em outra comunidade rural, deixando a esposa já com as contrações. Muitas vezes esse trajeto era feito debaixo de chuva, atravessando córregos transbordantes.

Um dado interessante nessa turma, foi que todas as pessoas presentes na aula declararam terem nascido de parto natural, pelas mãos de uma parteira, bem diferente da realidade da outra escola, com os alunos adolescentes. As parteiras eram pessoas muito respeitadas nas comunidades, segundo os relatos.

No Colégio Estadual Fulgêncio Nunes, os alunos mencionaram os nomes de algumas mulheres, já falecidas, que eram parteiras, algumas pertenciam às famílias deles, tais como a avó. Segundo Souza (2020), uma das causas para o desaparecimento das parteiras é a exigência da Declaração de Nascido Vivo (DNV) para a emissão da Certidão de Nascimento da criança. Essa declaração apenas pode ser emitida por médicos ou por parteiras que participaram do curso de capacitação para parteiras tradicionais do Ministério da Saúde. Como o acesso ao curso não é fácil, ficam impossibilitadas de exercerem o ofício. Desse modo, essa prática vai se extinguindo nas comunidades tradicionais, como ocorre nas pesquisadas nesse trabalho.

A professora pesquisadora instigou também se havia ainda nas comunidades os benzedores e benzedoras, como antigamente, explanando sobre a significação que essas pessoas possuíam para a população do povoado onde residiam. Seus conhecimentos, passados de geração a geração, de maneira oral, ajudavam a tratar das dores do corpo e da alma, com as medicações caseiras que ensinavam e/ou preparavam àqueles que os procuravam. Em alguns lugares, eram o único recurso para socorrer os doentes do povoado e regiões adjacentes.

A resposta dos participantes e da professora regente é que são poucas as pessoas na comunidade que ainda sabem benzer contra os males como quebranto, arca-caída, erisipela, entre outros.

Em Chapada da Natividade, um dos benzedores era o senhor Antônio Rodrigues, 80 anos na época, entrevistado pelos alunos do 8º ano, entre eles, seu neto:

Estudante: _ Foi seu pai que te ensinou a benzer, né, vô?

Sr. Antônio: _ Foi meu pai quem me ensinou. Meu pai me ensinou a benzer de tudo quanto que é... de dor de dente, dor de cabeça, de quebranto, de arca, de lagarta na roça, até essas coisas tudo.

A gente aprende para servir as pessoas, né? Tem gente que chega ruim, eu benzo e já quase bom. Eu isso tipi e folha de laranja para benzer.

O senhor Antônio Rodrigues faleceu em 09 de dezembro de 2019, aos 81 anos. Em sua família, segundo informações, nenhum dos descendentes aprendeu o ofício das rezas e benzimentos. Um dos motivos dessa tradição está se apagando nas comunidades tradicionais é que seus praticantes estão envelhecendo e as novas gerações não demonstram interesse em aprendê-las, além da resistência de outras religiões com elas, entre outros elementos (ESTEVES; HOFFMANN-HOROCHOVSKI, 2017).

As parteiras, os contadores de história e as benzedeadas, benzedores fazem parte do patrimônio imaterial das comunidades tradicionais, são parte da memória e identidade coletiva local. O desaparecimento dessas práticas interfere diretamente na cultura e memória desse povo. O patrimônio imaterial é tão importante quanto o material, sua preservação deve, portanto, ser uma preocupação da gestão pública e dos moradores locais.

Nos intervalos de leitura, em ambas as escolas, também surgiu a temática do patrimônio histórico material e assim como na narrativa de Aqualtune, alguns patrimônios das comunidades encontram-se em situações precárias: “Seus olhos estavam fixados nas ruínas que tinha diante de si. Mal chegou, viu que estava certa. Parecia mesmo um labirinto, com muros baixos e irregulares, algumas ainda de pé, muito mato em volta e pedras enormes espalhadas por todo canto” (MASSA, 2012, p. 15).

Os relatos e discussão voltaram-se para a importância do resgate e da valorização do patrimônio histórico das comunidades. Segundo os moradores de Malhadinha, na comunidade possui uma gruta, na serra, que os mais velhos contavam que os negros que fugiam da escravidão se escondiam lá, mas é de difícil acesso e também não sabem se é verdade ou lenda.

A semelhança entre a descrição da narrativa e a forma como a Igreja de Pedra se encontra, em Chapada de Natividade, foi abordada por alunos, bem como a urgência de ações para a restauração e manutenção das igrejas e da fonte da

Lapinha. Os estudantes, as professoras e as pessoas entrevistadas por eles enfatizaram essa necessidade, conforme evidencia a fala da professora a seguir:

Chapada de Natividade, como já foi dito, é uma comunidade quilombola urbana, mas aqui é um pouco esquecido, né? Muitas pessoas, às vezes, não reconhecem, não se identificam pela questão histórica mesmo do que foi acontecendo ao longo dos anos. Então nós já conseguimos, depois de muito esforço, depois de muito trabalho que fosse feriado municipal. Nós temos um trabalho que é feito nesta semana [Consciência Negra], onde acontecem palestras, oficinas, que tratam dessa questão de estar valorizando e aceitando-se como quilombola e também de ir atrás dos direitos que nós temos.

Então é preciso resgate, né? A parte histórica porque nós não temos nada de registro e a professora Nelzir está possibilitando isso, né? (Professora Osmarina Ferreira, Colégio Est. Fulgêncio Nunes).

A professora retoma um aspecto importante, o fato de algumas pessoas não se aceitarem como quilombolas devido ao processo histórico pelo qual os negros e os quilombos foram retratados ao longo do tempo. Uma imagem depreciativa e desvalorizada. O resgate da imagem da população negra, das comunidades quilombolas também precisa ser resgatada a partir do olhar do negro, da sua história de luta que não foi contada, necessita ser visibilizada pelos negros e não negros.

A finalização da expansão para este intervalo foi realizada com uma sessão de cinema com o filme “Narradores de Javé”. No longa-metragem é relatada a situação de uma comunidade localizada à beira de um rio, que seria transformado em lago, devido à construção de uma usina hidrelétrica. Com a formação do lago, o povoado ficaria submerso, as famílias seriam remanejadas para outro local.

Tratava-se de um povoado histórico, todavia não havia nada registrado e os moradores, na luta para salvá-lo, foram avisados de que a única forma de evitar o alagamento seria se conseguissem provar a importância histórica e cultural do local, de forma escrita. Após, inúmeras tentativas, a comunidade de pessoas analfabetas não conseguiu registrar a sua história, pois a pessoa designada para isso, o carteiro, único adulto alfabetizado, não conseguiu. O povoado foi submerso.

O filme apresentou o que já havia sido discutido na sala, endossou a importância do registro e embora realize uma ironia com os relatos da história oral, serviu para a reflexão da importância dos idosos na preservação da memória, dos bens sensíveis para a comunidade e do registro como uma das maneiras para retirar as comunidades tradicionais da invisibilidade social a qual estão relegadas.

A experiência dos intervalos de leitura da obra *Aqaltune* e as histórias da África e seus desdobramentos assim definida por dois participantes:

Esse livro da *Aqaltune* fez a gente pensar no valor que temos e que às vezes a gente nem se dá conta. Fala sobre a importância das coisas, ações que realizamos como as Quiolimpíadas, os festejos para mostrar que a comunidade existe, que somos importantes. Fala também da amizade, do envolvimento de todos para o bem da comunidade (Solano, Escola Mun. Rural Malhadinha).

O livro da *Aqaltune* me despertou muito interesse sobre a cultura porque é importante lembrar a cultura da gente mesmo aqui, dos antepassados e esse livro ressalta muito a história, relembra muitas coisas. Foi muito interessante a história da *Aqaltune*, uma menina que não aceitava o seu próprio nome. Foi muito importante porque depois ela aceitou tudo, lutou por uma lenda que foi antes construída. Ela foi reviver a lenda, suas histórias, uma nova lenda, achou o tesouro, tudo o que foi ressaltado no livro. Sobre a leitura do livro, eu acho que todos gostaram. Fizemos vários trabalhos, atividades avaliativas. Foi um bom trabalho pra gente (Mirian, Colégio Est. Fulgêncio Nunes).

Assim como os outros depoimentos, evidenciam o prazer pela leitura e a reflexão que surgiu a partir dela, conforme os objetivos planejados para a turma. Os depoimentos e experiências da turma de Educação de Jovens e Adultos são mais reduzidos nesse trabalho devido à realidade ser bem diferente, principalmente em relação aos recursos tecnológicos de pesquisa para os estudantes. Na comunidade até o sinal de aparelho celular ainda é muito limitado. Todavia, o trabalho foi significativo, valendo-se dos recursos disponíveis e possíveis de se utilizar na escola.

Muitas atividades foram desenvolvidas nos intervalos de leitura, desencadeando discussões que faziam pensar sobre as relações étnico-sociais no Brasil, na escola, nas relações de gênero. No entanto, sabemos que o processo educativo que pressupõe mudanças de paradigmas e quebras de estereótipos alicerçados durante tanto tempo, não ocorrem de uma hora para outra, mas exigem uma prática contínua favorecedora de desconstrução de concepções internalizadas como corretas. É necessário um tempo para desconstruir e construir novas aprendizagens.

Assim, as experiências de leitura literária nessas escolas quilombolas, com a exploração das temáticas étnico-raciais não objetivaram levar receitas prontas, mas abrir caminhos, em uma interação entre alunos, professores, equipe pedagógica e livros literários selecionados. Para concluir as discussões, alguns depoimentos dos

estudantes respondendo ao questionamento do que significou para eles essa experiência com os intervalos de leitura:

Eu aprendi a fazer a boneca Abayomi e também aprendi muito com as leituras, as entrevistas e as gincanas. Foram muito boas as leituras, eu já conhecia a cultura e não tinha vergonha de ser quilombola. Obrigada, Nelzir, por ter trazido o livro Aqualtune para minha escola, eu gostei muito (Maria do Rosário, 8º ano vespertino, Fulgêncio Nunes).

Obrigado por me fazer pensar sobre a autovalorização, a ter orgulho de si próprio e do meu lugar de origem (Roberto, 9º ano matutino).

A leitura foi importante para perceber que as situações estão quase igual a de antes, com muito preconceito. Que isso é importante para se aprender mais sobre a cultura negra suas tradições, serviu para refletir sobre o preconceito e o racismo (Benedita, 3º Período EJA, Malhadinha).

Pra mim que já estou de meio dia pra tarde e que sonhei tanto em estudar quando era novo, está aqui e participar dessas aulas com a senhora é uma alegria muito grande. Falar sobre preconceito, essas situações que o negro enfrenta de grandes dificuldades foi muito importante pra mim como pessoa. Eu só tenho a agradecer, peço desculpas pelas leituras um pouco atrapalhadas por causa das dificuldades e das vistas (Abdias, 4º Período EJA, Malhadinha).

Desse modo, evidencia-se que as práticas escolares precisam buscar estratégias de combate ao racismo na sociedade, assim como de tornar a leitura literária mais interessante e dinâmica no contexto escolar. Formar a cultura do gosto literário, desconstruindo a visão de que na escola a leitura precisa ter um viés avaliativo, estabelecendo estratégias de envolvimento, de apropriação com as temáticas abordadas na literatura e que estão tão presentes na sociedade, assim como se realizou com as relações étnico-raciais na presente pesquisa, buscando contribuir com o fortalecimento e empoderamento da identidade e da cultura negra, no combate ao preconceito racial.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se estudar, para nós, não fosse quase sempre um fardo, se ler não fosse a obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação.
(Paulo Freire)

O racismo é um grave problema social que precisa ser combatido no Brasil e a educação sistematizada, como elemento de transformação social, torna-se um caminho para a promoção de um trabalho voltado para as relações étnico-raciais e aceitação das diferenças.

O espaço escolar, constitui-se em um local marcado pelas diferenças de cor, crenças, gênero, condição social, onde as interações se processam e as manifestações de apreço, despreço, respeito e intolerância se materializam em atitudes que vão da atribuição de apelidos, nas tão conhecidas brincadeiras pejorativas, até a segregação e isolamento de alguns estudantes. Atitudes que deixam marcas profundas nas vítimas do preconceito.

Pensar o chão da escola como um ambiente propício para o trabalho de educação para a aceitação das diferenças e, mais especificamente, para a redução do preconceito, a afirmação da identidade e da cultura negra em comunidades quilombolas, visando o empoderamento desse grupo racial a partir da prática de leitura literária foi o desafio dessa pesquisa.

Ao pensar estratégias de leitura que favorecessem o incentivo ao gosto e, ao mesmo tempo, a apropriação do texto literário com as suas interfaces, de modo a promover interação, reflexão, ampliação da compreensão de si e do mundo no contexto das relações étnico-raciais encontrou em Cosson (2011) o aporte teórico para traçar o caminho junto aos adolescentes, jovens e adultos frequentes nas turmas selecionadas para a pesquisa.

Os livros de literatura afro-brasileira do PNBE 2013 foram então, levados ao universo escolar por meio da realização dos intervalos de leitura, dando vida ao projeto inicial, tornando possível a solidificação do debate das questões de combate ao

preconceito e da afirmação da identidade negra, já desenvolvido pelas equipes pedagógicas das unidades escolares.

A adesão da equipe escolar e das professoras regentes, bem como o senso de pertencimento destas à comunidade quilombola em que residem, foram essenciais para o desenvolvimento e resultados alcançados. O acolhimento e a afetividade dispensados à professora pesquisadora facilitaram e motivaram a realização de cada intervalo, de cada viagem rompida nas madrugadas ou noites para essas comunidades.

Descortinar o universo das lutas pela igualdade racial, percorrendo o longo caminho do tráfico dos negros africanos e as condições às quais eram submetidos no Brasil, bem como suas formas de resistência contra o sistema escravagista e o modo como se organizavam foi essencial para o fomento das discussões na escola.

Nesse percurso, foi necessário um momento para resgate dos personagens reais, representativos na história da população negra. Líderes, homens e mulheres, que enfrentaram com muita coragem o sistema escravagista, desafiando a força e a opressão dos feitores e senhores de engenho em prol dos sonhos de libertação do seu povo, e que, no entanto, não se encontram registrados na história ou nos livros didáticos. Narrativas realizadas pelas mãos do homem branco, centrados no olhar do colonizador.

Somente com esse resgate, com o respeito pela história e memória da população negra desse país, da sua ancestralidade, poderia me aventurar a realizar um trabalho cuja prática pedagógica se centrava em promover uma reflexão sobre os lugares e valores atribuídos aos negros na sociedade brasileira e como isso tem se perpetuado ao longo do tempo.

Adentrar em duas unidades escolares quilombolas, de realidades bem distintas, favoreceu a troca necessária para quem se dispunha a propor mudanças na prática docente, com estratégias capazes de interferir na realidade do trabalho com as relações étnico-raciais a partir da leitura literária. O chão da escola sempre será o lugar mais propício para se pensar e se fazer a educação. É o laboratório em que as experiências podem ser planejadas, realizadas, frustradas, refeitas até conseguir encontrar a melhor forma de atuar.

Nesse sentido, as experiências com os intervalos de leitura foram ganhando vida e autonomia, como se não precisassem mais de tanto suporte das professoras, como se a interação com os adolescentes, jovens e adultos fossem suficientes para

que acontecessem e promovessem toda apropriação dos textos literários. As obras do PNBE com temáticas étnico-raciais tornaram-se o centro que, com a motivação, a interpretação, a contextualização expandiu-se para as margens.

Margens nas quais se encontra a população menos favorecida, homens, mulheres negros e todas as mazelas que lhes foram atribuídas. Assim, sem desprezar o gosto pela leitura do texto literário pôde-se apropriar-se dele, travar intimidade com seu autor, refletir sobre os temas abordados e ainda posicionar-se, rever os próprios conceitos, desconstruir e reconstruí-los, quando necessário.

Nessas experiências a leitura do mundo foi um fator primordial e, anterior à leitura da palavra, como defende o educador Paulo Freire. A leitura mediada pela alegria, pela arte do encontro com o texto e consigo mesmo dentro do universo escolar. A escolarização da literatura mostrando que pode assumir ares diferentes, que pode ser interessante na formação de leitores críticos e proficientes.

Em cada escola, jeitos de ler e de se posicionar no mundo bem diferentes. Em uma, Colégio Estadual Fulgêncio Nunes, em Chapada da Natividade, o vigor da adolescência, a agitação da pressa, da curiosidade para saber se a proposta da pesquisadora seria de fato interessante; na outra, Escola Municipal Rural Malhadinha, a serenidade de quem já enfrentou muitos desafios, de quem trabalha o dia inteiro em trabalhos domésticos e/ou braçal e vai para a escola à noite, em busca da realização de um sonho antigo: dar sequência aos estudos. O olhar da experiência de muitas vivências acumuladas ao longo da vida.

Apesar das diferenças, não faltaram acolhimento e interação em ambas as escolas. Cada intervalo de leitura se transformava em ricos momentos de degustação da obra e trocas sobre as relações étnico-raciais na comunidade, no país e como afetam a população negra.

Assim, no exercício dos grupos focais, a escuta atenciosa dos estudantes tornou-se em momentos reveladores da perversidade do racismo, do quanto o Brasil ainda alimenta a visão de superioridade do branco sobre o negro. Os depoimentos explicitaram que o preconceito racial está em todos os espaços, exigindo uma postura urgente da escola enquanto instituição formadora, no sentido de levar para o currículo, de forma contínua, temas relacionados às questões étnico-raciais.

Os intervalos de leitura foram geradores de discussões envolvendo a questão da identidade individual e coletiva, a formação das comunidades e seu patrimônio imaterial e material. A exemplo da roda de conversa em que o tema explorado,

baseando-se nas discussões da interpretação e da expansão, foi a questão identitária, da autoaceitação da cor da pele e do cabelo crespo como características peculiares da raça negra. Esse momento gerou reflexões fortalecedoras para a afirmação da identidade negra e desconstrução de mitos e estereótipos sobre os padrões de beleza eurocêntricos, desqualificadores da beleza negra.

Como uma leitura sempre leva a outras leituras, a violência de gênero, com maior vitimação das mulheres negras também surgiu entre os temas levantados pelos estudantes, causando impacto ao conhecer as estatísticas alarmantes sobre o assassinato das mulheres negras no Brasil. A partir dessa abordagem foi possível analisar alguns discursos machistas e misóginos veiculados socialmente há séculos e, muitas vezes, naturalizados e romantizados em canções populares muito tocadas e cantadas pelos jovens. Letras que menosprezam e objetificam a mulher, rotulando e atribuindo a elas um não-lugar na sociedade, tratando-as como um ser possível de ser usado, abusado e descartado a qualquer momento.

Ficou explícito aos estudantes que toda violência à mulher seja ela física, moral, emocional, psicológica ou patrimonial, deve ser denunciada aos órgãos competentes a fim de se quebrar esse ciclo vicioso na nação brasileira. Assim como todos os atos racistas são passíveis de ser denunciados, mesmo que se revista como “brincadeira”, uma forma disfarçada de violência.

Em todo o trabalho pedagógico realizado com a leitura literária na escola ficou evidenciado que o senso de pertencimento e um trabalho de valorização da autoestima são essenciais para a afirmação da identidade e da cultura negra. Aplicar isso na escola exige a saída da prática docente do interior das salas de aula para o encontro com a comunidade, uma vez que é lá que estão as raízes, as lembranças e memórias da ancestralidade, as pessoas que compõem a identidade coletiva local.

Uma prática pedagógica intramuros, ancorada apenas em livros didáticos, ou mesmo nos literários, fechada para a interação com a comunidade não obterá êxito ao trabalhar temas que envolvem as relações sociais, principalmente quando se trata de um processo de desconstrução de discursos e práticas históricas de exclusão e segregação.

O objetivo proposto nesta tese foi o de investigar e trazer à tona que o letramento literário pode e deve ocorrer na escola, contribuindo efetivamente para o empoderamento da identidade e da cultura negra, no combate ao preconceito racial, com a exploração de obras afro-brasileiras.

Esse trabalho, apesar de basear-se na proposta dos intervalos de leitura de Cosson (2011), não possui receita pronta, exige um caminhar contínuo e incansável, próprio da docência, das interações sociais, que precisa ir sendo construído aos poucos. Caminho que perpassa desde a seleção das obras a serem levadas para a escola, o gosto dos estudantes, a relação dos educadores com a literatura. E, ainda, a formação dos professores para o trabalho de combate ao racismo na escola.

As indagações iniciais dessa pesquisa foram respondidas satisfatoriamente, o trabalho direcionado com a leitura literária nas comunidades quilombolas pesquisadas contribuiu para sedimentar o debate sobre a afirmação da identidade e da cultura negra na escola, bem como para combater o preconceito racial. Considerações evidenciadas nos resultados das atividades desenvolvidas nas duas unidades escolares pesquisadas.

A luta pela igualdade de direitos e pelo fim do preconceito configura-se como contínua e urgente, partindo do pressuposto de que o Brasil é um país que sempre alimentou a desigualdade social e atribuiu aos negros um lugar de inferioridade. Desse modo, experiências como a vivenciada nesta pesquisa não podem ser consideradas finalizadas, devem ser contínuas, assim como o combate a todo e qualquer tipo de preconceito social.

A tese e sua escrita precisam parar aqui, porém a motivação de uma leitura literária que desperte o gosto, o prazer pela leitura, o letramento político e o posicionar-se como sujeitos agentes de transformação social devem seguir em passos firmes, todos os dias no chão da escola.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paula. **Dossiê Dia da Mulher Negra, Latina e Caribenha**. 25 de Julho: Dia Nacional de Tereza de Benguela, a líder do Quilombo de Quariterê. Esquerda Diário. 25 de julho de 2018. Disponível em: <http://www.esquerdadiario.com.br>. Acesso em 30 de julho de 2019.
- ANDRADE, Lúcia M. M. de. Os quilombos da Bacia do Rio Trombetas: breve história. Comissão Pró-Índio de São Paulo, 1994. Disponível em: <https://www.journals.usp.br/article/download>. Acesso em 10 de agosto de 2019.
- ANDRADE, Marcos Ferreira de. **A pena de morte e a revolta dos escravos de Carrancas**: a origem da “lei nefanda” (10 de junho de 1835). Revista Tempo. vol. 23, n. 2, maio/ago. 2017, p. 265-289. DOI: 10.1590/TEM-1980-542x2017v230204. Disponível em www.scielo.br. Acesso em 30 jan. 2019.
- AQUALTUNE: princesa no Congo, mas escrava no Brasil. **Por Questão de Gênero**. 29 janeiro de 2016. Disponível em: www.revistaforum.com.br. Acesso em 28 de novembro de 2018.
- ARAÚJO, Wendy Almeida. **Os ritmos tradicionais nos tambores do Tocantins**: constituições identitária e processos culturais. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em comunicação, Cultura e Cidadania. Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia. Universidade Federal de Goiás, 2013. 166 f.
- AUDRIN, José Maria. **Entre sertanejos e índios do Norte**: o bispo, o missionário Dom Domingos Carrerót. 2 ed., Rio de Janeiro: Agir, 2007.
- AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. **Onda Negra, Medo Branco**: o negro no imaginário das elites – Século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- AZEVEDO, Ricardo. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, Aparecida et. al. (orgs.). **Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces** – O jogo do livro, 1. ed., Belo Horizonte – MG: Autêntica/ CEALE, FaE/ UFMG, 2007.
- BARBOSA, Márcio. Espelho. In: BARBOSA, Aristides et al. **Cadernos Negros**. V.16, São Paulo: Edição dos Autores, Quilombhoje, 1993. P. 69-73.
- BARBOSA, Sílvia Maria Silva. **O poder de Zeferina no Quilombo do Urubu**: uma reconstrução histórica político-social. Mestrado em Ciências da Religião. Universidade Metodista de São Paulo. Faculdade de Filosofia e Ciências da Religião, 2003. 193 pp. Disponível em: <https://tede.metodista.br/jspui/hsndle/tede/361>. Acesso em 30 julho de 2019.
- BERND, Zilá. **Da voz à letra**: itinerários da literatura afro-brasileira. Via Atlântica, n. 18, dez. 2010, p. 29-41.
- BESNOSIK, Maria Helena da Rocha. Experiências de Leitura: o lugar da Literatura. In: LIMA, Elizabeth Gonzaga de; GONÇALVES, Luciana Sacramento Moreno;

CORDEIRO, Verbena Maria Rocha (orgs.). **Leitura e Literatura do centro às margens: entre vozes, livros e redes**. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 53-64.

BRASIL. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais N. 1/92 a 57/2008, pelo Decreto N. 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão N. 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2009.

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

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação: relações raciais na escola**. Ação Educativa, Unicef, SEPPIR, MEC. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Quadro Geral do Acompanhamento dos Processos de Regularização Quilombola**, 2019. Disponível em: <https://www.incra.gov.br/quilombola>. Acesso em 20 de outubro de 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECADI, 2013b.

BRASILEIRO, Jeremias. Rei Ambrósio de Minas Gerais e o ofuscamento da história e da memória de um líder quilombola. Temporalidades. **Revista de História**, ed. 25, v.9, n. 3, set./dez. 2017. ISSN 1984-6150.

CÂMARA, Nelson. **Escravidão nunca mais!**: um tributo a Luiz Gama. São Paulo: Lettera.doc, 2009.

CANDAU, Vera; VALENTIM, Daniela; SOUZA, Ângela; SODRÉ, Patrícia. **Literatura Infante-Juvenil e relações étnico-raciais no ensino fundamental**. Relatório Anual. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2011.

CARNEIRO, Edison. **O Quilombo dos Palmares**. 2. Ed., revista. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

CARRASCO, Walcyr. A história de uma paixão – de leitor a autor. In: FAILA, Zoara (org.). **Retratos da Leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016, p. 46 – 56. ISBN 978-85-431-0414-0.

CAVICCHIOLI, Giorgia; MOREIRA, Matheus. **Estudantes negros enfrentam o racismo de professores e colegas em universidades**. 2018.

Fonte: <https://ponte.org/estudantes-negros-enfrentam-o-racismo-de-professores-e-colegas-em-universidades/>. Acesso em 28 de março de 2020.

CORRÊA, Hércules Tolêdo. Adolescentes leitores: eles ainda existem. In: PAIVA, Aparecida et. al. (orgs.). **Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica; CEALE; UFMG, 2007, p. 51 – 74.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coordenação). **Leitura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 55-68.

COSSON, Rildo. **Letramento político: trilhas abertas em um campo minado**. E-Legis, Brasília – DF, n. 7, 2 semestre 2011, p.49-58.

COSSON, Rildo; PAIVA, Aparecida. **O PNBE, a Literatura e o endereçamento escolar**. Remate de Males. Campinas – SP, v.34, n. 2, jul./dez. 2014, pp. 477 – 499.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo:Contexto, 2017.

CRISTINA, Odete; TRISTAN, Jenifer. **Dossiê Dia da Mulher Negra, Latina e Caribenha**. Dandara, Aqualtune e Luiza Mahin: mulheres negras na luta contra a escravidão no Brasil. Jul., 2018. Disponível em: www.esquerdadiario.com.br. Acesso em 30 de setembro de 2018.

CUTI [Luiz Silva]. **Literatura Negro-Brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo**. N, 23, pp. 100-123.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de Literatura Afro-brasileira. **Terceira Margem**. Rio de Janeiro, n. 23, jul./dez. 2010, p. 113-138.

ESTEVES, Natália dos Santos; HOFFMANN-HOROCHOVSKI, Marisete. Práticas tradicionais de cura na Comunidade Rural Rio Verde em Guaraqueçaba (PR). **Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar**, Matinhos, v. 10, n. 2, jul./dez. 2017, p. 69-78.

ESTEVES, Francisco Patrício. **Quilombos na Malhadinha: A construção de uma realidade social** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. Disponível em: <http://www.editorafi.org>. Acesso em 18 agosto de 2019.

FARIAS JÚNIOR, Emmanuel de Almeida. Negros do Guaporé: o sistema escravista e as territorialidades específicas. **Revista RURIS** – Revista do Centro de Estudos Rurais – UNICAMP, v. 5, n. 2, set. 2011, p. 85-116. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ruris/article/view/1467/984>. Acesso em 30 de julho de 2019.

FARIAS, Sandra Martins. **Comunidade Quilombola do Grotão**. Belo Horizonte: FAFICH, 2016.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed., São Paulo: Global, 2007.

FERREIRA, Lígia Fonseca. Luiz Gama: um abolicionista leitor de Renan. **Revista Estudos Avançados** 21, n. 60, 2007, p. 271-288. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em 10 de janeiro de 2019.

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da. Confluências entre Pedagogia Deocolonial e Educação das Relações Étnico-Raciais: elementos de uma práxis curricular outra a partir das contribuições de Franz Fanon e Paulo Freire. In: GARCIA, Maria de Fátima; SILVA, José Antonio Novaes da (orgs.). **Africanidades, afrobrasilidades e processo (des)colonizador**: contribuições à implementação da Lei 10.639/03. João Pessoa: Editora UFPB, 2018.

FOUREZ, Gérard. **A construção das ciências**: as lógicas das invenções científicas. Tradução João Duarte. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget; Porto Alegre: Divisão Editorial, 2008. ISBN: 978-972-771-968-6.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n.3, set./dez. 2005, p. 483-502.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 4.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 12. Ed., São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 32. ed., 2002.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim Tia Não**: cartas a quem ousa ensinar. 12. Ed., São Paulo: Editora Olho d'água, 2002.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Luisa Mahin**. 2013. Disponível em <https://www.palmares.gov.br>. Acesso em 18 de setembro de 2019.

FURTADO, Maria Cristina. **Pretinho, meu boneco querido**. Ilustrações Ellen Pestilli. 2. Ed., São Paulo: Editora do Brasil, 2008.

FURTADO, Marcella Brasil; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; ALVES, Cândida Beatriz. Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural. **Rev. Psicologia e Sociedade**, v. 26, n. 1, Belo Horizonte, jan. abril., 2014, p. 106-115.

GASPAR, Lúcia. **Quilombo dos Palmares**. Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2004. Disponível em: <https://basilio.fundaj.gov.br>. Acesso em 20 agosto de 2019.

GELEDÉS. **Luiza Mahin**. 2009. Disponível em: <https://www.geledes.org.br>. Acesso em 20 agosto de 2019.

GELEDÉS. **Tereza de Benguela, uma heroína negra**. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br>. Acesso em 20 agosto de 2019.

GELEDÉS. Bonecas Abayomi: símbolo de resistência, tradição e poder feminino. Portal Geledes, março de 2015. Disponível em: <https://www.geledes.com.br>. Acesso em 22 de maio de 2020.

GENNARI, Emílio. **Em busca de Liberdade: traços das lutas escravas no Brasil**. 2. ed., São Paulo: Expressão Popular, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. ed., São Paulo: Atlas, 2018.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 11 ed., São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 29, n. 1, 2003, p. 167-182.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial – desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006, p. 21-40.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 492-516.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil**. São Paulo: Claro Enigma, 2015. (Coleção Agenda Brasileira).

GOMES, Laurentino. **Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares**. V. 1, Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019 (Uma história da escravidão no Brasil).

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. Dossiê. **Revista Política e Sociedade**, v. 10, n. 18, abril/2011, pp. 133-154. DOI: 10.5007/2175-7984.2011v.10n18p133.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, set.,out., nov., 2002, p. 40-51.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed., Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GONÇALVES, Aline Najara da Silva. **Luiza Mahin entre ficção e história**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus I, Salvador, 2010. 98 f.

GONÇALVES, Aline Najara da Silva. **Luiza Mahin: uma rainha africana no Brasil**. Rio de Janeiro: CEAP, 2011. Cadernos CEAP.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos Focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Revista Paidéia**, v. 12, n. 24, 2003, p. 149-161.

GONZALES, Lélia. HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982. Coleção 2 Pontos, v. 3.

HAERTER, Leandro; NUNES, Georgina Helena Lima; CUNHA, Deise Teresinha Radmann. Refletindo acerca da contribuição da cultura quilombola aos currículos da educação básica brasileira, através da presença da história da África e Afrobrasileira. **Revista Identidade**. São Leopoldo, v. 18, n. 3, ed. esp., dez. 2013, p. 267 – 278.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Louro. 9 ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HOOKS, Bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

HENRIQUES FILHO, Tarcísio. **Quilombola: A legislação e o processo de construção de identidade de um grupo social negro**. Brasília a.48, n. 192, out./dez. 2011.

IPEA; FESP. **Atlas da Violência 2017**. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: Instituto de Pesquisas Econômica Aplicada; Fórum de Segurança Pública, 2017.

IPEA; FESP. **Atlas da Violência 2019**. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: Instituto de Pesquisas Econômica Aplicada; Fórum de Segurança Pública, 2019.

JESUS, Carolina Maria de. Quarto de Despejo: diário de uma favelada. 9. ed., São Paulo: Editora Ática, 2012.

JOUBE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (orgs.). **Leitura Subjetiva e o ensino de Literatura**. São Paulo: Alameda, 2013, p. 53-65.

Justiça determina demarcação das terras do Quilombo Barra da Aroeira, no Tocantins. **Assessoria de Comunicação da Procuradoria Regional da República da 1ª Região**, 05 de agosto de 2019. Disponível em: <https://mpf.br/regiao1>. Acesso em 20 de setembro de 2019.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes Editores, 14 ed., 2012.

LAFARGÉ, Chantal Horellou; SEGRÉ, Monique. **Sociologia da Leitura**. Tradução Mauro Gama. São Paulo: Ateliê Editorial, 2010.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. Tradução Rita Jover-Faleiros. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (orgs.). **Leitura Subjetiva e o ensino de Literatura**. São Paulo: Alameda, 2013, p. 25-38.

LEBRUN, Marlene. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos Comitês de Leitura. Tradução Gabriela Rodella de Oliveira. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (orgs.). **Leitura Subjetiva e o ensino de Literatura**. São Paulo: Alameda, 2013, p. 133-148.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Revista Etnográfica**, vol. IV, n. 2, 2000. P. 333-354.

LEMONS, Isabele Batista. Narrativas de cotistas sociais sobre suas experiências na universidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n.71, e227161, 2017.

LIMA, Dulcilei da Conceição. Luiza Mahin: história, mito, ficção? Repensando uma figura enigmática. **Revista África e Africanidades**. Ano IV, n. 13. fev., 2011. P. 1-28. ISS 1983-2354.

LOPES, Eurismar Brito; SANTOS, Maria Ribamar Sales. **O preconceito no ambiente escolar**. In: LOPES, Maria Aparecida de Oliveira (org.). São José: Premier, 2011, p. 11-32.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. Ilustrações Claudius Ceccon. São Paulo: Editora Ática, 2011.

MARQUESE, Rafael de Bivar. A dinâmica da escravidão no Brasil: resistência, tráfico negreiro e alforrias, séculos XVII a XIX. **Novos Estudos**, CEBRAP, v.74, março 2006, p.107-123.

MARTINS, Tarcísio José. **Dia da dignidade negra mineira** (s.d.). Disponível em: <https://www.mgquilombo.com.br/artigos/bens-quilombolas-materiais-e-imateriais/quilombo-do-ambrosio>. Acesso em 20 agosto de 2019.

MARTINS, Tarcísio José. **Quilombo do Ambrósio: onde ficava? MG Quilombo: O Quilombo Minas Gerais**, 2013. Disponível em: <https://www.mgquilombo.com.br/artigos/bens-quilombolas-materiais-e-imateriais/quilombo-do-ambrosio>. Acesso em 20 agosto de 2019.

MARTINS, Tarcísio José. **Quilombo do Campo Grande: História de Minas que se devolve ao povo.** Edição Ampliada. Contagem – MG: Editora Santa Clara, 2008. ISBN: 978-85-87042-76-7.

MASSA, Ana Cristina. **Aqaltune e as histórias da África.** São Paulo: Editora Gaivota, 2012.

MATTOSO, Kátia M. de Queirós. **Ser escravo no Brasil.** Tradução James Amado. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra; BARBOSA, Elizane de Paula S. Letramento Literário na Alfabetização. In: SILVA, Wagner Rodrigues; MELO, Livia Chaves de. (orgs.). **Pesquisa & ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor.** Campinas, SP: Mercado de Letras; Araguaína, TO: Universidade Federal do Tocantins – UFT, 2009. p. 151-169.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra. A literatura de cordel como patrimônio cultural. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 72, p. 225 – 244, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/IO.II606/issn.2316-90ix.voi72p225-244>.

MESSIAS, Noeci Carvalho. **Religiosidade e devoção: as festas do Divino e do Rosário, em Monte do Carmo, TO.** Goiânia: Ediotra Espaço Acadêmico, 2016.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. (Coleção Letramento, Educação, Sociedade).

MONTEIRO, José Lemos. Os significados do lexema negro segundo abonações dos escritores brasileiros. **Revista do GELNE**, v. 4, n. 2, março 2016, p. 1-10.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção *Práxis*).

MORIN, Edgar, ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis (orgs.). **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** 5. ed., São Paulo: Cortez, 2009.

MOURA, Clóvis. **As Rebeliões da Senzala.** 3. ed., São Paulo: LECH, 1981.

MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro.** 2 ed., São Paulo: Ática, 1992.

MOURA, Clóvis. **Quilombos: resistência ao escravismo.** 3 ed., São Paulo: Ática, 1993.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed., Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje.** 2. ed., São Paulo: Global, 2016 (Coleção Para Entender).

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Solange Aparecida do. **Entre o vivido e o sentido na escola**: uma experiência formativa na Comunidade Quilombola Lagoa da Pedra, TO. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA, 2017, 274 f.

NITRO, Newton. **Dandara**: a rainha guerreira de Palmares. Belo Horizonte- MG: Copyright, 2015. Disponível em: www.tionitroblo.files.wordpress.com/2018. Acesso em 28 de novembro de 2018.

NUNES, Sylvia da Silveira. **Racismo contra negros**: um estudo sobre o preconceito sutil. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia. São Paulo, 2010. 227 f.

NUNES, Dimalice. **Teresa de Benguela**: rainha do quilombo. 08 de março de 2019. Disponível em: <https://www.aventurasnahistoria.uol.com.br>. Acesso em 27 de setembro de 2019.

OAB – SP. **Biografia de Luiz Gama será retratada em filme com apoio da OAB – SP**. Notícia. 28 agosto de 2018. OAB-SP. Disponível em: www.oabsp.org.br/noticias/2018. Acesso em 28 de novembro de 2018.

OLIVEIRA, Gedeon José de. **A resistência de Ébano**: uma abordagem da Frente Negra Brasileira a partir do simbólico (1930). Dissertação. Mestrado em Teologia Pastoral. Pontifícia Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção. São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, Sílvio. **Séculos de arte e Literatura Negra**. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (orgs.). Literatura Afro-brasileira. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

OLIVEIRA, Iolanda de (org.). **Relações Raciais no Contexto Social, na Educação e na Saúde**: Brasil, Cuba, Colômbia e África do Sul. Rio de Janeiro: Quartet, 2012.

OLIVEIRA, Laiana Lannes de. **A Frente Negra Brasileira**: Política e questão racial nos anos de 1930. Dissertação. Mestrado em História Política. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. Rio de Janeiro, 2002.

ONAWALE, Lande. **Sete**: diásporas íntimas. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

ORIÁ, Ricardo (org.). **Zumbi e a Consciência Negra**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2018. (Série Histórias Não Contadas, v. 7).

PATTERSON, Orlando. **Escravidão e Morte social**: um estudo comparativo. Tradução Fábio Duarte Joly. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

PEREIRA, Maria Antonieta. Jogos de linguagem, redes de sentido: leituras literárias. In: PAIVA, Aparecida et. al. (orgs.). **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2007, p. 31 – 46.

PYL, Bianca. **20 anos de reconhecimento dos quilombos**: Primeira titulação de terra quilombola no Brasil completa 20 anos. LE MONDE Diplomat, que Brasil [Acervo Online]. 2 dezembro de 2015. Disponível em: <https://diplomatie.org.br>. Acesso em 20 de outubro de 2019.

RANGEL, Egon de Oliveira. **Letramento e livro didático de Língua Portuguesa**: “os amores difíceis”. In: PAIVA, Aparecida et al. Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces: O jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica, CEALE, FaE, UFMG, 2007, p. 127-145.

REIS, João José. Escravos fugidos assombravam a Colônia e inspiraram lendas que a História não confirma. **Ameaça Negra – Revista de História** [documento eletrônico]. 2018. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/capa/ameaca-negra>. Acesso em 20 outubro de 2019.

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil**: a história do levante dos malês 1835. Brasiliense, 1986.

RIBEIRO, Lidice Meyer Pinto. Negros islâmicos no Brasil escravocrata. **Revista USP**. São Paulo, n. 91, set./nov. 2011, p. 139-152.

RODRIGUES, Edimilson Moreira. **Fome de Programas de Leitura**: o PROLER e a dimensão da leitura. 2008. Dissertação. Mestrado em políticas Públicas. Universidade Federal do Maranhão, 2008. 122 f. Disponível em: <http://tedec.ufma.br/jspui/handle/tede/816>. Acesso em 27/10/2017.

ROSSI, Amanda; COSTA, Camilla. **Muito além da princesa Isabel, 6 brasileiros que lutaram pelo fim da escravidão no Brasil**. 13 de maio de 2018. BBC Brasil. Disponível em: www.bbc.com/portuguese/brasil. Acesso em 14 de novembro de 2018.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (orgs.). **Leitura Subjetiva e o ensino de Literatura**. São Paulo: Alameda, 2013, p. 25-38.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma Ciência Pós - Moderna**. São Paulo: Graal, 1989.

SANTOS, Milton. **Ser negro no Brasil hoje**. Folha de São Paulo, 07 maio de 2000. Disponível em: <https://www.uol.com.br/fsp/mais/fs0705200007.htm>. Acesso em 15 de março de 2020.

SANTOS, Gevanilda. **Relações raciais e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2009. Série Consciência em Debate. ISBN: 978-85-87478-38-2.

SANTOS, João Paulo de Faria. **Ações afirmativas e igualdade racial**: a contribuição do direito na construção de um Brasil diverso. São Paulo: Edições Loyola, 2005. ISBN: 85-15-03136-1.

SANTOS, Joel Rufino dos. A inserção do negro e seus dilemas. **Revista Parcerias Estratégicas**. N.6, março/1999. Projeto Brasil 2020, pp. 110-154.

SANTOS, Gevanilda. **Relações raciais e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2009. Coleção Consciência em debate.

SANTOS, Luiz Carlos. Uma história (quase) esquecida: a luta dos movimentos negros no Brasil. In: GARCIA, Maria de Fátima; SILVA, José Antônio Novaes da (orgs.). **Africanidades, afrobrasilidades e processo (des)colonizador: contribuições à implementação da Lei 10.639/03**. João Pessoa: Editora UFPB, 2018. P. 20-49. ISBN: 978-85-237-1340-9.

SANTOS, Paulo Roberto. **Quilombo do rei Ambrósio: um reino africano no centro de Minas?**. Arqueologia. 06 de set. de 2012. Disponível em: https://www.viafanzine.jor.br/site_uv/arqueo/quilombos.htm. Acesso em 27 de setembro de 2019.

SANTOS, Lúcia de Fátima Araújo dos. **Leitura e práticas discursivas étnico-raciais em aulas de Língua Portuguesa**. Fortaleza: SEDUC, 2019.

SCHWARTZ, Stuart B. **Escravos, roceiros e rebeldes**. Tradução Jussara Simões. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001.

SCHWARZ, Roberto. **Autobiografia de Luiz Gama**. Novos Estudos CEBRAP, n. 25, out. 1989. P. 136-141.

SEPLAN (TO). **Perfil Socioeconômico dos Municípios: Chapada da Natividade**. Palmas: Diretoria de Pesquisa e Informações Econômicas. Secretaria de Planejamento e Orçamento, 2017. Disponível em: <https://www.seplan.to.gov.br>. Acesso em 20 dezembro de 2019.

SILVA, Joselina da. A União dos Homens de Cor: aspectos do movimento negro dos anos 40 e 50. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 25, n.2, 2003, pp.215-235. Disponível em: www.scielo.br/pdf/eaa/v25n2/a02v25n2.pdf. Acesso em 15 março de 2019.

SOARES, Carolina P. et al. **Revolta dos Malês: mil histórias numa só**. São Paulo: USP, 2012.

SOARES, Iraneide da Silva. Caminhos, pegadas e memórias: uma história social do Movimento negro Brasileiro. **Universitas Relações Internacionais**. Brasília, v. 14, n.1, pp. 71-87, jan./jun. 2016. DOI: 10.51023/uti.v14i1.3686.

SOARES, Magda. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. Ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2011. P. 17-48.

SOLON NETO. **Escola Sem Partido, escola com racismo: “Chegamos ao limite daquilo que os brancos estão dispostos a negociar”**. Disponível em: <https://www.almapreta.com.br>. Acesso em 30/07/2019.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. Coleção Tendências, v. 4.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camilla (coords.). **Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/2003**. São Paulo: Petrópolis: Ação Educativa, CEA Afro, CEERT, 2007.

SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (orgs.). **Literatura Afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2009.

SOUZA, Duda Porto de; CARARO, Aryane. **Extraordinárias: mulheres que revolucionaram o Brasil**. São Paulo: Editora Seguinte, 2017. ISBN: 978-85-5534-061-1.

SOUZA, Marina Duarte de. **Resistência e luta marcam a cultura das parteiras tradicionais no Brasil**. Brasil de Fato. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/01/20/resistencia-e-luta-marcam-a-cultura-das-parteiras-tradicionais-no-brasil>. Acesso em 20 agosto de 2020.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THOMPSON, Paul. História oral e contemporaneidade. Tradução Andréa Zhouiri; Lígia Maria Leite Pereira. **História Oral**, v. 5., p. 9-28.

TRECCANI, Girolano Domenico. **Terras de Quilombo: caminhos e entraves do processo de titulação**. Belém: Secretaria Executiva de Justiça. Programa Raízes, 2006.

VIDA, Camila. **Os 185 anos da revolta dos escravos letrados**. SindiEduTec, 2020. Disponível em: <http://www.sindiedutec.org.br/noticias/2/noticias/1710/os-185-anos-da-revolta-dos-escravos-letrados>. Acesso em 30 de junho de 2020.

WANDERLEY, Alba Cleide Calado. **A construção da identidade afro-brasileira nos espaços das irmandades do Rosário do sertão paraibano**. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação. João Pessoa, 2009, 258 f.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Perguntas norteadoras para o 1º Grupo Focal com as turmas

Apêndice 2 - Sequências Didáticas dos intervalos de Leitura realizados nas escolas

Apêndice 3 - Acervo Fotográfico

PESQUISA-AÇÃO: LEITURA LITERÁRIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA

Pesquisadora Responsável: Professora Nelzir Marins Costa

Professor Orientador: Marcio Araújo de Melo

APÊNDICE 1 - Perguntas norteadoras para a realização do 1º Grupo Focal nas turmas envolvidas no Projeto

- ✓ Como se veem e se autodeclaram em relação aos grupos étnicos brasileiros: branco, negro, índio? Por quê?
- ✓ Alguém já sofreu algum tipo de preconceito e discriminação racial? Em caso positivo, em qual espaço (em casa, na escola, na igreja, na rua, no comércio)?
- ✓ Como veem e sentem com a nomenclatura de que são moradores de uma comunidade quilombola?
- ✓ Como concebem as relações étnico-raciais no espaço escolar? Há preconceitos e discriminação racial, ou não?

APÊNDICE 2 – SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS⁴²
ESCOLA MUNICIPAL RURAL MALHADINHA
PESQUISA-AÇÃO: LEITURA LITERÁRIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Série: 3º E 4º Períodos da EJA – Educação de Jovens e Adultos

Data: 05 de março de 2018.

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora Pesquisadora: Me. Nelzir Martins Costa-

Obra Literária: Cordel Quilombola, de Carlisson Galdino

Temática Geral: A leitura literária com temáticas étnico-raciais e o empoderamento da cultura e da identidade negra no ambiente escolar

Temática do encontro: Apresentação da proposta de atividades de leitura literária/Proposta de Pesquisa; Motivação e introdução para a participação no projeto.

Competências:

- ✓ Contribuir com a formação de leitores de obras literárias despertando a motivação para o prazer estético;
- ✓ Favorecer a reflexão sobre as questões étnico-raciais e seus desdobramentos na sociedade;
- ✓ Discutir a temática das relações étnico-raciais no ambiente escolar e na sociedade;
- ✓ Identificar os efeitos estéticos da linguagem literária, a plurissignificação que permite ao leitor a participação no universo do enredo, relacionando com as vivências sociais e pessoal.

Procedimentos Metodológicos:

1º MOMENTO - MOTIVAÇÃO

- ✓ Acolhida;
- ✓ Explicação a pauta do encontro;
- ✓ Explanação sobre a pesquisa-ação que será realizada na escola, verificar a adesão;
- ✓ Vídeo: “Quilombolas: um povo de alma negra” (Documentário);

⁴² As mesmas sequências foram utilizadas no Colégio Estadual Fulgêncio Nunes, apenas com algumas modificações, uma vez que as turmas apresentavam diferenças entre si.

- ✓ Grupo Focal: Como os estudantes se percebem como membros de uma comunidade quilombola. Entre o ser e o sentir-se...

2º MOMENTO – INTRODUÇÃO

- ✓ Leitura compartilhada: “Cordel Quilombola”, de Carlisson Galdino;
- ✓ Impressões sobre a leitura do texto e sobre o gosto pela leitura (estudantes).

3º MOMENTO – CONTINUAÇÃO

- ✓ Apresentação dos livros a serem lidos nos intervalos de leitura;
- ✓ Escolha (pelos alunos) de qual obra deverá ser lida primeiro;

Recursos Didáticos:

- ✓ Quadro branco, pincel atômico;
- ✓ Kit multimídia;
- ✓ Livros Literários;
- ✓ Xerox do cordel (reproduzido no formato do livrinho).

Avaliação

A avaliação possui critérios qualitativos centrando-se na observação contínua da sala de aula, da participação e interesse dos alunos, da motivação para continuarem participando do projeto, das atividades realizadas, bem como da efetividade da metodologia utilizada pela mediadora de leitura (pesquisadora).

Referências:

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coordenação). **Leitura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 55-68.

_____. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2011.

GALDINO, Carlisson. Cordel Quilombola. Disponível em: <https://carlissongaldino.com.br/sites/default/files/cordel-quilombola-bws.pdf>. Acesso em 03 de março de 2018.

ESCOLA MUNICIPAL RURAL MALHADINHA
PESQUISA-AÇÃO: LEITURA LITERÁRIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Séries: 3º e 4º Períodos da EJA **Data:** 12 de março de 2018.

Profa.: Nelzir Martins Costa

Obra Literária: Quarto de Despejo: diário de uma favelada – Carolina Maria de Jesus

Temática Geral: A leitura literária com temáticas étnico-raciais e o empoderamento da cultura e da identidade negra no ambiente escolar

Temática do encontro: Apresentação da obra literária “Quarto de Despejo” e do cronograma dos intervalos de leitura.

Competências:

- ✓ Contribuir com a formação de leitores de obras literárias despertando a criticidade e a reflexão sobre si e a vivência em sociedade;
- ✓ Desenvolver a leitura reflexiva relacionando com temáticas sociais;
- ✓ Despertar o interesse pela leitura literária como uma atividade aprazível e envolvente;
- ✓ Discutir a temática das relações étnico-raciais no ambiente escolar e na sociedade.

Procedimentos Metodológicos:

1º MOMENTO - MOTIVAÇÃO

- ✓ Acolhida: início do semestre letivo, novo ciclo de aprendizagem;
- ✓ Explicação sobre a pauta do encontro;
- ✓ Explanação sobre o trabalho de pesquisa e da obra que será apreciada neste semestre;
- ✓ Vídeo: O xadrez das cores (<https://youtu.be/CGIBoGzNMR0>).

2º MOMENTO – INTRODUÇÃO

- ✓ Roda de Conversa sobre o vídeo: impressões sobre a narrativa, sentimentos que experimentados sobre a forma como a empregada doméstica negra é tratada pela patroa, etc., verossimilhança com a vida real ou ficção?
- ✓ Apresentação do livro: Quarto de Despejo: diário de uma favelada de Carolina Maria de Jesus.

- ✓ Entrega do exemplar do livro aos estudantes. Realização da leitura prévia por antecipação da capa (apenas da capa: ilustração, título...);
- ✓ Apresentação da sugestão de divisão do livro para a realização dos intervalos de leitura;
- ✓ **Intervalo introdutório: 12/03** - Apresentação da obra e motivação para participar dos intervalos de leitura;
- 1º intervalo: 26/03** – Apresentação da biografia da autora e socialização da primeira parte do livro (até o relato dia 29 de julho de 1955 – capa até a página 29);
- 2º intervalo: 02/04** – Relatos de 02 de maio a 30 de junho de 1958 – página 29 a 77);
- 3º intervalo: 10/04** – Relatos de 01 de julho a 31 de dezembro de 1958 – páginas 78 a 149);
- 4º intervalo: 24/04** – Relatos de 01 de janeiro de 1959 a 01 de janeiro de 1960 – páginas 150 a 192).

3º MOMENTO – CONTINUAÇÃO

- ✓ Vídeo: Poema: Me chamaram Negra – Victoria Santa Cruz
- ✓ Discutir sobre o poema, verificar a multiplicidade de leituras realizadas pelos alunos;
- ✓ Leitura/dramatização do Poema pelos alunos.
- ✓ Vídeo: Me gritaram negra – Victoria Santa Cruz – Liceu (<https://youtu.be/DZz1tjtPg6s>).
- ✓

Recursos Didáticos:

- ✓ Quadro branco, pincel atômico;
- ✓ Kit multimídia;
- ✓ Livros Literários.

Avaliação

A avaliação possui critérios qualitativos centrando-se na observação contínua da sala de aula, da participação e interesse dos alunos, da motivação para continuarem participando do projeto, bem como da efetividade da metodologia utilizada pela mediadora de leitura (pesquisadora).

Referências:

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coordenação). **Leitura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 55-68.

_____. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed., São paulo: Contexto, 2011.

JESUS, Carolina Maria. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. Paulo: Ática, 2012.

O xadrez das cores. Disponível em: <https://youtu.be/CGIBoGzNMR0>. Acesso em 30 de julho de 2018.

ESCOLA MUNICIPAL RURAL MALHADINHA
PESQUISA-AÇÃO: LEITURA LITERÁRIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Séries: 3º e 4º Períodos da EJA **Data:** 26 de março de 2018.

Profa.: Nelzir Martins Costa

Obra Literária: Quarto de Despejo: diário de uma favelada – Carolina Maria de Jesus

Temática Geral: A leitura literária com temáticas étnico-raciais e o empoderamento da cultura e da identidade negra no ambiente escolar

Temática do encontro: Socialização da Leitura Literária -1º intervalo

Competências:

- ✓ Contribuir com a formação de leitores de obras literárias despertando a criticidade e a reflexão sobre si e a vivência em sociedade;
- ✓ Desenvolver a leitura reflexiva relacionando com temáticas sociais;
- ✓ Despertar o interesse pela leitura literária como uma atividade prazerosa e envolvente;
- ✓ Discutir a temática das relações étnico-raciais no ambiente escolar e na sociedade.

Procedimentos Metodológicos:

1º MOMENTO – MOTIVAÇÃO

- ✓ Retomar a abordagem do encontro anterior;
- ✓ Sala organizada em círculos.
- ✓ Explicar a pauta do encontro;
- ✓ Conversa dirigida sobre a primeira parte do livro (capa até a página 29): abordagem sobre o enredo, aspectos importantes ou mais chamativos na primeira parte desse livro; questionamentos sobre as sensações despertadas durante a leitura, se conseguiram relacionar com a realidade atual ou de alguém que conhece; quais os temas mais abordados pela escritora nessa primeira parte do livro; se a leitura foi prazerosa ou não, etc. (tempestade de ideias).

2º MOMENTO – CONTINUAÇÃO

- ✓ Cada participante receberá pedaços de papel com fragmentos do texto das páginas lidas para esse intervalo de leitura.
- ✓ A leitura dos fragmentos será de forma aleatória e conforme a vontade do estudante;
- ✓ Após a leitura, o estudante comentará sobre as impressões da leitura do fragmento lido e os colegas poderão complementar a fala.
- ✓ Será uma abordagem espontânea e motivacional, valorizando a fala dos estudantes e a sua forma de interpretar, promovendo um debate sobre os discursos proferidos por eles.

3º MOMENTO – CONTINUAÇÃO

- ✓ Sessão de cinema: Filme: “Estrelas além do Tempo”
(WWW.adorocinema.com/filmes/filme-219070/).

- ✓ Discussão sobre o filme e a sua temática:

Baseado em fatos reais, o filme Estrelas além do Tempo (Theodore Melfi, 2h07) narra a história de três mulheres, cientistas negras, que trabalharam na NASA durante a década de 1960 e colaboraram para a conquista espacial: Katherine Johnson, Dorothy Vaughan e Mary Jackson. O filme foi indicado ao Oscar de 2017 concorrendo nas categorias de melhor filme, melhor atriz coadjuvante (Octavia Spencer) e melhor roteiro adaptado (Theodoro Melfi). O longa metragem está entre os dez filmes de maior bilheteria de fevereiro nos cinemas do Brasil e dos Estados Unidos e levanta muitos temas (...).

<https://novaescola.org.br/conteudo/4779/o-que-o-filme-estrelas-alem-do-tempo-tem-a-ver-com-a-sua-aula>. Adaptado. Acesso em 10 de agosto de 2018.

Recursos Didáticos:

- ✓ Quadro branco, pincel atômico;
- ✓ Data show, notebook ou equipamentos da Sala de Vídeo;
- ✓ Livros Literários.

Avaliação

A avaliação possui critérios qualitativos centrando-se na observação contínua da sala de aula, da participação e interesse dos alunos, da motivação para continuarem participando do projeto, bem como da efetividade da metodologia utilizada pela mediadora de leitura (pesquisadora).

Referências:

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coordenação). **Leitura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 55-68.
_____. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2011.

JESUS, Carolina Maria. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. Paulo: Ática, 2012.

Filme: Estrelas além do Tempo. Título Original: Hidden Figures. Distribuidor: Fox Film do Brasil. Disponível em: www.adorocinema.com/filmes/filme-219070/. Acesso em 07/05/2017.

ESCOLA MUNICIPAL RURAL MALHADINHA
PESQUISA-AÇÃO: LEITURA LITERÁRIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Série: 3º e 4º Períodos da EJA **Data:** 02 de abril de 2018.

Obra Literária: Quarto de Despejo: diário de uma favelada – Carolina Maria de Jesus

Temática Geral: A leitura literária com temáticas étnico-raciais e o empoderamento da cultura e da identidade negra no ambiente escolar

Temática do encontro: Socialização da Leitura Literária – 2º intervalo

Competências:

- ✓ Contribuir com a formação de leitores de obras literárias despertando a criticidade e a reflexão sobre si e a vivência em sociedade;
- ✓ Desenvolver a leitura reflexiva relacionando com temáticas sociais;
- ✓ Despertar o interesse pela leitura literária como uma atividade agradável e envolvente;
- ✓ Discutir a temática das relações étnico-raciais no ambiente escolar e na sociedade.

Procedimentos Metodológicos:

1º MOMENTO - MOTIVAÇÃO

- ✓ Retomar a abordagem do encontro anterior;
- ✓ Explicar a pauta do encontro;
- ✓ Divisão da turma em seis grupos:

Cada grupo receberá fragmentos de textos do livro referente à parte destinada a esse intervalo de leitura (02 de maio a 30 de junho de 1958);

Cada coletânea de texto versará sobre um tema abordado na obra. Ex.: sensibilidade/ gosto pela leitura e escrita; consciência política; retratos da fome; favela como quarto de despejo; violência contra a mulher e preconceito racial.

Os grupos terão 20 minutos para lerem e pensarem em como socializar para os colegas sobre as considerações dessas escritas, tentando relacionar com fatos atuais.

- ✓ Após a socialização a mediadora da leitura (pesquisadora) fará as considerações retomando as falas, questionando o que foi falado pelos (as) alunos (as), ou referendando as afirmações destes.

2º Momento

- ✓ Discussão sobre uma temática bem presente nesta parte do livro: A violência contra a mulher;
- ✓ Vídeo: A violência contra a mulher em Números no Brasil.
- ✓ Produção de um parágrafo dissertativo: O que essa parte do livro “Quarto de Despejo: diário de uma favelada” tem a ver com a realidade de hoje?

Recursos Didáticos:

- ✓ Quadro branco, pincel atômico;
- ✓ Data show, notebook ou equipamentos da Sala de Vídeo;
- ✓ Livros Literários;
- ✓ Slides;
- ✓ Folha de papel sulfite organizada para a produção do parágrafo.

Avaliação

A avaliação possui critérios qualitativos centrando-se na observação contínua da sala de aula, da participação e interesse dos alunos, da motivação para continuarem participando do projeto, bem como da efetividade da metodologia utilizada pela mediadora de leitura (pesquisadora).

Referências:

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coordenação). **Leitura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 55-68.

_____. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2011.

JESUS, Carolina Maria. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. Paulo: Ática, 2012.

Vídeo: **A violência contra a mulher no Brasil em números** (Duração de 3'32"). Produção: Quick Time. Disponível em: WWW.youtube.com.br. Acesso em 30/05/2017.

ESCOLA MUNICIPAL RURAL MALHADINHA
PESQUISA-AÇÃO: LEITURA LITERÁRIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Série: 3º e 4º Períodos da EJA **Data:** 10 de abril de 2018.

Obra Literária: Quarto de Despejo: diário de uma favelada – Carolina Maria de Jesus

Temática Geral: A leitura literária com temáticas étnico-raciais e o empoderamento da cultura e da identidade negra no ambiente escolar

Temática do encontro: Socialização da Leitura Literária – 3º intervalo

Competências:

- ✓ Contribuir com a formação de leitores de obras literárias despertando a criticidade e a reflexão sobre si e a vivência em sociedade;
- ✓ Desenvolver a leitura reflexiva relacionando com temáticas sociais;
- ✓ Despertar o interesse pela leitura literária como uma atividade aprazível e envolvente;
- ✓ Discutir a temática das relações étnico-raciais no ambiente escolar e na sociedade.

Procedimentos Metodológicos:

1º MOMENTO - MOTIVAÇÃO

- ✓ Retomar a abordagem do encontro anterior;
- ✓ Explicar a pauta do encontro;
- ✓ Socialização dos parágrafos produzidos pelos estudantes no encontro anterior.

2º MOMENTO – INTRODUÇÃO

- ✓ Leitura dos relatos de 01 de julho a 31 de dezembro de 1958 (trechos previamente selecionados pelos estudantes);
- ✓ Roda de conversa sobre os temas abordados pelos estudantes.

3º MOMENTO – CONTINUAÇÃO

- ✓ Momento lúdico: Música

Os estudantes recebem a letra da música Cidadão de Zé Geraldo para leitura e análise de interação entre os temas (intertextualidade)

Questões norteadoras:

1. Há alguma relação temática entre o que foi lido por vocês na obra?
2. Há outras músicas ou poemas que conhecem que podem estabelecer relação com a obra lida? Quais?

Proposta de Produção Textual:

Escreva uma carta a um representante político da sua cidade, estado ou país explanando sobre a situação vivenciada em sua comunidade, estado ou país e que merece atenção especial. Que situação a população quilombola vive e que necessita de atenção especial? Não precisa se identificar caso não se sinta à vontade.

Recursos Didáticos:

- ✓ Quadro branco, pincel atômico;
- ✓ Kit multimídia;
- ✓ Livros Literários;
- ✓ Xerox do texto (música).

Avaliação

A avaliação possui critérios qualitativos centrando-se na observação contínua da sala de aula, da participação e interesse dos alunos, da motivação para continuarem participando do projeto, bem como da efetividade da metodologia utilizada pela mediadora de leitura (pesquisadora).

Referências:

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coordenação). **Leitura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 55-68.

_____. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2011.

JESUS, Carolina Maria. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. Paulo: Ática, 2012.

GERALDO, Zé. Cidadão. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/zegeraldo/68686>. Acesso em 05 de abril de 2018.

ESCOLA MUNICIPAL RURAL MALHADINHA
PESQUISA-AÇÃO: LEITURA LITERÁRIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Série: 3º e 4º Períodos da EJA **Data:** 24 de abril de 2018.

Obra Literária: Quarto de Despejo: diário de uma favelada – Carolina Maria de Jesus

Temática Geral: A leitura literária com temáticas étnico-raciais e o empoderamento da cultura e da identidade negra no ambiente escolar

Temática do encontro: Socialização da Leitura Literária – 4º intervalo

Competências:

- ✓ Contribuir com a formação de leitores de obras literárias despertando a criticidade e a reflexão sobre si e a vivência em sociedade;
- ✓ Desenvolver a leitura reflexiva relacionando com temáticas sociais;
- ✓ Despertar o interesse pela leitura literária como uma atividade aprazível e envolvente;
- ✓ Discutir a temática das relações étnico-raciais no ambiente escolar e na sociedade.

Procedimentos Metodológicos:

1º MOMENTO - MOTIVAÇÃO

- ✓ Retomar a abordagem do encontro anterior;
- ✓ Explicar a pauta do encontro;
- ✓ Socialização das cartas produzidas, de forma espontânea, apenas o estudante que desejar;
- ✓ Roda de conversa sobre o teor das cartas.

2º MOMENTO – INTRODUÇÃO

- ✓ Leitura dos relatos que os estudantes marcaram como significativos no período de 01 de janeiro de 1959 a 01 de janeiro de 1960 (final do livro);
- ✓ Roda de conversa: o porquê das escolhas dos fragmentos lidos; impressões da leitura.

3º MOMENTO – CONTINUAÇÃO

- ✓ Vídeos: Ilha das Flores - Curta metragem 10'27"; Documento Verdade – Lixão da Estrutural (Brasília – DF) 29' 34";

- ✓ Roda de conversa sobre os vídeos:

Questões problematizadoras:

1. Qual é o perfil das pessoas que vivem do lixo no Brasil?
2. Há alguma relação com os relatos de Carolina no livro Quarto de despejo?
3. Qual a sensação que vocês tiveram ao ver as pessoas recolhendo materiais no meio do lixo, entre urubus?
4. Qual/quais as estratégias para se evitar essas situações de abandono e miséria social vivenciadas por essas pessoas (adultos e crianças)?
5. Produção de um texto curto: em sua concepção, como é viver do lixo?

Recursos Didáticos:

- ✓ Quadro branco, pincel atômico;
- ✓ Kit multimídia;
- ✓ Livros Literários.

Avaliação

A avaliação possui critérios qualitativos centrando-se na observação contínua da sala de aula, da participação e interesse dos alunos, da motivação para continuarem participando do projeto, bem como da efetividade da metodologia utilizada pela mediadora de leitura (pesquisadora).

Referências:

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coordenação). **Leitura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 55-68.

_____. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2011.

JESUS, Carolina Maria. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. Paulo: Ática, 2012.

Ilha das Flores. Curta metragem. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KAzhAXjUG28>. Acesso em 15 de abril de 2018.

Lixão da Estrutural. Documento Verdade. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z7jMHSsgXp4&t=934s>. Acesso em 15 de abril de 2018.

ESCOLA MUNICIPAL RURAL MALHADINHA
PESQUISA-AÇÃO: LEITURA LITERÁRIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Série: 3º E 4º Períodos da EJA – Educação de Jovens e Adultos

Data: 07 de maio de 2018.

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora Pesquisadora: Me. Nelzir Martins Costa

Obra Literária: Sete: diásporas íntimas

Temática Geral: A leitura literária com temáticas étnico-raciais e o empoderamento da cultura e da identidade negra no ambiente escolar

Temática do encontro: Leitura Literária e empoderamento da identidade e cultura negra.

Conto a ser trabalhado: A Bailarina

Competências:

- ✓ Realizar a leitura de obras literárias unindo o prazer estético à reflexão e criticidade sobre a vivência em sociedade e o estar no mundo;
- ✓ Desenvolver a leitura reflexiva relacionando com temáticas sociais;
- ✓ Despertar o interesse pela leitura literária como uma atividade aprazível e envolvente;
- ✓ Propiciar a reflexão sobre o preconceito racial na sociedade brasileira.

Procedimentos metodológicos:

1º MOMENTO – MOTIVAÇÃO

- ✓ Apresentação da pauta do encontro;
- ✓ Vídeo: Propaganda racista é tirada do ar, empresa se desculpa e diz não ter notado antes (<https://www.fmcidade101.com/noticias/propaganda-racista-e-tirada-do-ar-empresa-se-desculpa-e-diz-nao-ter-notado-antes>) – Duração: 0:49;
- ✓ Roda de conversa sobre o vídeo (aproximadamente 30 minutos).

2º MOMENTO – INTRODUÇÃO

- ✓ Apresentação do livro: Sete: diásporas íntimas - Lande Onawale;
- ✓ Apresentação da biografia do autor Lande Onawale;

- ✓ Organização da sala para a realização da leitura;
- ✓ Leitura do conto: A Bailarina (páginas 17-18).

3º MOMENTO – CONTINUAÇÃO

- ✓ Discussão sobre o texto: impressões dos alunos sobre a leitura (momento de livre exposição e de questões direcionadas para a interpretação);
- ✓ Que sentimentos você experimentou ao ler o texto?
- ✓ Há verossimilhança com a realidade vivenciada pelas pessoas negras no Brasil?
- ✓ Conhecem alguma política pública de combate ao racismo no Brasil?
- ✓ Alguém na sala já sofreu algum tipo de preconceito racial?
- ✓ Proposta da pesquisa: Qual a diferença entre preconceito racial e injúria racial?

Recursos Didáticos

- ✓ Quadro branco, pincel atômico;
- ✓ Kit multimídia;
- ✓ Xérox do texto “ A Bailarina”.

Avaliação

A avaliação possui critérios qualitativos centrando-se na observação contínua da sala de aula, da participação e interesse dos alunos, da motivação para continuarem participando do projeto, das atividades realizadas, bem como da efetividade da metodologia utilizada pela mediadora de leitura (pesquisadora).

Referências:

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coordenação). **Leitura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 55-68.

ONAWALE, Lande M.M. A Bailarina. In: Sete: diásporas íntimas. ONAWALE, Lande MM. Belo Horizonte: Mazza Edições.

ESCOLA MUNICIPAL RURAL MALHADINHA
PESQUISA-AÇÃO: LEITURA LITERÁRIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Série: 3º E 4º Períodos da EJA – Educação de Jovens e Adultos

Data: 21 de maio de 2018.

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora Pesquisadora: Me. Nelzir Martins Costa

Obra Literária: Sete: diásporas íntimas

Temática Geral: A leitura literária com temáticas étnico-raciais e o empoderamento da cultura e da identidade negra no ambiente escolar

Temática do encontro: Leitura Literária e empoderamento da identidade e cultura negra.

Conto a ser trabalhado: A Partida

Competências:

- ✓ Contribuir com a formação de leitores de obras literárias despertando a motivação para o prazer estético;
- ✓ Favorecer a reflexão sobre as questões étnico-raciais e seus desdobramentos na sociedade;
- ✓ Discutir a temática das relações étnico-raciais no ambiente escolar e na sociedade;
- ✓ Identificar os efeitos estéticos da linguagem literária, a plurissignificação que permite ao leitor a participação no universo do enredo, relacionando com as vivências sociais e pessoal;
- ✓ Utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento;
- ✓ Usar os conhecimentos por meio da prática de análise linguística, expandindo as possibilidades de uso da linguagem e ampliando a capacidade de análise crítica.

Procedimentos Metodológicos:

1º MOMENTO – MOTIVAÇÃO

- ✓ Apresentação da pauta do encontro;
- ✓ Reportagem: “ Jovens saem de casa no noroeste do RS e vão para a cidade grande”. G1 – Reportagem de 02/11/2012 (Disponível em:

<https://www.g1.globo.com.br>). Acesso em: 30 de março de 2018.

Duração: 4"53".

- ✓ Roda de conversa sobre a reportagem: **(aproximadamente 30 minutos).**

2º MOMENTO – INTRODUÇÃO

- ✓ Leitura compartilhada do conto “A partida” de Lande Onawale;
- ✓ Roda de conversa sobre o texto:

Questões norteadoras:

1. Gostaram da narrativa?
2. O conto possui alguma relação com a temática da reportagem assistida?
3. Há alguma verossimilhança com alguma situação vivenciada pelas famílias da comunidade Malhadinha?
4. Alguém na sala já passou por uma experiência como a dos personagens Luiza (mãe) e Justino (filho)? Gostaria de relatar?
5. Por que Justino chorou compulsivamente?
6. Conhecem alguma outra história (real ou fictícia) com esse assunto? Caso conheçam podem contar para a turma?

3º MOMENTO – CONTINUAÇÃO

- ✓ Realização de uma atividade escrita de interpretação do conto e produção textual curta – gênero diário.
- ✓ Proposta: Após as leituras de hoje (reportagem e conto), imagine que você é o Justino. Escreva um texto para o diário falando das sensações diante da realidade de ter que deixar sua mãe e irmãos para morar na cidade grande.
- ✓ Finalização da atividade – momento lúdico. Leitura e música: Fogão de lenha – Chitãozinho e Xororó, No dia em que saí de casa – Zezé de Camargo e Luciano.

Recursos Didáticos

- ✓ Quadro branco, pincel atômico;
- ✓ Kit multimídia/ pendrive;
- ✓ Xerox do texto: A Partida.

Avaliação

A avaliação possui critérios qualitativos centrando-se na observação contínua da sala de aula, da participação e interesse dos alunos, da motivação para continuarem participando do projeto, das atividades realizadas, bem como da efetividade da metodologia utilizada pela mediadora de leitura (pesquisadora).

Referências:

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coordenação). **Leitura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 25-29.

ONAWALE, Lande M.M. A Bailarina. In: **Sete: diásporas íntimas**. ONAWALE, Lande MM. Belo Horizonte: Mazza Edições.

Jovens saem de casa no noroeste do RS e vão para a cidade grande. G1. Globo, 2012. Disponível em: <https://www.g1.globo.com.br>. Acesso em 30 de março de 2018.

ESCOLA MUNICIPAL RURAL MALHADINHA
PESQUISA-AÇÃO: LEITURA LITERÁRIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Série: 3º E 4º Períodos da EJA – Educação de Jovens e Adultos

Data: 04 de junho de 2018.

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora Pesquisadora: Me. Nelzir Martins Costa

Obra Literária: Sete: diásporas íntimas

Temática Geral: A leitura literária com temáticas étnico-raciais e o empoderamento da cultura e da identidade negra no ambiente escolar

Temática do encontro: Leitura Literária e a verossimilhança com a sociedade contemporânea: “A vida imita a arte? Ou a arte imita a vida? ”

Conto a ser trabalhado: Por sobre as estações

Competências:

- ✓ Contribuir com a formação de leitores de obras literárias despertando a criticidade e a reflexão sobre si e a vivência em sociedade;
- ✓ Desenvolver a leitura reflexiva relacionando com temáticas sociais;
- ✓ Discutir a temática da violência contra a mulher e o índice de criminalidade contra as mulheres negras;
- ✓ Refletir sobre o abuso sexual contra crianças, jovens e mulheres negras no cotidiano.

Procedimentos Metodológicos:

1º MOMENTO - MOTIVAÇÃO

- ✓ Organização da turma em círculo;
- ✓ Apresentação da pauta do encontro;
- ✓ Retomada do que foi discutido no intervalo de leitura anterior sobre o conto lido;
- ✓ Apresentação do conto “Por sobre as estações”;
- ✓ Análise por “antecipação” do título do conto;
- ✓ Reflexão: A violência contra a mulher no Brasil e no Estado do Tocantins (abordagem superficial);

2º MOMENTO – INTRODUÇÃO

- ✓ Leitura compartilhada do conto “Por sobre as estações”;
- ✓ Discussões sobre as impressões causadas pela leitura do conto;
- ✓ Discussão: O enredo do texto possui verossimilhança com alguma situação vivenciada no município ou visualizada nos meios de comunicação?
- ✓ Explicação sobre o que é o crime de feminicídio (entrega de um texto explicativo);
- ✓ Roda de conversa: apresentação de dados do país e do Estado do Tocantins (Relatos Mariele – vereadora do rio assassinada no dia 14/03; Professora palmense assassinada pelo ex-marido em dezembro/2017).
- ✓ Análise de letras de música com cunho machista

3º MOMENTO – CONTINUAÇÃO

- ✓ Apresentação do Vídeo: Canto de Cicatriz, de Laís Chaffe.

PROPOSTA DE ATIVIDADE PARA O PRÓXIMO INTERVALO DE LEITURA:

A turma foi dividida em dois grupos:

Cada grupo trará os seguintes materiais para o próximo intervalo de leitura a fim de confeccionarmos murais em uma Oficina contra a violência contra a mulher.

Grupo 01 – Pesquisar letras de músicas que tematizem a valorização da mulher; paráfrase da letra de uma música que não valorize a figura da mulher, dando a ela um enfoque de valorização, da desconstrução da letra machista.

Grupo 02 – Pesquisar em revistas, jornais, mídias diversas, notícias e reportagens que falem sobre a violência contra a mulher. Trazer as notícias e as reportagens para fazermos um mural.

Recursos Didáticos:

- ✓ Quadro branco, pincel atômico;
- ✓ Data show, notebook ou equipamentos da Sala de Vídeo;
- ✓ Livros Literários; Xerox do texto “Por sobre as estações”;
- ✓ Letras de músicas xerocadas.

Avaliação

A avaliação possui critérios qualitativos centrando-se na observação contínua da sala de aula, da participação e interesse dos alunos, da motivação para continuarem participando do projeto, bem como da efetividade da metodologia utilizada pela mediadora de leitura (pesquisadora).

Referências:

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coordenação). **Leitura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 55-68.

_____. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2011.

FEMINICÍDIO. Disponível em www.geledes.org.br/taxa-de-feminicidios-no-brasil-e-quinta-maior-do-mundo. Acesso em 09/03/2018.

MULHERES ASSASSINADAS NO BRASIL TODOS OS DIAS. Disponível em: <https://www.g1.globo.com>. Acesso em 14/03/2018.

ONAWALE, Lande M. M. A Partida. In: **Sete: diásporas íntimas**. ONAWALE, Lande M. M. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011, p. 19-24.

Músicas: João de Barro – Muibo Cury e Teddy Vieira, gravada por Sérgio Reis e pela dupla sertaneja Tônico e Tinoco;

Boiadeiro de Palavra – gravada por Tião Carrero e Pardino (Autoria não identificada).

ESCOLA MUNICIPAL RURAL MALHADINHA
PESQUISA-AÇÃO: LEITURA LITERÁRIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Série: 3º E 4º Períodos da EJA – Educação de Jovens e Adultos

Data: 18 de junho de 2018.

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora Pesquisadora: Me. Nelzir Martins Costa

Obra Literária: Sete: diásporas íntimas – Lande Onawale

Temática Geral: A leitura literária com temáticas étnico-raciais e o empoderamento da cultura e da identidade negra no ambiente escolar

Temática do encontro: Leitura Literária e a verossimilhança com a sociedade contemporânea: “A vida imita a arte? Ou a arte imita a vida? ”

Conto a ser trabalhado: Por sobre as estações

Obs: Este encontro trata-se da sequência do trabalho com o conto lido na aula anterior (04/06/2018).

1º MOMENTO – MOTIVAÇÃO

- ✓ Retomada do assunto da aula anterior, por meio do reconto da narrativa explorada (alunos – reconto coletivo).

2º MOMENTO

Socialização das atividades que os grupos ficaram responsáveis por trazer (letras de músicas, imagens e reportagens);

- ✓ Organização dos painéis pelos grupos;
- ✓ Socialização das produções para os colegas.

3º MOMENTO

- ✓ Vídeo: Violência contra a mulher (Poema) 3’ 33”.
- ✓ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6msr8AAisbA>. Acesso em: 10 de abril de 2018.
- ✓ Vídeo: Por Elas (documentário). Duração: 22’01”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=937nux3lydE>. Acesso em 10 de abril de 2018.

Obs. Nesse vídeo quatro mulheres compartilham suas histórias de violências, refletindo sobre o papel da sociedade na violência contra a mulher.

ESCOLA MUNICIPAL RURAL MALHADINHA
PESQUISA-AÇÃO: LEITURA LITERÁRIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Série: 3º E 4º Períodos da EJA – Educação de Jovens e Adultos

Data: 06 de agosto de 2018.

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora Pesquisadora: Me. Nelzir Martins Costa

Obra Literária: Sete: diásporas íntimas – Lande Onawale

Temática Geral: A leitura literária com temáticas étnico-raciais e o empoderamento da cultura e da identidade negra no ambiente escolar

Temática do encontro: As impressões sobre a leitura de contos com temas atuais. A submissão da mulher negra ainda permanece nos dias de hoje?

Conto a ser trabalhado: Domingo

Competências:

- ✓ Contribuir com a formação de leitores de obras literárias despertando a criticidade e a reflexão sobre si e a vivência em sociedade;
- ✓ Desenvolver a leitura reflexiva relacionando com temáticas sociais atuais;
- ✓ Discutir sobre as impressões/ emoções ao ler narrativas fictícias com temas atuais;
- ✓ Refletir e posicionar-se criticamente sobre as situações/ conflito gerador do conto.

Procedimentos Metodológicos

1º MOMENTO – MOTIVAÇÃO

- ✓ Apresentação da pauta do encontro;
- ✓ Vídeo: Vida Maria;
- ✓ Roda de conversa sobre o vídeo;
- ✓ Apresentação do conto a ser explorado
- ✓ Análise por “antecipação” do título do conto.

2º MOMENTO – INTRODUÇÃO

- ✓ Leitura silenciosa;
- ✓ Leitura compartilhada;

- ✓ Discussão: O enredo do texto lido no grupo possui verossimilhança com alguma situação conhecida?

3º MOMENTO – CONTINUAÇÃO

- ✓ Análise texto “Domingo” e o vídeo “Vida Maria”.

Perguntas norteadoras:

- ✓ Há alguma relação entre o que foi abordado no curta metragem e no conto?
- ✓ A vida das mulheres neles retratadas se parecem em algum momento?
- ✓ Quais as impressões que vocês tiveram?
- ✓ Por que o título Vida Maria?

Recursos Didáticos

- ✓ Quadro branco, pincel atômico;
- ✓ Kit multimídia/ pendrive;
- ✓ Xérox do texto: “Domingo”.

Avaliação

A avaliação possui critérios qualitativos centrando-se na observação contínua da sala de aula, da participação e interesse dos alunos, da motivação para continuarem participando do projeto, das atividades realizadas, bem como da efetividade da metodologia utilizada pela mediadora de leitura (pesquisadora).

Referências

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coordenação). **Leitura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 51-53.

Vida Maria. Governo do Ceará. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4. Acesso em 10 de fevereiro de 2018.

ESCOLA MUNICIPAL RURAL MALHADINHA
PESQUISA-AÇÃO: LEITURA LITERÁRIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Série: 3º E 4º Períodos da EJA – Educação de Jovens e Adultos

Data: 20 de agosto de 2018.

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora Pesquisadora: Me. Nelzir Martins Costa

Obra Literária: Pretinho, meu boneco querido, de Maria Cristina Furtado.

Temática Geral: A leitura literária com temáticas étnico-raciais e o empoderamento da cultura e da identidade negra no ambiente escolar

Temática do encontro: Leitura literária com temática étnico-racial – literatura infantil.

Competências:

- ✓ Desenvolver habilidades de leitura proficiente de textos literários;
- ✓ Promover reflexões de temáticas sociais atuais;
- ✓ Desenvolver e valorizar o gosto por obras literárias, independentemente da classificação recebida (infantil, infanto-juvenil, clássicos);
- ✓ Desenvolver habilidades de escuta e narração de histórias;
- ✓ Valorizar as memórias dos alunos da EJA.

Procedimentos metodológicos:

1º MOMENTO – MOTIVAÇÃO

- ✓ Questionamentos sobre quem gosta de ouvir histórias infantis, quais as narrativas conhecidas por eles, quem gosta de contar histórias; como era na infância deles, etc.
- ✓ Apresentação do livro e da biografia da autora e da ilustradora.

2º MOMENTO – INTRODUÇÃO

- ✓ Distribuição das partes do livro para os intervalos de leitura; organizar três grupos para abordagem da narrativa;
- ✓ Entrega da cópia do livro para os estudantes levarem para casa;
- ✓ Leitura da primeira parte – círculo de leitura;
- ✓ Roda de conversa sobre o texto lido.

3º MOMENTO – CONTINUAÇÃO

- ✓ Retomando os conceitos da pesquisa realizada anteriormente sobre “injúria” e “preconceito racial”;
- ✓ Momento do reconto: a professora narra a história “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado.

Recursos Didáticos:

- ✓ Quadro branco, pincéis;
- ✓ Xerox colorida e ampliada das páginas do livro.

Avaliação

A avaliação possui critérios qualitativos centrando-se na observação contínua da sala de aula, da participação e interesse dos alunos, da motivação para continuarem participando do projeto, das atividades realizadas, bem como da efetividade da metodologia utilizada pela mediadora de leitura (pesquisadora).

Referências

FURTADO, Maria Cristina. **Pretinho, meu boneco querido**. Ilustrações de Ellen Pestili. 2 ed, São Paulo: Editora do Brasil, 2008.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. Ilustrações de Claudius Ceccon. São Paulo: Ática, 2011.

ESCOLA MUNICIPAL RURAL MALHADINHA
PESQUISA-AÇÃO: LEITURA LITERÁRIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Série: 3º E 4º Períodos da EJA – Educação de Jovens e Adultos

Data: 03 de setembro de 2018.

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora Pesquisadora: Me. Nelzir Martins Costa

Obra Literária: Pretinho, meu boneco querido, de Maria Cristina Furtado.

Temática Geral: A leitura literária com temáticas étnico-raciais e o empoderamento da cultura e da identidade negra no ambiente escolar

Temática do encontro: Leitura literária com temática étnico-racial – literatura infantil.

Competências:

- ✓ Desenvolver habilidades de leitura proficiente de textos literários;
- ✓ Promover reflexões de temáticas sociais atuais;
- ✓ Desenvolver e valorizar o gosto por obras literárias, independentemente da classificação recebida (infantil, infanto-juvenil, clássicos);
- ✓ Desenvolver habilidades de escuta e narração de histórias;
- ✓ Valorizar as memórias dos alunos da EJA.

Procedimentos metodológicos:

1º MOMENTO – MOTIVAÇÃO

- ✓ Apresentação da pauta do encontro;
- ✓ Retomada dos assuntos da aula anterior (reconto da primeira parte da narrativa).

2º MOMENTO – INTRODUÇÃO

- ✓ Grupo responsável pela segunda parte da narrativa fará o reconto para a turma;
- ✓ Roda de conversa sobre a leitura – fatos da narrativa.

3º MOMENTO – CONTINUAÇÃO

- ✓ Grupo focal mediado pelo grupo 2.

Perguntas norteadoras:

1. O que acontece com Pretinho quando a sua dona, Nininha vai à escola?
2. Como vocês denominam as ações sofridas por Pretinho? Por que seus colegas fazem isso?
3. As “brincadeiras” dos colegas de Pretinho tiveram consequências? Quais?
4. Alguém na sala já enfrentou alguma situação parecida, ou conhece alguém que tenha vivenciado?
5. Vocês consideram que esse tipo de situação ou “brincadeiras”, como se referem os amigos de Pretinho, deixam marcas nas pessoas? Em caso positivo, como e por quê?
6. Na narrativa, os colegas de Pretinho cantam uma musiquinha para provocá-lo. Vocês conhecem alguma música que já foi usada com esse propósito, tem alguma lembrança da infância sobre isso?
7. Vamos ilustrar a parte da narrativa que ouvimos hoje? Vamos fazer um painel livremente no papel pardo, pintura coletiva.

Recursos Didáticos

- ✓ Xerox do livro em preto e branco;
- ✓ Xerox colorida e ampliada das páginas do livro;
- ✓ Papel pardo, lápis preto, giz de cera, canetas hidrocores.

Avaliação

A avaliação possui critérios qualitativos centrando-se na observação contínua da sala de aula, da participação e interesse dos alunos, da motivação para continuarem participando do projeto, das atividades realizadas, bem como da efetividade da metodologia utilizada pela mediadora de leitura (pesquisadora).

Referências

FURTADO, Maria Cristina. **Pretinho, meu boneco querido**. Ilustrações de Ellen Pestili. 2 ed, São Paulo: Editora do Brasil, 2008.

ESCOLA MUNICIPAL RURAL MALHADINHA
PESQUISA-AÇÃO: LEITURA LITERÁRIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Série: 3º E 4º Períodos da EJA – Educação de Jovens e Adultos

Data: 17 de setembro de 2018.

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora Pesquisadora: Me. Nelzir Martins Costa

Obra Literária: Pretinho, meu boneco querido, de Maria Cristina Furtado.

Temática Geral: A leitura literária com temáticas étnico-raciais e o empoderamento da cultura e da identidade negra no ambiente escolar

Temática do encontro: Leitura literária com temática étnico-racial – literatura infantil.

Competências:

- ✓ Desenvolver habilidades de leitura proficiente de textos literários;
- ✓ Promover reflexões de temáticas sociais atuais;
- ✓ Desenvolver e valorizar o gosto por obras literárias, independentemente da classificação recebida (infantil, infanto-juvenil, clássicos);
- ✓ Desenvolver habilidades de escuta e narração de histórias;
- ✓ Valorizar as memórias dos alunos da EJA;
- ✓ Identificar abordagem do mesmo assunto em textos diferentes.

Procedimentos metodológicos:

1º MOMENTO – MOTIVAÇÃO

- ✓ Os grupos anteriores fazem a retomada da narrativa explorada nos dois encontros anteriores;
- ✓ Sala se organizada em círculo para a sequência da leitura;
- ✓ Um integrante do grupo dá depoimento sobre a leitura do livro e suas impressões até o presente momento.

2º MOMENTO – INTRODUÇÃO

- ✓ Grupo responsável pela terceira parte da narrativa faz o reconto;
- ✓ Roda de conversa sobre a narrativa e comentários gerais sobre o enredo do livro.

3º MOMENTO - CONTINUAÇÃO

✓ Leitura do conto “Espelho” de Márcio Barbosa (leitura realizada pela professora);

Perguntas norteadoras:

1. Gostaram do conto? Por quê?
2. O assunto desse conto relaciona-se com a história do livro: Pretinho, meu boneco querido?
3. Que outros contos nós lemos e que possui um enredo semelhante?
4. Comente sobre o que apreciaram na leitura do livro “Pretinho, meu boneco querido”.

Referências

FURTADO, Maria Cristina. **Pretinho, meu boneco querido**. Ilustrações de Ellen Pestili. 2 ed, São Paulo: Editora do Brasil, 2008.

BARBOSA, Márcio. Espelho. In: BARBOSA, Aristides et al. **Cadernos Negros**. V.16, São Paulo: Edição dos Autores, Quilombhoje, 1993. P. 69-73.

COLÉGIO ESTADUAL FULGÊNCIO NUNES
PESQUISA-AÇÃO: LEITURA LITERÁRIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Série: 8º Ano do Ensino Fundamental **Turmas:** 01, 02 e 03

Data: 22 e 23 de Fevereiro de 2018.

Disciplinas Participantes: Língua Portuguesa e Cultura Quilombola

Professora Pesquisadora: Me. Nelzir Martins Costa

Professoras regentes participantes: Osmarina Ferreira e Roberta Tavares de Albuquerque

Obra Literária: Aqualtune e as histórias da África – Ana Cristina Massa / Sete Diásporas Íntimas – Lande Onawale

Temática Geral: A leitura literária com temáticas étnico-raciais e o empoderamento da cultura e da identidade negra no ambiente escolar

Temática do encontro: Motivação e Introdução para a Leitura Literária/ Discussão sobre particularidades de comunidades quilombolas – 1º encontro

Competências:

- ✓ Contribuir com a formação de leitores de obras literárias despertando a criticidade e a reflexão sobre si e a vivência em sociedade;
- ✓ Desenvolver a leitura reflexiva relacionando com temáticas sociais;
- ✓ Despertar o interesse pela leitura literária como uma atividade aprazível e envolvente;
- ✓ Discutir a temática das relações étnico-raciais no ambiente escolar e na sociedade.

Procedimentos Metodológicos:

1ª AULA - MOTIVAÇÃO

- ✓ Explicar a pauta do encontro;
- ✓ Explicar sobre a pesquisa-ação que será realizada durante o bimestre, sequência de 2017.
- ✓ Vídeo: “Quilombolas : um povo de alma negra” (documentário) 22’50”;
- ✓ Momento de conversa: como os alunos se percebem como membros de uma comunidade quilombola (entre o ser e o sentir-se...).

2ª AULA – INTRODUÇÃO

- ✓ Apresentar uma rápida biografia da autora da obra (Cristina Massa);
- ✓ Apresentar uma parte da obra em pdf (Ilustrações, personagens, narrativa);
- ✓ Explicar como será o processo de leitura literária e socialização do livro – intervalos de leitura (será dividida em três partes);
- ✓ Explicar como serão os intervalos de leitura e as experiências que poderão surgir a partir deles;
- ✓ Propor uma pesquisa no ambiente virtual sobre o cordel que relata a biografia de Aqualtune, a princesa do Congo (personagem principal da obra literária) para o próximo encontro;

✓ 3ª AULA – CONTINUAÇÃO

- ✓ Leitura do Conto; “A partida”, de Lande Onawale;
- ✓ Discussão sobre o texto: leitura que os alunos fazem do conto (momento de livre exposição e de questões direcionadas, caso alunos fiquem retraídos);
- ✓ Verossimilhança com alguma situação vivenciada pelas famílias da comunidade?
- ✓ Momento de ilustração: produção de um desenho em grafite sobre “como vejo a comunidade quilombola”.

Observação: Questões a serem levantadas em anexo.

Recursos Didáticos:

- ✓ Quadro branco, pincel atômico;
- ✓ Data show, notebook ou equipamentos da Sala de Vídeo;
- ✓ Livros Literários, Xerox do conto “A partida”, de Lande Onawale;
- ✓ Folhas de Papel Ofício A4 para a produção do desenho em grafite.

Avaliação

A avaliação possui critérios qualitativos centrando-se na observação contínua da sala de aula, da participação e interesse dos alunos, da motivação para continuarem participando do projeto, bem como da efetividade da metodologia utilizada pela mediadora de leitura (pesquisadora).

Referências:

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coordenação). **Leitura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 55-68.

_____. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed., São paulo: Contexto, 2011.

MASSA, ana Cristina. **Aqaltune e as histórias da África**. São Paulo: Ediouro, 2012.

ONAWALE, Lande M. M. A Partida. In: **Sete: diásporas íntimas**. ONAWALE, Lande M. M. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011, p. 25-29.

COLÉGIO ESTADUAL FULGÊNCIO NUNES
PESQUISA-AÇÃO: LEITURA LITERÁRIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Série: 8º Ano do Ensino Fundamental **Turmas:** 01, 02 e 03

Data: 15 e 16 de Março de 2018.

Disciplinas Participantes: Língua Portuguesa e Cultura Quilombola

Professora Pesquisadora: Me. Nelzir Martins Costa

Professoras regentes participantes: Osmarina Ferreira e Roberta Tavares Albuquerque

Obra Literária: Aqaltune e as histórias da África – Ana Cristina Massa (1º Intervalo de leitura)

Temática Geral: A leitura literária com temáticas étnico-raciais e o empoderamento da cultura e da identidade negra no ambiente escolar

Temática do encontro: Motivação e Introdução para a Leitura Literária/ Discussão sobre particularidades de comunidades quilombolas

Competências:

- ✓ Contribuir com a formação de leitores de obras literárias despertando a criticidade e a reflexão sobre si e a vivência em sociedade;
- ✓ Desenvolver a leitura reflexiva relacionando com temáticas sociais;
- ✓ Despertar o interesse pela leitura literária como uma atividade aprazível e envolvente;
- ✓ Discutir a temática das relações étnico-raciais no ambiente escolar e na sociedade.

Procedimentos Metodológicos:

1ª AULA - MOTIVAÇÃO

- ✓ Explicar a pauta do encontro;
- ✓ Vídeo: “Aqaltune” (2’33”). Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=9EwWIRUIMg8>.
- ✓ Comentários sobre o vídeo.

2º MOMENTO – INTRODUÇÃO (Parte da 1ª e 2ª aula completa)

- ✓ Momento de conversa: socialização do enredo determinado para o primeiro intervalo de leitura (Páginas iniciais até 56);
 Exploração da capa, ilustrações, cores, título; relação do título com o enredo; construção da narrativa com os personagens, ambiente em que transcorre a

narrativa; considerações sobre o ato da leitura do livro, se foi prazeroso ou não, do que gostaram, dos aspectos que consideraram ruins.

Reconto por parte dos estudantes com a leitura dos trechos que consideraram mais significativos.

- ✓ Realização de uma Gincana Literária

Metodologia:

A turma será separada em duas equipes (A e B) as quais terão que responder as questões elaboradas a partir da leitura da primeira parte da obra.

As líderes de cada equipe tirarão a sorte em “par ou ímpar” e a vencedora começará o jogo.

Dicas para a gincana: As questões serão realizadas sequencialmente para as equipes, todavia quando uma equipe não acertar a resposta, a pergunta retornará para a equipe adversária. Assim, ela poderá responder à questão da equipe que errou e também a sua.

✓ **3ª AULA – CONTINUAÇÃO**

(Disciplina: Cultura Quilombola)

- ✓ Sequência da Gincana Literária;
- ✓ Ao término da gincana haverá um momento para se falar sobre a importância do registro histórico e das memórias de uma comunidade, baseando-se na fala da Vó Cambinda (p. 52). Em sequência, a turma será organizada em grupos, os quais deverão realizar uma entrevista com pessoas da comunidade (cada grupo três pessoas). Com o propósito de ser organizado/editado um documentário sobre o município de Chapada da natividade.

A data para entrega dos vídeos será 25 de abril de 2018. Os alunos que tiverem com o vídeo pronto poderão trazer no próximo intervalo de leitura para socialização com a turma.

Recursos Didáticos:

- ✓ Quadro branco, pincel atômico;
- ✓ Data show, notebook ou equipamentos da Sala de Vídeo;
- ✓ Livros Literários.

Avaliação

A avaliação possui critérios qualitativos centrando-se na observação contínua da sala de aula, da participação e interesse dos alunos, da motivação para continuarem participando do projeto, bem como da efetividade da metodologia utilizada pela mediadora de leitura (pesquisadora).

Referências:

Aqaltune. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9EwWIRUIMg8>. Acesso em 27 de fevereiro de 2018.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coordenação). **Leitura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 55-68.

_____. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2011.

MASSA, ana Cristina. **Aqaltune e as histórias da África**. São Paulo: Ediouro, 2012.

ONAWALE, Lande M. M. A Partida. In: **Sete: diásporas íntimas**. ONAWALE, Lande M. M. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011, p. 25-29.

COLÉGIO ESTADUAL FULGÊNCIO NUNES
PESQUISA-AÇÃO: LEITURA LITERÁRIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Série: 8º Ano do ensino Fundamental **Data:** 11 e 12 de maio de 2018.

Obra Literária: Aquilone e as histórias da África – Ana Cristina Massa (2º intervalo de leitura).

Temática Geral: A leitura literária com temáticas étnico-raciais e o empoderamento da cultura e da identidade negra no ambiente escolar

Temática do encontro: socialização da Leitura Literária

Competências:

- ✓ Contribuir com a formação de leitores de obras literárias despertando a criticidade e a reflexão sobre si e a vivência em sociedade;
- ✓ Desenvolver a leitura reflexiva relacionando com temáticas sociais;
- ✓ Despertar o interesse pela leitura literária como uma atividade aprazível e envolvente;
- ✓ Discutir a temática das relações étnico-raciais no ambiente escolar e na sociedade.

Procedimentos Metodológicos:

02 AULAS

1º MOMENTO

- ✓ Retomar a abordagem do encontro anterior;
- ✓ Explicar a pauta do encontro;
- ✓ Conversa rápida sobre as sensações e emoções sentidas ao ler a segunda parte do livro;

2º MOMENTO

Conversa dirigida sobre a segunda parte do livro (páginas 58 a 103): reconto por parte dos estudantes com a leitura dos trechos que consideraram mais significativos.

- ✓ Realização de mais uma gincana literária (solicitação dos alunos ao final do intervalo anterior).

3º MOMENTO

(Disciplina: Cultura Quilombola)

- ✓ Sessão de cinema: Filme: “Estrelas além do Tempo.
- ✓ Discussão sobre o filme e a sua temática.

Recursos Didáticos:

- ✓ Quadro branco, pincel atômico;
- ✓ Data show, notebook ou equipamentos da Sala de Vídeo;
- ✓ Livros Literários.

Avaliação

A avaliação possui critérios qualitativos centrando-se na observação contínua da sala de aula, da participação e interesse dos alunos, da motivação para continuarem participando do projeto, bem como da efetividade da metodologia utilizada pela mediadora de leitura (pesquisadora).

Referências:

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coordenação). **Leitura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 55-68.

_____. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed., São paulo: Contexto, 2011.

MASSA, ana Cristina. **Aqaltune e as histórias da África**. São Paulo: Ediouro, 2012.

Filme: Estrelas além do Tempo. Título Original: Hidden Figures. Distribuidor: Fox Film do Brasil. Disponível em; WWW.adorocinema.com/filmes/filme-219070/. Acesso em 07/05/2017.

COLÉGIO ESTADUAL FULGÊNCIO NUNES
PESQUISA-AÇÃO: LEITURA LITERÁRIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Série: 8º Ano do Ensino Fundamental **Turmas:** 01, 02 e 03

Data: 24 e 25 de Maio de 2018.

Disciplinas Participantes: Língua Portuguesa e Cultura Quilombola

Professora Pesquisadora: Me. Nelzir Martins Costa

Professoras regentes participantes: Osmarina Ferreira e Roberta Tavares Albuquerque

Obra Literária: Aqualtune e as histórias da África – Ana Cristina Massa (terceiro intervalo).

Temática Geral: A leitura literária com temáticas étnico-raciais e o empoderamento da cultura e da identidade negra no ambiente escolar

Temática do encontro: Realização do Terceiro Intervalo de leitura Literária da obra supracitada/ Discussão sobre a importância da disciplina Cultura quilombola para o resgate da história e cultura da comunidade: qual o tesouro escondido de Chapada da Natividade?

Competências:

- ✓ Contribuir com a formação de leitores de obras literárias despertando a criticidade e a reflexão sobre si e a vivência em sociedade;
- ✓ Desenvolver a leitura reflexiva relacionando com temáticas sociais;
- ✓ Despertar o interesse pela leitura literária como uma atividade agradável e envolvente;
- ✓ Discutir a temática das relações étnico-raciais no ambiente escolar e na sociedade;
- ✓ Discutir o que significou a situação vivenciada pela escola diante da retirada da disciplina Cultura Quilombola e Saberes e Fazeres quilombolas do seu currículo.

Procedimentos Metodológicos:

1ª AULA - MOTIVAÇÃO

- ✓ Explicar a pauta do encontro;
- ✓ Comentários sobre como foi a leitura da terceira parte do livro

2º MOMENTO – INTRODUÇÃO (Parte da 1ª e 2ª aula completa)

- ✓ Conversa dirigida sobre a terceira parte do livro (páginas 106 a 155): reconto por parte dos estudantes com a leitura dos trechos que consideraram mais significativos.
- ✓ Realização de uma Gincana Literária (solicitação dos alunos, a cada encontro queriam uma gincana, mesmo que rapidamente).

Metodologia:

A turma será separada em duas equipes (A e B) as quais terão que responder as questões elaboradas a partir da leitura da terceira parte da obra.

As líderes de cada equipe tirarão a sorte em “par ou ímpar” e a vencedora começará o jogo.

Dicas para a gincana: As questões serão realizadas sequencialmente para as equipes, todavia quando uma equipe não acertar a resposta, a pergunta retornará para a equipe adversária. Assim, ela poderá responder a questão da equipe que errou e também a sua.

✓ 3ª AULA – CONTINUAÇÃO

(Disciplina: Cultura Quilombola)

- ✓ Desenho de uma máscara africana: como você imagina que era a máscara do Kafil e a da Aqualtune? Desenhe-a.
- ✓ Ao término da gincana haverá um momento para discussão sobre a importância da disciplina “Cultura Quilombola” para uma escola de uma comunidade quilombola. Refletir sobre a retirada e o retorno de tal disciplina que aconteceu recentemente na estrutura curricular da escola.
- ✓ Solicitar a produção de um depoimento escrito explicitando o que significa para cada um: “Qual o tesouro escondido de Chapada da Natividade que precisa ser preservado / resgatado pelos moradores?”.

Recursos Didáticos:

- ✓ Quadro branco, pincel atômico;
- ✓ Data show, notebook ou equipamentos da Sala de Vídeo;
- ✓ Livros Literários;

- ✓ Folhas de papel sulfite, lápis de cor e giz de cera.

Avaliação

A avaliação possui critérios qualitativos centrando-se na observação contínua da sala de aula, da participação e interesse dos alunos, da motivação para continuarem participando do projeto, das atividades realizadas, bem como da efetividade da metodologia utilizada pela mediadora de leitura (pesquisadora).

Referências:

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coordenação). **Leitura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 55-68.
_____. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2011.

MASSA, Ana Cristina. **Aqaltune e as histórias da África**. São Paulo:

COLÉGIO ESTADUAL FULGÊNCIO NUNES
PESQUISA-AÇÃO: LEITURA LITERÁRIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Série: 8º Ano do Ensino Fundamental **Data:** 01 e 02 de junho de 2017.

Obra Literária: Aqualtune e as histórias da África – Ana Cristina Massa

Temática Geral: A leitura literária com temáticas étnico-raciais e o empoderamento da cultura e da identidade negra no ambiente escolar

Temática do encontro: Encerramento da Leitura Literária do livro Aqualtune

Competências:

- ✓ Contribuir com a formação de leitores de obras literárias despertando a criticidade e a reflexão sobre si e a vivência em sociedade;
- ✓ Desenvolver a leitura reflexiva relacionando com temáticas sociais;
- ✓ Despertar o interesse pela leitura literária como uma atividade prazerosa e envolvente;
- ✓ Discutir a temática das relações étnico-raciais no ambiente escolar e na sociedade.

Procedimentos Metodológicos:

02 AULAS

1º MOMENTO

- ✓ Retomar a abordagem do encontro anterior; explanar sobre as impressões da pesquisadora a respeito da participação das turmas.
- ✓ Entrega de um bombom a cada participante.

2º/3º MOMENTOS

- ✓ Depoimento individual sobre a experiência de ler o livro: grupo focal;
- ✓ Apresentação dos trabalhos representativos do que abstraíram da leitura da obra. Os grupos foram organizados pelas professoras titulares das disciplinas que colaboravam com a pesquisa.

Recursos Didáticos:

- ✓ Quadro branco, pincel atômico;
- ✓ Data show, notebook ou equipamentos da Sala de Vídeo;
- ✓ Livros Literários, aparelho de celular para gravação das falas.

Avaliação

A avaliação possui critérios qualitativos centrando-se na observação contínua da sala de aula, da participação e interesse dos alunos, da motivação para continuarem participando do projeto, bem como da efetividade da metodologia utilizada pela mediadora de leitura (pesquisadora).

Referências:

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coordenação). **Leitura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 55-68.

_____. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2011.

MASSA, Ana Cristina. **Aqaltune e as histórias da África**. São Paulo: Ediouro, 2012.

Acervo Fotográfico⁴³

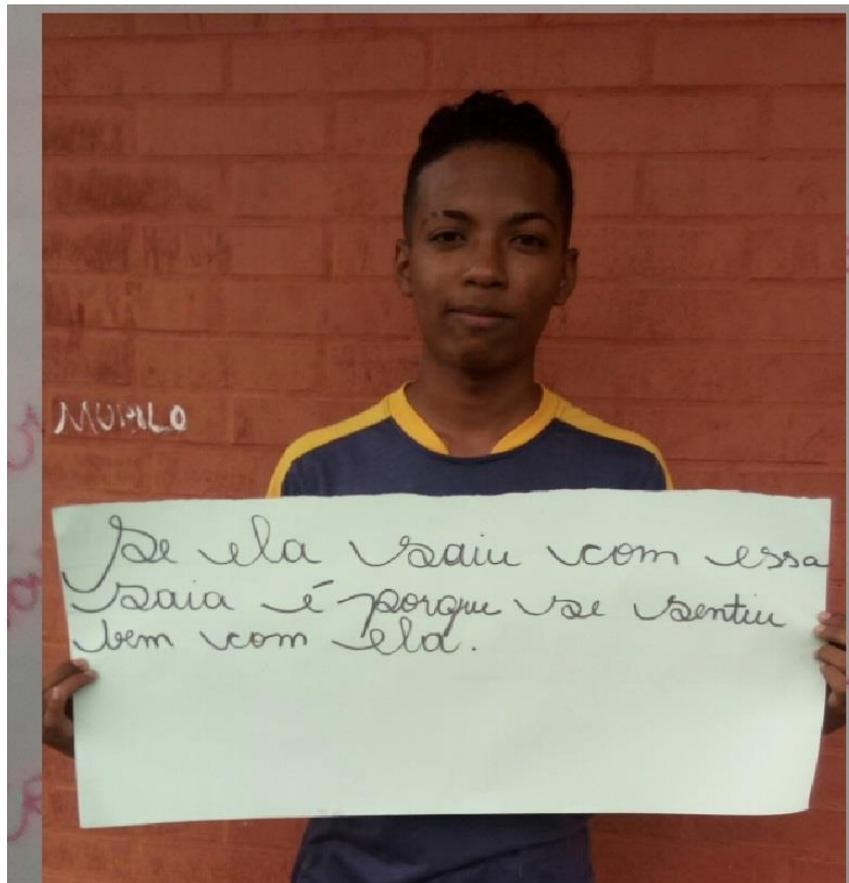
Apresentação Cantiga de roda – Quarto de Despejo (Fulgêncio Nunes)



Ensaio fotográfico – Violência contra a mulher (Fulgêncio)



⁴³ Fotos do Acervo da Pesquisadora. Os fotografados cederam as imagens através da assinatura do Termo de Assentimento e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.



Oficina Bonecas Abayomi (Fulgêncio)



Quiolimpíadas (Malhadinha)



Divulgação do Trabalho no Face na escola

PRÁTICAS TRADICIONAIS DE CULTURA (4) Nosso Quilombo Nossa Cultura Cadernos Negros 40 - Literatura

facebook.com/NossoQuilombonossaCultura/

Nosso Quilombo Nossa Cultura

Curtiu Seguindo Compartilhar

Nosso Quilombo Nossa Cultura
13 de abril ·

Postando os arquivos do ano de 2018. Alunos dos 8ºs anos foram entrevistar nossas guardiãs da memória, da cultura Chapadense. Dona Maria e Dona Generosa conta um pouco sobre a História de Chapada da Natividade, entre outros aspectos fala do amor pela cultura da dança da suça. Esse trabalho foi realizado na disciplina de Cultura Quilombola ministrado pela professora Roberta Tavares de Albuquerque Menezes, também em parceria com a doutoranda Nelzir Martins e a professora de Língua portuguesa Osmarina Dias. Peço que entendam a falta de recursos tecnológicos e técnica dos alunos. Mas foi um trabalho muito importante para a comunidade quilombola de Chapada da Natividade conhecer a sua história através da oralidade de seus moradores mais antigos.

Evento

Sobre

Vídeos

Fotos

Publicações

Comunidade

Notas

Criar uma Página

Fonte: <https://www.facebook.com.br/nossoquilombo/nossacultura>. Acesso em 20 ago. 2020.

ANEXOS

ANEXO 1 – Tratado proposto a Manoel da Silva Ferreira pelos seus escravos durante o tempo em que se conservaram levantados

ANEXO 2 – Desabafo professora nas redes sociais sobre a retirada da estrutura curricular quilombola das escolas quilombolas no Tocantins

Anexo 1 - Tratado proposto a Manoel da Silva Ferreira pelos seus escravos durante o tempo em que se conservaram levantados

Meu Senhor, nos queremos pás e não queremos guerra; Se meu Senhor também quiser a nossa pás ha de ser nesta conformidade, se quiser estar pelo que nós quisermos a saber.

Em cada semana nos há de dar os dias de sesta fr^a e de Sabado p^a trabalharmos p^a nós não tirando hum destes dias por cauza de dia St^o.

Para podermos viver nos hade dar Rede tarrafa e canoas.

Não nos hade obrigar a fazer camboas, nem amariscar, e quando quiser fazer camboas e mariscar mande os seus pretos Minas.

Para o seu sustento tenha Lanxa de pescaria o canoas do alto, e quando quiser comer mariscos mande os seus pretos Minas.

Faça huma barca grande p^a quando foi p^a a Bahia nós metermos as nossas cargas p^a não pagarmos fretes.

Na planta de mandioca, os homens queremos que só tenham tarefa de duas mãos e meia e as mulheres de duas mãos.

A tarefa de farinha hade ser de cinco alqueires razos, pondo arrancadores bastantes p^a estes servirem de pendurarem os tapetes.

A tarefa de cana hade ser de cinco mãos, e não de seis, e a des canas em cada freixe.

No barco hade pôr quatro varas, e hum p^a o Leme, e hum no leme puxa mt^o por nós.

A madeira que se serrar com serra de mão em baixo hão de serrar três, e hum em cima.

A medida de lenha hade ser como aqui se praticava, p^a cada medida um cortador, e huma mulher p^a carregadeira.

Os actuais Feitores não os queremos, faça eleição de outros com a nossa aprovação.

Nas moendas hade pôr quatro moedeiras, e duas guindas, e huma carcanha.

Em cada huma caldeira hade haver botador de fogo, e em cada terno de taixas o mesmo, e no dia Sabado hade haver Remediavelmt^e peija no Engenho.

Os marinheiros que andão na Lanxa alem de camisa de bacta que se lhes dá, hão deter Gibão de bacta, a todo o vestuário necessario.

O canavial de Jabirú o hiremos aproveitar por esta vez, a depois hade ficar p^a pasto por que não podemos andar tirando canas p^a entre mangues.

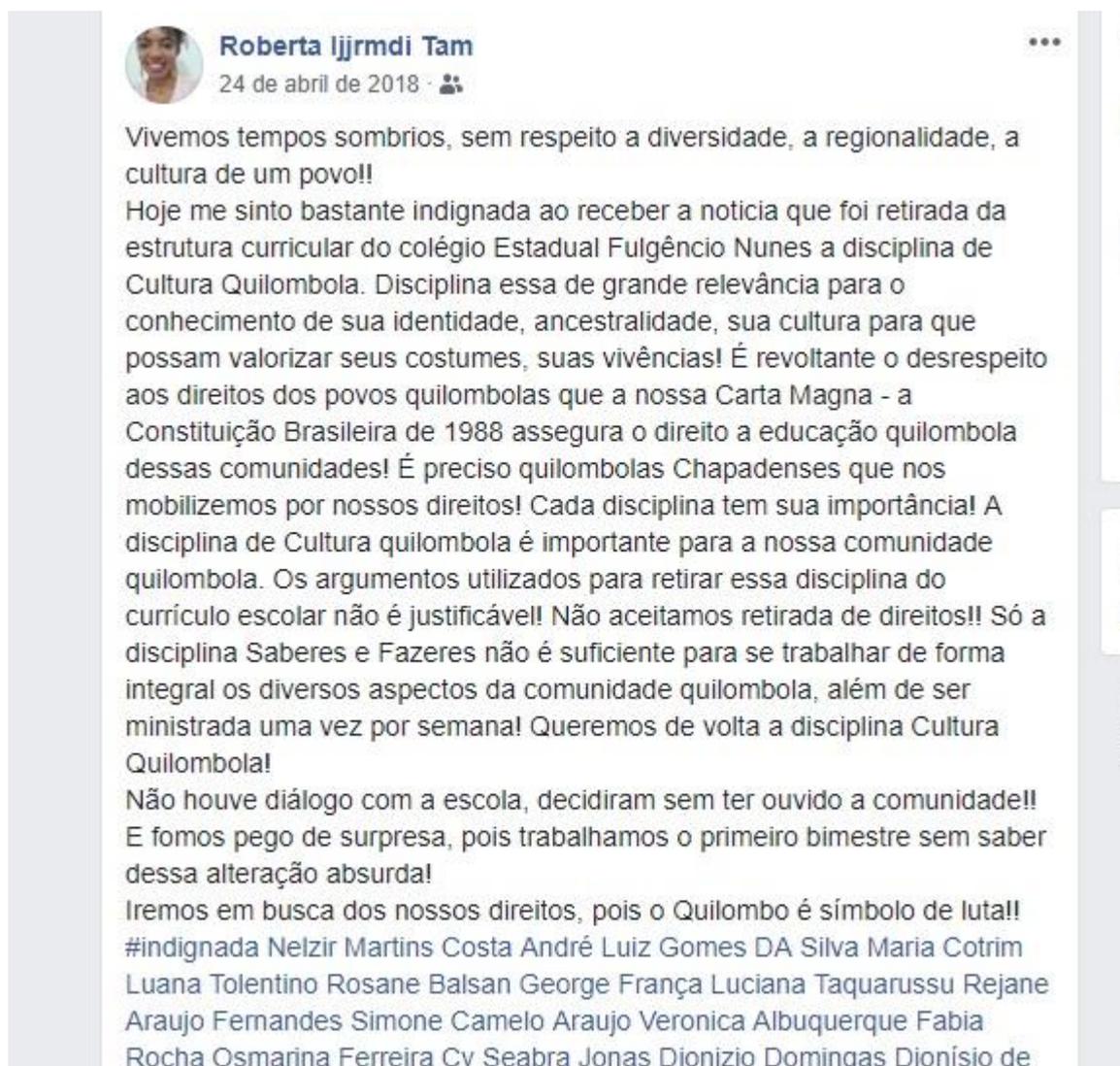
Poderemos planter nosso arros onde quisermos, e em qualq^r Brejo, sem que p^a isso peçamos licença, e poderemos cada hum tirar jacarandás ou outro qualq^r pau sem darmos parte p^a isso.

A estar por todos os artigos a cima, a concedemos estar sempre de posse de ferramenta, estamos prontos p^a o servir-mos como dantes, por que não queremos seguir os mãos costumes dos mais Engenhos.

Poderemos brincar, folgar, e cantar em todos os tempos que quisermos sem que nos empeça a nem seja preciso licença.

Fonte: SCHWARTZ, 2001, p. 119 – 121.

ANEXO 2 – Desabafo professora nas redes sociais sobre a retirada da estrutura curricular quilombola das escolas quilombolas no Tocantins



A screenshot of a Facebook post by Roberta Ijrmidi Tam, dated April 24, 2018. The post is written in Portuguese and expresses her anger and disappointment over the removal of the 'Cultura Quilombola' subject from the curriculum of the Estadual Fulgêncio Nunes school. She emphasizes the importance of this subject for the community's identity and culture, and mentions the Brazilian Constitution of 1988 which guarantees the right to quilombola education. She lists several names of community members who are also affected by this decision.

Roberta Ijrmidi Tam
24 de abril de 2018 · 2

Vivemos tempos sombrios, sem respeito a diversidade, a regionalidade, a cultura de um povo!!
Hoje me sinto bastante indignada ao receber a noticia que foi retirada da estrutura curricular do colégio Estadual Fulgêncio Nunes a disciplina de Cultura Quilombola. Disciplina essa de grande relevância para o conhecimento de sua identidade, ancestralidade, sua cultura para que possam valorizar seus costumes, suas vivências! É revoltante o desrespeito aos direitos dos povos quilombolas que a nossa Carta Magna - a Constituição Brasileira de 1988 assegura o direito a educação quilombola dessas comunidades! É preciso quilombolas Chapadenses que nos mobilizemos por nossos direitos! Cada disciplina tem sua importância! A disciplina de Cultura quilombola é importante para a nossa comunidade quilombola. Os argumentos utilizados para retirar essa disciplina do currículo escolar não é justificável! Não aceitamos retirada de direitos!! Só a disciplina Saberes e Fazeres não é suficiente para se trabalhar de forma integral os diversos aspectos da comunidade quilombola, além de ser ministrada uma vez por semana! Queremos de volta a disciplina Cultura Quilombola!
Não houve diálogo com a escola, decidiram sem ter ouvido a comunidade!! E fomos pegos de surpresa, pois trabalhamos o primeiro bimestre sem saber dessa alteração absurda!
Iremos em busca dos nossos direitos, pois o Quilombo é símbolo de luta!!
#indignada Nelzir Martins Costa André Luiz Gomes DA Silva Maria Cotrim Luana Tolentino Rosane Balsan George França Luciana Taquarussu Rejane Araujo Fernandes Simone Camelo Araujo Veronica Albuquerque Fabia Rocha Osmarina Ferreira Cy Seabra Jonas Dionizio Domingas Dionísio de

Fonte: <https://www.facebook.com.br/robertaijrmiditam>. Acesso 24 abril de 2018.