



Educação e diversidade: experiências com literaturas africanas e afro-brasileiras na Educação de Jovens e Adultos

Dayse Cabral de Moura

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Brasil

Maria Caroline Lima de Souza

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Brasil

Tatiane Cosentino Rodrigues

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Brasil

RESUMO

Este artigo reúne reflexões e dados parciais construídos no âmbito de um projeto de pesquisa e extensão intitulado “Literaturas africanas e afro-brasileiras: usos, sentidos e identidades”, desenvolvido durante o ano de 2022 em duas instituições públicas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O texto apresenta inicialmente um histórico sobre diversidade e políticas educacionais, focaliza a discussão sobre diversidade étnico-racial na EJA e a importância do uso da literatura negra, e dedica-se, ao final, à apresentação de resultados obtidos com uma das turmas no município de Araras (SP), desenvolvida a partir de reuniões de planejamento, elaboração de sequências didáticas coletivas, encontros semanais com estudantes para leituras e trabalho com textos selecionados. Os resultados apontam haver ausências e desconhecimentos, mas também potencialidades no envolvimento dos estudantes com essa vertente da literatura que se apresenta com um instrumento pedagógico potente para a formação de leitores críticos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Literatura Negra. Diversidade étnico-racial. Lei 10.639/2003.

EDUCATION AND DIVERSITY: EXPERIENCES WITH AFRICAN AND AFRO-BRAZILIAN LITERATURE IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

ABSTRACT

This article gathers reflections and partial data constructed in the scope of a research and extension project entitled "African and Afro-Brazilian Literatures: uses, meanings and identities" developed during the year 2022 in two public institutions of Youth and Adult Education (EJA). The text initially presents a history about diversity and educational policies, focuses on the discussion about ethno-racial diversity in EJA and the importance of the use of black literature and, at the end, is dedicated to the presentation of results obtained with one of the classes in the city of Araras (SP), developed from planning meetings, elaboration of collective didactic sequences, weekly meetings with students to read and work with the selected

texts. The results indicate that there are absences and unknowns but also potentialities in the students' involvement with this literature that presented itself as a powerful pedagogical tool for the formation of critical readers.

KEYWORDS: Youth and Adult Education. Black Literature. Ethnic and Racial Diversity. Law 10.639/2003.

EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD: EXPERIENCIAS CON LA LITERATURA AFRICANA Y AFROBRASILEÑA EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

RESUMEN

Este artículo reúne reflexiones y datos parciales construidos en el ámbito de un proyecto de investigación y extensión titulado "Literaturas africanas y afrobrasileñas: usos, significados e identidades" desarrollado durante el año 2022 en dos instituciones públicas de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). El texto presenta inicialmente una historia sobre la diversidad y las políticas educativas, se centra en la discusión sobre la diversidad étnico-racial en la EJA y la importancia del uso de la literatura negra y se dedica al final a la presentación de los resultados obtenidos con una de las clases del municipio de Araras (SP), desarrollados a partir de reuniones de planificación, preparación de secuencias didácticas colectivas, encuentros semanales con los alumnos para lecturas y trabajo con los textos seleccionados. Los resultados muestran ausencias y desconciertos, pero también potencialidades en la implicación de los estudiantes con esta literatura que se presenta como un instrumento pedagógico potente para la formación de lectores críticos.

PALABRAS CLAVE: Educación de Jóvenes y Adultos. Literatura Negra. Diversidad Étnica y Racial. Ley 10.639/2003.

1 INTRODUÇÃO: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO CONTEXTO BRASILEIRO

Este artigo foi tecido no mesmo mês (janeiro de 2023) em que a mudança da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pela Lei n. 10.639/2003 completa vinte anos. A aprovação das leis nºs 10.639 e 11.645, após anos de tramitação e negociações, atendeu a uma antiga reivindicação dos movimentos negro e indígena relativa à LDB: a obrigatoriedade do ensino de "História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e dos Povos Indígenas" nos currículos de Ensinos Fundamental e Médio. Em 2004, aprovou-se o Parecer nº 3, que regulamenta as alterações da LDB, instituindo Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Neste mesmo momento, acompanhamos o processo de recriação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) na recente reorganização do Ministério da Educação, após quatro anos de um processo de desmobilização e desinvestimento político e financeiro em políticas públicas, programas e ações voltados para diversidade, marcados por alterações no quadro político conservador, com fundamentos

discursivos de uma suposta democracia racial no Brasil e da educação como um processo técnico de apreensão de conteúdos. Nesse quadro de mudanças políticas ocorridas no Brasil, destacam-se o golpe sofrido pela presidenta Dilma Rousseff e as ações dos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro.

No governo de Jair Bolsonaro, a continuidade desse processo de declínio foi visto nas primeiras ações do ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodríguez, com a extinção da Secadi por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. O órgão, que era responsável pelos programas, ações e políticas de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos, deu lugar a duas novas secretarias: a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação.

Para Taffarel e Carvalho (2019, p. 87), a dissolução da Secadi foi “um dos primeiros atos, na primeira fase da implementação da política ultraneoliberal, de extrema-direita, com traços fascistas porque destrói instituições”. Souza (2019) complementou afirmando que se tratava de “um retrocesso no campo dos direitos educacionais e mostra-se como uma medida que vai na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo”.

A Secad, quando criada, foi pensada na perspectiva de contribuir para uma mudança necessária na política pública educacional: conseguir compatibilizar o conteúdo universal da educação com o conteúdo particularista, diferencialista. Portanto, buscava empreender ações afirmativas para grupos, regiões e recortes específicos. Em entrevista concedida em 2007 à pesquisadora Almeida (2008), Ricardo Henriques detalha a compreensão de diversidade para a Secad e para o MEC:

[...] o conceito de diversidade na história do Ministério da Educação, o problema não é que ele não estava numa secretaria, ele nunca esteve nem numa diretoria, nem numa coordenação, tá? O máximo que tinha se chegado na história do, são quase setenta anos, era num programa, que era o Diversidade na Universidade. O conceito de diversidade conseguir ocupar um espaço institucional no MEC tinha no máximo chegado a um programa, nunca tinha entrado nas hierarquias institucionais. Na verdade, com a criação da Secad, ele pula diretamente pra organizar a lógica da secretaria como um todo, tá? Então por que esses dois elementos são chaves, educação continuada e diversidade? Porque, por um lado, dá conta de uma dimensão que é uma dimensão geracional, pro passado e pro futuro, ou seja, a ideia do direito à educação por toda a vida. [...] A outra é a ideia da diversidade. Essa ideia da diversidade permite à gente organizar a secretaria por alguns recortes estratégicos, ou seja, dar conta da educação do campo, dar conta em direitos humanos, dar conta da educação ambiental, dar conta da educação em alguns segmentos tão abandonados como a educação do sistema prisional, e dar conta especificamente de educação indígena e de educação de afrodescendentes [...] (Henriques, 2007 *apud* Almeida, 2008, p. 82).

Institucionalmente, a diversidade foi definida e adotada em seus conteúdos étnico-raciais, geracionais, de pessoas com deficiência, de gêneros, de orientações sexuais, regionais, religiosos, culturais e ambientais. Em maio de 2011, via decreto, acrescentou-se o eixo de inclusão à Secad, tema antes desenvolvido pela Secretaria de Educação Especial. A Secad, tornou-se Secadi.

Na atual conjuntura política do Estado brasileiro, com a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva para presidente, voltamos a ter um horizonte de fortalecimento dos processos democráticos, inclusivos e que respeitam a diversidade étnico-racial em nossa sociedade, aspectos que deverão reverberar em todo o processo educacional. Nesse sentido, reiteramos a importância estratégica da Educação de Jovens e Adultos no desenvolvimento de política de ação afirmativa.

2 A IMPORTÂNCIA DA DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A LITERATURA NEGRA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO ANTIRRACISTA

Como citamos anteriormente neste artigo, as Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008 alteraram a LDB (Lei nº 9.394/1996) de modo a instituir a obrigatoriedade do ensino das Histórias e Culturas Africanas, Afro-Brasileiras e Indígenas nos currículos escolares dos Ensinos Fundamental e Médio em escolas públicas e privadas. Ao longo dos anos, após as promulgações dessas leis, constatamos que tivemos muitos avanços no campo das ações afirmativas para a população negra e no desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas nas escolas, contudo a implementação efetiva dessa pauta nas escolas ainda é um ideal a ser perseguido. O racismo estrutural da sociedade brasileira, a ideologia da democracia racial e a ausência de formação continuada de professores(as) sobre a temática são alguns dos elementos que dificultam a implementação das referidas leis nas instituições escolares.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (Brasil, 2004a) apontam que a educação é uma ferramenta fundamental no processo de formação de qualquer sociedade e para a ampliação da cidadania de um povo. Elas trazem em seus princípios que os estabelecimentos de Educação Básica, em todos os níveis de ensino, deverão providenciar materiais sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, apoiando a elaboração de projetos didáticos, planos, conteúdos e divulgação de trabalhos pedagógicos na área para a realização de práticas antirracistas na escola.

Concordamos com Munanga (2005) quanto à afirmação de que nas escolas o estudante negro é quem mais sofre as consequências do racismo. O autor identifica que “mesmo nas

escolas mais periféricas e marginalizadas do sistema da rede pública, onde todos os alunos são pobres, quem leva o pior em termos de insucesso, fracasso, repetência, abandono e evasão escolares é o aluno de ascendência negra, isto é, os alunos negros e mestiços” (Munanga, 2005, p. 235).

Nessa ótica, Passos e Santos (2018) fazem uma crítica à base hegemônica eurocêntrica do currículo escolar, indicando que esse fato corrobora um tratamento desigual na escolarização da população negra ao não levar em conta seu pertencimento racial e sua ancestralidade, promovendo o apagamento das histórias e culturas afro-brasileiras e africanas. Conseqüentemente, tais práticas também contribuem para a evasão, a repetência e o fracasso escolar dos(as) estudantes negros(as).

As autoras acima citadas observam dados importantes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que revelam as desigualdades educacionais em decorrência do racismo na sociedade:

[...] constata-se que em 2010 o Brasil possuía 12.893.141 milhões [sic] de pessoas com 15 anos ou mais na condição de analfabetas e, dentre estas, 66,7% eram negros [sic]. Neste universo de pessoas, com base em pesquisa de amostragem de domicílio realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2015, apenas 3.738.852 milhões [sic] estavam matriculados em turmas de EJA para conclusão do Ensino Fundamental. Os números são reveladores das desigualdades na escolarização em particular da população negra, além de evidenciar que as instituições educacionais não absorvem a demanda real das pessoas focalizadas pela EJA (Passos; Santos, 2018, p. 1).

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) – Educação 2019 (IBGE, 2020) evidencia que a população negra tem se escolarizado menos e ainda é a maioria dos analfabetos em nosso país, além de ser um grupo que possui quantidade reduzida de anos de estudos.

Identificamos que, ao longo da história, as populações negra e indígena são vítimas de estereótipos, preconceitos e discriminação racial. As Histórias e Culturas Africanas, Afro-Brasileiras e Indígenas são conteúdos que foram negados nos currículos escolares. O currículo monocultural e colonial promove o apagamento da história do povo negro e da população indígena, construindo o epistemicídio que tenta anular tais povos como produtores de culturas, saberes e epistemologias. Essa prática interfere de forma negativa nos processos de construção das identidades étnico-raciais dos(as) estudantes negros(as). A produção literária negra configura-se como um movimento de denúncia e rompimento com a discriminação e o apagamento aos quais foi historicamente submetida a população negra.

A partir do contexto apresentado, compreendemos a importância do enfrentamento do racismo na escola e identificamos o texto literário como um instrumento potente na construção de subjetividades, capaz de mobilizar sentimentos, emoções, crenças e conhecimentos de mundo. Num país com um alto índice de analfabetismo, em que a literatura canônica é produzida, editada e consumida majoritariamente por homens brancos, é pertinente refletirmos sobre qual é o espaço que ocupam as Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras nas salas de aulas da EJA, nos questionando também sobre como essas literaturas influenciam a formação do(a) leitor(a) e os processos de letramentos literário e racial dos(as) estudantes. Destacamos que problematizar tais questões é muito importante para o campo de estudos da EJA, pois ainda são incipientes as pesquisas que problematizam o campo pedagógico da EJA, seus processos de ensino e aprendizagem e o uso das literaturas negras nessa modalidade de ensino.

A produção das Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras é um ato de resistência que busca o rompimento com o pensamento colonial e enfrenta o epistemicídio, que, segundo Carneiro (2005), é uma tentativa de silenciar e apagar o povo negro como produtor de culturas e de epistemologias. Para Gomes (2019), as Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras na sala de aula da EJA contribuem para a descolonização do conhecimento e fortalecem a representatividade e as identidades negras dos(as) estudantes.

A literatura negra se configura como um potente instrumento pedagógico, configurando-se numa excelente forma de apresentar a história e as culturas afro-brasileiras e africanas nas salas de aula. A literatura é um espaço que disputa o imaginário dos sujeitos. Segundo Duarte (2013), a produção literária da população negra se insere na perspectiva de se promover rupturas na visão canônica e eurocêntrica da literatura, que historicamente sempre foi um privilégio dos homens brancos, que também predominavam como personagens principais, compondo uma literatura produzida e editada para atender os ideais determinados pela branquitude.

As Literaturas Africanas e Afro-brasileiras contribuem para a mudança desse paradigma ao apresentar narrativas e vivências do cotidiano da população negra, seja no Brasil, seja na África, possibilitando a compreensão de outras cosmovisões, outras culturas, apresentando vozes de um povo silenciado e marginalizado por séculos, como nos alerta Oliveira (2006). Nesse contexto, Sodré (2017) nos alerta que a literatura negra escrita por negros(as) possui um potencial político e educador. Expõem narrativas que buscam apresentar de forma humanizada os personagens negros, com um repertório que promove a ancestralidade negro-africana de forma positiva, rompendo com os textos estereotipados sobre a população negra.

A escola se apresenta como um dos principais mecanismos de transformação de uma população, tendo o papel de estimular a promoção do ser humano em sua integralidade e na

formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as especificidades dos grupos. Gomes (2019) aponta que a instituição escolar precisa rever a construção de programas curriculares e pedagogias, de modo a questionar os currículos que se revelam coloniais ao realimentar a histórica hierarquia entre as Ciências Humanas e Sociais e as Ciências Exatas, ao ignorar que a história, a cultura, a política, as artes e o conhecimento são forjados na tessitura sociopolítica. Ressalta ainda que fatores como as desigualdades sociais, a pobreza, o racismo, o machismo, a LGBTfobia e a intolerância, atribuídos aos coletivos sociais diversos, considerados como desiguais, interferem no “sucesso” e “fracasso” escolar dos estudantes.

As narrativas coloniais presentes nos currículos escolares contam histórias e fixam noções específicas de raça, classe, gênero, sexualidade, idade, entre outros, que têm implicações na produção de subjetividades dos educandos(as) e de suas identidades sociais, culturais, de gênero e raciais. Nessa direção, Gomes (2019) afirma que a colonialidade é resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial que conseguem atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem.

A produção do conhecimento brasileiro no contexto da literatura decolonial latino-americana diz respeito a um caminho de rupturas epistemológicas e políticas na perspectiva de descolonizar os currículos e o próprio campo do conhecimento. O movimento negro e os(as) intelectuais negros desempenharam um importante papel na luta para dar visibilidade à história, à cultura e aos conhecimentos produzidos pela população afro-brasileira e africana, retirando-a do lugar de marginalidade e subalternidade que lhe foi imposto. Nessa direção, destacamos a relevância das Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras nas salas de aula, aqui especificamente nas salas de aula da EJA, compreendendo-as como um dispositivo que constrói subjetividades e identidades e que pode colaborar para a ruptura da primazia do cânone literário elitista e sua interpretação e produção eurocentrada de mundo.

Para Oliveira (2015), as pesquisas referentes à presença do negro na literatura brasileira, seja enquanto temática, seja como autoria, afirmam que, por um longo período, essa literatura foi exclusividade de pesquisadores estrangeiros, reiterando a hegemonia da branquitude na sociedade brasileira e corroborando para a preservação de um único sistema literário.

Portanto, diante da constante preservação de um único sistema literário, que privilegia uma única história e historiografia literária, um único cânone literário, permanece a exclusão de alguns(as) escritores(as) desse centro que teimosamente buscaram o campo reservado da literatura para apresentar suas vozes historicamente silenciadas (Sodré, 2017).

Para Grada Kilomba (2008), a linguagem tem um papel ideológico e possui uma dimensão política que pode definir o lugar da identidade, informando quem deve falar, quem

pode falar e quem pode ocupar o lugar de humanidade. Nessa ótica, apontamos que a literatura canônica excluiu o(a) negro(a) do lugar da humanidade, não o(a) apresentando, ou apresentando-o(a) de modo estereotipado, aspectos que não contribuem para a afirmação de suas identidades negras. As Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras se inserem no contexto de ocupar esse lugar de poder-saber e de representatividade para a população negra.

Gomes (2019) questiona se em sala de aula precisamos mesmo sempre nos reportarmos aos mesmos autores e aos mesmos clássicos do cânone literário para interpretar e compreender a nossa realidade. Afirma a autora que, para assumirmos uma postura decolonial, é necessário trazer para a escola outras produções que na luta hegemônica foram relegadas ao esquecimento e ao silenciamento. Pontua que a literatura não pode ser trabalhada isolando-a do seu contexto, fechando-a somente na interpretação de que somente poderá ser entendida na qualidade de uma obra estética, autônoma em relação ao autor e que não pode ser questionada. Para essa autora, é necessário não desconsiderar a dimensão estética da literatura, pois “a produção literária é feita em um contexto, por sujeitos concretos que pensavam a vida e a sociedade em que viviam e as refletiam” (Gomes, 2019, p. 232).

De acordo com Duarte (2013), a literatura negra surge no Brasil na década de 40, a partir do Teatro Experimental do Negro, com Abdias do Nascimento. Essa literatura configura-se como um texto que busca humanizar os personagens negros e apresentá-los como personagens principais. São textos elaborados por escritores(as) negros(as) e que narram histórias a partir de seu ponto de vista, de seu contexto, de suas memórias e experiências. Ampliando esse horizonte, consideramos que as literaturas negra, afro-brasileira e africana são muito importantes para o universo infantil e infantojuvenil e para os adultos, pois contribuem, entre outros aspectos, para a afirmação e construção de identidades étnico-raciais.

A literatura negra, com seus textos e suas imagens, é um caminho pertinente e produtivo para a afirmação, promoção e valorização da estética negra, capaz de proporcionar o reconhecimento da beleza de cada fenótipo, o conhecimento de sua ancestralidade e a apreensão de outras narrativas e visões de mundo, a partir do olhar do(a) próprio(a) negro(a) que ocupa o papel de enunciator(a), configurando-se num instrumento imprescindível para a formação do leitor crítico, para o desenvolvimento dos letramentos racial e racial crítico, e para o enfretamento do racismo nas escolas.

3 VIVÊNCIAS DA PRÁTICA: O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO “LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS: USOS, SENTIDOS E IDENTIDADES NEGRAS” EM DUAS SALAS DA EJA

Ao longo desta seção, abordaremos as vivências, aprendizagens e processos formativos que foram sendo construídos e percorridos de outubro de 2021 a julho de 2022 e que compreenderam a organização, preparo e implementação do projeto “Literaturas Africanas e Afro-brasileiras: usos, sentidos e identidades negras”, em duas salas de 5^{os} anos do Ensino Fundamental I, na cidade de Araras, interior de São Paulo, como parte integrante de uma pesquisa de Pós-Doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), tendo a docente vínculo com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

O projeto teve início em outubro de 2021 e sua fase de implementação no campo ocorreu entre os meses de fevereiro a julho de 2022, contando com inserções realizadas uma ou duas vezes por semana, de formas *online* e presencial (nesta modalidade as professoras autoras iam aos espaços escolares). Cada encontro teve duração de uma a três horas, dependendo da disponibilidade de horários nas escolas, totalizando cerca de 60 horas de trabalho (aproximadamente 30 horas para atividades em sala de aula e 30 horas para o processo de formação, produção de material didático, construção do diário de campo e orientação dialogada com a supervisão do projeto).

Contudo, antes da inserção nas escolas, foi promovido um período de formação pedagógica com as professoras pesquisadoras envolvidas. Foram realizados momentos de leitura individual e coletiva, com o intuito de formar as docentes envolvidas para a construção de uma maior compreensão do tema e a construção do planejamento e organização das sequências didáticas que seriam implementadas nas salas de aula para o trabalho com as literaturas afro-brasileiras e africanas de maneira contextualizada.

Na formação, estudamos e discutimos o conceito de literatura negra, o papel da literatura negra na escola, a importância da mediação dessa literatura para a formação do leitor crítico na EJA e para a construção dos letramentos literário e racial de estudantes e docentes. Ainda no processo formativo das professoras pesquisadoras envolvidas no projeto, lemos diferentes textos de literatura africana e afro-brasileira para efetivarmos a seleção das obras que seriam exploradas em sala de aula.

Em seguida, realizamos reuniões para o planejamento das sequências didáticas e montagem do cronograma de trabalho. Importante destacar que, após cada aula realizada, as professoras pesquisadoras anotavam os principais acontecimentos das aulas, as falas marcantes dos estudantes e das outras professoras das escolas (professoras das salas,

bibliotecárias, coordenadoras), a avaliação das atividades e outras observações gerais. Selecionamos os textos que seriam apresentados aos(às) estudantes, construímos as sequências didáticas e o material que seria explorado em sala de aula.

Em todas as atividades, buscou-se sempre a valorização da participação da população negra na formação da história, cultura e literaturas africanas e afro-brasileiras, intentando romper com o epistemicídio e a compreensão eurocêntrica que visa à desvalorização das produções do conhecimento elaboradas por pessoas negras. Nessa ótica, priorizamos a escolha de escritoras negras brasileiras e africanas, entre elas: Cristiane Sobral (2017), Inaldete Pinheiro (2019), Jarid Arraes (2017), Carolina Maria de Jesus (2021), Chimamanda Adichie (2019) e Dayse Moura (2019).

Explorar a literatura negra em salas de aula da EJA contribui para dar visibilidade e valorização a essa vertente de textos, geralmente ausente nas escolas, colaborando na disputa de espaço com a literatura eurocêntrica, tendo como objetivo a construção de uma educação antirracista.

Vale ressaltar, que o mesmo projeto também ocorreu de forma simultânea em Recife (PE), num Centro de Atendimento Educativo (Case). Contudo, aprofundar-nos-emos neste artigo, como já relatado anteriormente, nas experiências das escolas paulistas.

Para tanto, optamos por apresentar quatro sessões que tratam mais profundamente das categorias que selecionamos a partir dos grupos envolvidos na pesquisa. São elas: a formação dos(as) professores(as), a formação dos(as) estudantes, a formação da equipe técnica e a mediação das leituras com as bibliotecárias, compreendendo, assim, os percursos e as experiências da prática que realizamos e que envolveu esses grupos.

O desenvolvimento do projeto buscou responder sobre o impacto da leitura das literaturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula da EJA para as aprendizagens dos estudantes daquela modalidade de ensino. Para responder a essa problemática, foram traçados os seguintes objetivos: colocar em prática o que preconiza a Lei nº 10.639/2003; conhecer as biografias e algumas obras de autores(as) africanos(as) e afro-brasileiros(as); realizar rodas de conversa, debates e reflexões sobre as trajetórias de vida de escritores(as) negros(as), utilizando suas obras e histórias de superação e empoderamento como referências para os(as) estudantes e ampliação dos conhecimentos sobre a literatura negra.

Nesse sentido, buscamos apresentar aos estudantes das turmas da EJA selecionadas as obras literárias de autores(as) negros(as) brasileiros(as) e africanos(as), possibilitando que conhecessem seus escritos e realizassem leituras da literatura negra, através de poesias, cordéis, diários, trechos de livros, biografias, entrevistas etc. A partir da apresentação das obras e das leituras dos trechos que haviam sido escolhidos anteriormente, eram realizadas as atividades

planejadas. Assim pusemos em prática debates e rodas de diálogo sobre as trajetórias de vida das autoras selecionadas, mostrando os seus obstáculos, os processos de superação e de empoderamento e a produção de cartas e bilhetes.

Vai-se desse modo, em consonância com Freire (2011), quando este diz que se tem erroneamente a compreensão de que seria preciso inserir em nossa sociedade os sujeitos marginalizados, por se compreender que estão “fora” ou “à margem”, contudo, eles sempre estiveram incluídos num sistema que os oprime, sendo fundamental assim, que a educação possa auxiliá-los na transformação de “seres para si” (Freire, 2011, p. 85).

Salientamos que a Lei nº 10.639/2003, que completou 20 anos de promulgação no dia 9 de janeiro de 2023, ao complementar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, garante a obrigatoriedade de se trabalhar no currículo oficial das escolas brasileiras a “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”. A referida lei foi, portanto, a força motriz para o desenvolvimento da pesquisa, na busca de elementos e experiências úteis para promover a abordagem do tema fora de datas específicas como 13 de maio e 20 de novembro.

O campo da Educação de Jovens e Adultos tem uma longa história. Diríamos que é um campo ainda não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas. Um campo aberto a todo cultivo e onde vários agentes participam. De sementeiras e cultivos nem sempre bem definidos ao longo de sua tensa história (Arroyo, 2011, p. 19).

Desse modo, apresentaremos nossa pesquisa-ação, localizada em duas escolas municipais de Araras, cidade do interior do estado de São Paulo. Ambas as unidades ofertam ensino regular durante o dia e salas de Jovens e Adultos no período da noite (das 19:00 às 22:50), atendendo desde os anos iniciais (primeiro ao quinto ano) até os anos finais (sexto ao nono ano) dos Ensinos Fundamentais I e II. As inserções ocorriam uma vez na semana por cerca de duas horas, utilizando-se materiais impressos, vídeos, músicas e livros, entre outros.

Esses espaços se localizam em locais opostos da cidade e buscam atender toda a população que precisa cursar essa modalidade de ensino. Desse modo, uma das escolas funciona na zona Leste da cidade, que abriga um grande número de bairros e tem uma extensa população que compõe as classes populares e mais pobres da cidade. Já a outra unidade encontra-se instalada na Zona Norte, área mais próxima do centro da cidade que também possui bairros populares ao seu redor, mas em menor número.

Com a intenção de mapear os sujeitos da pesquisa e os seus conhecimentos prévios, aplicamos um questionário que continha campos para a coleta de informações de identificação como: nome, idade, data de nascimento, religião, cor/raça, anos de escolaridade e identidade de

gênero. Através desse instrumento, obtivemos mais dados sobre os(as) educandos(as) de cada espaço de desenvolvimento do projeto, conforme descreveremos a seguir.

Os(as) estudantes da rede municipal de Araras possuíam idades entre 16 e 64 anos. dos Cerca de 36% deles se autodeclararam negros(as), 54% brancos(as) e 10% amarelos(as), por acharem sua pele amarelada. Sobre a religião, 21% afirmam ser católicos(as), 26% evangélicos(as) e 52% não declararam nada a respeito. Sobre a identidade de gênero, 63% se identificaram como sendo do feminino e 26% do masculino. No total, participaram 19 alunos(as) nas duas unidades escolares.

Observamos, assim, que, dentro desses espaços, a interação geracional, a juvenização, a diversidade de gênero e as relações étnico-raciais são latentes e integram o dia a dia da modalidade de ensino, sendo um espaço de diversidade muito rico. Dessa forma, percebemos ser de fundamental necessidade levar àquelas unidades de ensino discussões e obras que pudessem auxiliar no desenvolvimento de aprendizagens significativas e contextualizadas dos educandos e educandas. Nesse sentido, de acordo com Gomes (2006), temas como gênero, raça, sexualidade e subjetividade fazem parte integrante da Educação de Jovens e Adultos, já que se manifestam nas relações e nas vidas dos sujeitos que a compõem.

A partir deste momento, trataremos acerca de cada um dos percursos e aprendizagens que foram observados nos espaços escolares. O intuito é o de poder expor as práticas, ao mesmo tempo em que fazemos uma análise crítica de nossos processos de aprendizagens, pois, segundo Jara (2012), essas interpretações críticas de experiências em educação possibilitam uma teorização da prática e também servem para orientar ações futuras.

Para Tardif (2014), parte das aprendizagens docentes está relacionada com a pessoa e as identidades que ela traz consigo, com a sua trajetória de vida, com a sua história profissional, com as relações que estabelece com os alunos e com os outros atores que compõem o espaço escolar.

A seguir apresentamos as principais categorias de análise do estudo.

3.1 A formação dos(as) professores(as) envolvidos(as)

Como já foi ressaltado e aprofundado anteriormente, a formação das professoras-pesquisadoras envolvidas no projeto iniciou-se no mês de outubro de 2021, por meio de reuniões na plataforma Meet, visto que estávamos em estados e cidades diferentes, e ainda existiam medidas restritivas por conta da pandemia de Covid-19. Esses encontros ocorriam uma ou duas vezes na semana, conforme a necessidade, e tinham duração de uma a três horas. Ao

todo, cerca de 30 horas foram destinadas para o processo de formação, produção de material didático, construção do diário de campo e orientação dialogada com a supervisão do projeto.

Ao longo desses encontros, reflexões sobre a prática eram muito comuns e permitiam que o projeto se adequasse às especificidades, imprevistos, mudanças e necessidades de aprofundamento sobre a prática. Em todas as atividades, demos ênfase à valorização da participação da população negra na formação da história, cultura e produção das literaturas brasileiras e africanas, buscando romper com a compreensão canônica eurocêntrica da literatura.

Os diários de campo também serviram como elemento fundamental desse percurso formativo, pois era através deles que íamos revendo as práticas e vivências das inserções nas salas de aulas. Esses diários eram socializados com todas as professoras pesquisadoras e continham fotos, gráficos e descrições de cada aula dada.

Segundo Imbernón (1998), a investigação crítica na ação e sobre a ação pode contribuir para desenvolver, modificar ou consolidar o conhecimento profissional do docente, gerando um conhecimento crítico sobre sua atividade, convertendo-se em uma cultura profissional dos próprios professores e professoras.

Desse modo, ao nos reunirmos e compartilharmos nossas práticas, dificuldades, obstáculos, acertos, medos, temores, alegrias, conquistas etc., formamo-nos em diálogo e auxiliamos na formação das companheiras de profissão com quem dialogamos. “O professorado investigador utiliza de maneira sistemática estratégias de investigação, sabe utilizar os resultados das investigações em sua tarefa docente e o mesmo assume o papel de investigador de sua própria prática” (Imbernón, 1998, p. 93).

As professoras das salas de aula que receberam o projeto também se formaram ao longo dele, por meio das leituras propostas, dos questionamentos dos(as) estudantes e das vivências que foram acontecendo ao longo do projeto.

Segundo Tardif (2014), uma parte dos saberes docentes está diretamente relacionada com a pessoa e as identidades que ela carrega, com a sua experiência de vida, com a sua história profissional, com as suas relações com os(as) estudantes e com os outros atores escolares na escola. Por isso, é necessário estudar tais saberes relacionando-os com os elementos constitutivos do trabalho docente (Tardif, 2014, p. 11). Nesse sentido, o saber dos professores está assentado em transações constantes entre o que eles são (incluindo emoções, cognição, história pessoal e expectativas) e o que fazem.

De modo a ilustrar isso, destacamos o fato de que ambas as professoras relataram não conhecer autores negros e autoras negras. Quando questionadas se conheciam Carolina Maria de Jesus e sua célebre obra “Quarto de despejo”, também responderam negativamente. Mas, ao

passo que o projeto foi se desenvolvendo, começaram a aprofundar-se nos(as) autores(as) trabalhados(as) e uma das docentes relatou que ficou acordada para poder assistir ao desfile da escola de samba de São Paulo “Colorado do Brás”, que trouxe a história de Carolina Maria de Jesus.

Faço destaque à professora da sala que participou ativamente desta atividade, além de nos contar que ficou acordada para ver o desfile da escola [de samba] “Colorado do Brás”, no Carnaval de São Paulo e que foi televisionado, pois, a agremiação homenageou a escritora Carolina Maria de Jesus, que foi estudada e lida em nosso projeto (DIÁRIO DE CAMPO, 25/04/2022).

Outro elemento presente na formação dessas professoras foi a vontade de ler na íntegra os livros das escritoras negras que estavam sendo apresentados nas leituras-deleites que realizavam diariamente no início das aulas para os(as) estudantes. Uma delas explicou que já tinha lido o livro “Cartas para minha avó”, da autora Djamila Ribeiro, e que ela o tinha comprado com seus próprios recursos.

Ao identificar o interesse da professora em ler aquele livro que estávamos trabalhando na sala de aula, como eu tinha uma cópia impressa comigo do livro “Quarto de despejo: Diário de uma favelada”, passei para ela ler com a turma para que pudessem fazer a observação da obra. A professora, neste momento, me disse, que eu poderia ler mais textos como aquele para eles, pois eles gostavam mais do gênero, carta, diário e poesia, e, que inclusive, diariamente fazia leitura-deleite para a turma. Sua leitura mais recente havia sido o livro “Cartas para minha avó”, da autora Djamila Ribeiro. Segundo a professora, alguns alunos ficaram na expectativa para esta leitura, até mesmo se emocionaram com as palavras da autora (DIÁRIO DE CAMPO, 28/04/2022).

Essa professora relatou que buscaria na biblioteca da escola outros livros de autores(as) negros(as) para utilizar também nas aulas de português. Muitos dos materiais que estavam impressos foram deixados com elas para que incorporassem em suas práticas.

Um de nossos maiores desafios ao longo do projeto foi o fato de as bibliotecas não terem nenhum dos livros utilizados, sendo necessário que produzissem materiais impressos para que os alunos pudessem manuseá-los. Assim como a professora que utilizou seus recursos para comprar o livro da Djamila Ribeiro, também se fez necessária a compra de exemplares para que os alunos tivessem acesso a livros sem cópias gratuitas disponíveis na internet. Ressaltamos aqui a ausência de livros de literaturas africana e afro-brasileira nos acervos das bibliotecas das escolas, assim como a falta dessa temática no processo de formação inicial e continuada de professores(as) e de bibliotecários(as), repercutindo no apagamento dessa literatura nas escolas.

3.2 A formação dos(as) estudantes

Ao longo do desenvolvimento de nossas inserções, pudemos observar a participação, os anseios, as dúvidas e as necessidades dos(as) educandos(as) participantes. Em cada uma das turmas, foi possível presenciar diferentes percursos e desdobramentos formativos, porém, para a constituição deste trabalho, utilizaremos os dados obtidos de ambas as turmas.

Tivemos a oportunidade de, antes de iniciar o projeto nas unidades escolares, apresentarmos-nos aos(as) educandos(as), contar que estaríamos ali nas próximas semanas e quais seriam as ações e atividades que desenvolveríamos.

A coordenadora nos alertou que os(as) alunos(as) eram muito apegados(as) à professora e por isso seria necessário ter paciência nesse início. Bem verdade: os alunos pediram que a professora ficasse em sala durante nossas aulas e com a presença da docente, os (as) estudantes sentiram-se mais seguros(as) e participaram mais das atividades.

A partir dessa experiência, solicitamos que a outra professora também ficasse na sala de aula conosco. Isso foi feito em consonância com Arroyo (2011), quando o autor ressalta a necessidade de reconhecermos os(as) educandos(as) da EJA como sujeitos de direitos de sua educação e formação. Esse movimento de relação de afeto e confiança que eles tinham foi de extrema relevância na aproximação com os educandos e no desenvolvimento de nossas aulas, pois, essas profissionais participaram ativamente e fizeram pontes com vivências, saberes e conteúdos pertinentes às suas salas de aula.

Dentro do nosso grupo de estudantes participantes, havia muita diversidade: havia, por exemplo, trabalhadores rurais, donas de casa, adolescentes, domésticas e trabalhadoras de serviços gerais, entre outras profissões. Por esse motivo, quando chegam à escola, alguns dos(as) educandos(as) já estão cansados(as) de suas múltiplas jornadas. Para que se sentissem envolvidos(as) pelos textos e leituras previstos no cronograma de trabalho, utilizamos materiais diversificados como músicas, vídeos, manuseio das obras e reuniões via plataforma Google Meet com uma das escritoras.

Nas aulas iniciais do projeto nas unidades escolares, fizemos o exercício de perguntar aos(as) alunos(as) se conheciam algum autor negro ou autora negra. De início, tivemos como resposta o silêncio, para, em seguida, alguns alunos(as) tentaram responder ao questionamento, como podemos observar no excerto abaixo, retirado do diário de campo de uma das professoras pesquisadoras.

Expliquei quem eu era e meu cargo atual na prefeitura, passando na sequência para os motivos que levaram à realização do projeto, qual seria o projeto e os dias e materiais que seriam usados. Em seguida, questionei se conheciam algum autor negro ou autora negra. Todos ficaram em silêncio. Somente um

dos alunos disse que achava que o Gilberto Gil era um autor. Eu lhe respondi que sim, mas ele era escritor principalmente de músicas, mas minha pergunta estava relacionada a autores e autoras de livros, poemas, literatura de cordel etc. Todos continuaram em silêncio. Então, disse-lhes que era esse também o intuito do projeto, que eles pudessem conhecer autores como Cristiane Sobral, Jarid Arraes, Carolina Maria de Jesus, entre outros (DIÁRIO DE CAMPO, 09/03/2022).

O que podemos observar com a vivência destacada é que muito pouco ou nada sobre as obras e produções da população negra tem sido trabalhado com os estudantes. Por isso, ainda permeia o currículo escolar o que Ribeiro (2020) chama de Epistemicídio, ou seja, o apagamento sistemático dos(as) negros(as) como produtores(as) de conhecimentos e saberes.

Contudo, destacamos que não temos a intenção de generalizar nossa vivência de modo a abranger todas as salas de EJA. Mas é necessário ressaltar que, de acordo com Silva, Régis e Miranda (2018), as pesquisas que tratam sobre EJA e Relações Étnico-Raciais ainda apresentam grandes lacunas, desse modo, pouco se conhece sobre o campo, sobre a implementação da Lei 10.639/03 nesses espaços e sobre o conhecimento dos(as) educandos(as) sobre esse tema.

Entre as aulas do projeto, um momento marcante dos(as) educandos(as) foi a leitura da biografia e de trechos do livro “Quarto de Despejo: Diário de uma favelada”, da autora Carolina Maria de Jesus, pois muitas das estudantes se identificaram com sua trajetória e demonstraram grande interesse, a tal ponto que chegaram a relatar aspectos que consideravam semelhantes com suas vidas, como passar fome e a dificuldade para ter uma casa.

Uma das alunas, assim que terminamos nossa leitura, perguntou apressadamente o nome do livro e onde ela poderia encontrar, pois queria ler tudo, porque, segundo ela, aquela história era parecida com a dela. Ela nos relatou deste modo, que quando era criança, seu pai faleceu e sua mãe iniciou um novo relacionamento. Contudo, por conta desse namorado, deixou de pagar as parcelas da casa em que moravam, e por isso, precisaram vender essa casa e passar a morar de aluguel, porém, por conta dos gastos não puderam arcar com os custos mensais da casa e por isso foram despejados, indo morar embaixo de uma árvore em uma avenida central aqui da cidade. Segundo ela, a situação só melhorou quando passaram a receber a pensão do seu pai. Seu relato sobre este período também versou sobre os momentos em que a falta de dinheiro era tão grande que só podiam comprar ossos de frango ou de carne bovina para fazerem sopas para toda a família se alimentar. De acordo com sua fala, ela ia para a rua pedir de casa em casa dinheiro ou alimentos para poder comer. Este foi sem dúvida um momento de grande comoção na aula, pois ficou muito evidente o quanto ela se sentiu mexida e identificada com a história de Carolina (DIÁRIO DE CAMPO, 12/05/2022).

A representatividade foi um elemento fundamental que estimulou o desejo pela leitura e a produção de textos por parte dos(as) estudantes. As vivências com a obra “Quarto de Despejo” elucidaram o quão importante e sensível é permitir que os(as) alunos(as) da EJA se sintam representados(as) na escola e na leitura. Nesse sentido, é importante ressaltar o papel da

literatura negra na EJA e como os(as) estudantes se identificaram com os textos que se relacionavam diretamente com a subjetividade negra, exemplificando a importância de livros com essa temática para a formação do(a) leitor(a) crítico(a), para a afirmação do seu pertencimento racial e ampliação do letramento literário e racial.

[...] as formas como os jovens e adultos negros(as) e brancos(as) lidam com o seu pertencimento étnico-racial são diversas e estão relacionadas às representações sobre o negro vividas e aprendidas na cultura, nos espaços familiares, na infância, na adolescência e nos processos educativos que se dão dentro e fora da escola (Gomes, 2006, p. 89).

Ainda sobre a representatividade, os(as) estudantes puderam se encontrar via plataforma Meet com uma das autoras trabalhadas no projeto. Para esse encontro, foi realizada anteriormente a leitura de sua obra, intitulada: “A Rainha Dandara e a beleza dos cabelos crespos” (2019). Foi solicitado que os(as) educandos(as) escrevessem perguntas que gostariam de fazer para ela sobre o livro, sua vida etc. Todos(as) fizeram suas questões e estas foram enviadas à autora com antecedência. Muitas das perguntas tratavam sobre os cabelos crespos, experiências de preconceito, questões sobre os motivos de escrever aquele livro a respeito daquela temática, questões sobre as atividades da vida cotidiana da autora, sobre o que era uma comunidade quilombola, quem tinha sido Dandara, entre outras. Vale ressaltar que nenhum(a) dos(as) alunos(as) ali presentes havia conversado antes com uma escritora, nem participado ou visto a plataforma de reuniões. Portanto, era tudo muito novo para eles(as). Ficaram impressionados(as), e foi necessário que realizássemos um breve tutorial para que entendessem o que estávamos fazendo.

Nesse momento, a autora perguntou se conheciam algum quilombo. A maioria negou conhecer algum. Assim ela falou aos(as) estudantes sobre a existência de um bem perto deles(as). Foi muito interessante perceber o quanto os(as) educandos(as) ficaram surpresos(as) ao saberem que existe um quilombo na cidade de Araras, e que ele se localiza nas proximidades da escola, num espaço pelo qual muitos dos(as) educandos(as) já passaram. Outra oportunidade de contato com uma autora lida no projeto foi quando obtivemos resposta para cartas que os(as) educandos(as) redigiram e que foram enviadas por *e-mail* para outra escritora. Tivemos como retorno o recebimento de um áudio da autora com congratulações pelo trabalho que foi reproduzido para os(as) alunos(as).

Por fim, destacamos que, por várias vezes, os(as) educandos(as) vinham até nós com a solicitação de nomes de livros que tinham sido utilizados, dúvidas sobre alguns termos e personagens históricos como Dandara e Zumbi, que foram abordados pelos(as) autores(as) escolhidos(as). Além disso, os(as) alunos também contavam sobre as pesquisas que tinham feito

por iniciativa própria na internet para aprofundar nossas discussões, revelando, assim, o quanto estavam identificados(as) e interessados(as) pelas temáticas abordadas no projeto.

3.3 A formação indireta da equipe técnica

Como já abordamos anteriormente, foi necessário que se montasse um projeto para ser apresentado tanto para a equipe responsável pela gestão da Secretaria Municipal de Educação, quanto para a da unidade escolar. Ao longo desse processo, foram sendo realizadas conversas com o intuito de apresentar o projeto e explicar em quais espaços ele aconteceria.

Para nossa reunião foram levados os materiais impressos que seriam utilizados e o cronograma de trabalho, ressaltando que poderia haver mudanças e que só realizaríamos nas escolas em que houvesse aceitação. Ambas as escolas aceitaram, mas houve um questionamento acerca da importância de se realizar o estudo naquele período, ao invés de esperar até maio ou novembro.

Desse modo, fomos construindo com as duas unidades diálogos sobre a necessidade de não nos prendermos a essas datas para serem trabalhadas questões relativas aos negros e negras, negritude e Relações Étnico-Raciais, uma vez os(as) negros(as) são sujeitos subsumidos de nossa história oficial.

No entanto, ainda que a EJA tenha uma forte presença negra, isso não significa que o pertencimento étnico-racial e as histórias e culturas afro-brasileiras e africanas integrem o currículo e as práticas pedagógicas ali desenvolvidas. Por outro lado, não se pretende que as questões raciais sejam abordadas somente quando existirem estudantes negros, mas, sim, que se constituam em princípios, conhecimentos, atitudes e valores para todos, independentemente da cor/raça, forjando novas relações étnico-raciais na sociedade brasileira (Passos, 2018, p. 6-7).

No que diz respeito às Professoras Coordenadoras Pedagógicas (PCP) das duas unidades, foram realizadas com elas conversas antes de nossa inserção e ao longo de todas as aulas, com o intuito de relatar o andamento do projeto e também de ouvir e discutir suas demandas. Assim como as professoras, elas também não conheciam totalmente os livros que foram utilizados. Desse modo, foram se envolvendo, lendo e trazendo contribuições ao longo do projeto.

Destacamos a parceria realizada com as coordenadoras pedagógicas, pois, graças a isso, os materiais dos(as) educandos(as) ficavam armazenados em pastas que foram disponibilizadas por elas. E, ao final do projeto, puderam levar para casa, a fim de dar continuidade às leituras. Ambas as escolas também disponibilizaram salas de vídeo para os dias nos quais usaríamos

elementos multimídias e ofereceram os recursos das unidades de ensino para a impressão dos materiais que seriam utilizados nas aulas.

Ainda em nossas vivências nos espaços escolares, uma das coordenadoras relatou que conheceu a obra de Carolina Maria de Jesus através de sua filha, que tinha gravado um vídeo para postar na internet, com o intuito de auxiliar estudantes que iriam prestar vestibular. A coordenadora afirmou que achava fundamental para os alunos da EJA também conhecerem essa obra, por isso atuou ativamente para que o livro fosse utilizado nas leituras-deleite em sala de aula.

Ao observar o envolvimento de ambas as profissionais com o trabalho que realizamos em suas unidades, pudemos observar a importância do conhecimento das práticas cotidianas e do que Tardif e Raymond (2000) chamam de alunos “reais”, que não correspondem à imagem que sonhamos ou desejamos, mas que são sujeitos que estão vivendo e atuando em nossa sociedade.

Ademais, esses profissionais foram os responsáveis pela mediação da relação entre nós e as professoras e os(as) educandos(as), apresentando, trazendo contribuições, dialogando, expondo suas experiências, conhecimentos e pesquisas para complementar nosso percurso dentro das unidades.

3.4 A formação das bibliotecárias e a mediação da leitura

A tomada de decisão de dedicar uma seção que trata também sobre a formação das bibliotecárias está ligada ao fato de que nenhuma das obras utilizadas no projeto possui exemplares nas bibliotecas das unidades escolares participantes. As bibliotecas não possuíam um acervo contendo obras das literaturas africana e afro-brasileira.

Faz-se necessário que se discuta sobre a formação e participação das bibliotecárias pela relevância que elas possuem no processo de mediação de leitura e organização dos acervos de livros nas escolas, visto que um dos objetivos e funções de nossa presença nesses espaços era a valorização e incentivo da leitura, principalmente da literatura negra, sendo necessária a ponte entre sala de aula e acervo literário.

A leitura das literaturas africana e afro-brasileira nas escolas contribuiu para o desenvolvimento do movimento de Letramento Racial Crítico, “como uma ferramenta contínua de ação, um compromisso político no enfrentamento do racismo dentro e fora da escola” (Braúna; Souza; Andrade Sobrinha, 2022, p. 6), que visa articular as questões de raça, identidade e branquitude aos privilégios e formas de injustiça e desigualdade, dando ao sujeito acesso a elementos que o conscientizem acerca do poder que separa as pessoas, colocando

algumas em posição de superioridade em detrimento de outras, baseando-se na raça/cor. O letramento racial reúne elementos para o enfrentamento ao racismo que ataca tanto pessoas negras, quanto outras minorias, como é o caso dos indígenas. Contudo, não se destina somente a pessoas negras, pois, segundo Ferreira (2015), há necessidade de que sejam mobilizadas todas as identidades raciais.

Segundo Lima (2017), o sistema educacional brasileiro, em sua história, configurou-se como elemento de domínio e controle dos(as) negros(as), fruto do passado escravagista e de teorias eugenistas divulgadas ao longo do século XIX, deixando marcas que até hoje se refletem em nossas escolas.

Ressaltamos que, ao utilizarmos o termo bibliotecárias, referimo-nos a professoras e professores readaptados que exercem essa função nas escolas municipais. Além disso, apesar de não participarem ativamente do projeto como as professoras, as PCP e os(as) alunos(as), muitas vezes eram a elas que recorriamos com o intuito de saber sobre os acervos bibliográficos das unidades, como podemos observar no trecho abaixo, que foi retirado de nosso diário de campo:

Assim que me encontrou, a professora veio me contar que tinha conversado com a pessoa responsável pela biblioteca sobre o livro “Quarto de despejo”. Ela começou a rir neste momento, pois disse que perguntou para a bibliotecária se havia “Quarto de despejo” na escola, e ela lhe respondeu que não sabia, mas que talvez fosse melhor conversar com a gestão da unidade para saber se havia e se ela poderia colocar neste espaço o que ela queria jogar fora. Segundo ela, a bibliotecária havia entendido que ela precisava guardar algo que não usaria mais num “quarto de despejo”, sem entender que, na verdade, este termo se referia ao livro de Carolina Maria de Jesus. Então ela precisou explicar a situação, descobrindo que a escola não tem nenhum exemplar da obra (DIÁRIO DE CAMPO, 09/06/2022).

Desse modo, como já tratamos anteriormente, vemos nesse exemplo que ainda hoje a obra de autores negros e autoras negras têm sofrido apagamento, pois, segundo Fanon (2008), o corpo negro é o Outro, e, desse modo, é rebatido e excluído pelos diferentes que não consideram suas falas e vivências. Nosso intuito não é o de criticar ou apontar “erros” ou “falhas” das bibliotecárias, mas, sim, discutir processos que ocorrem dentro do espaço escolar e podem, por sua vez, dar continuidade à exclusão e falta de diversidade racial dentro do currículo escolar da modalidade de jovens e adultos.

Apesar disso, com o intuito de mediar o espaço da sala de aula e da biblioteca, as leituras eram feitas com o material impresso. Como nossas inserções ocorriam logo no início da aula e pelo fato de alguns(as) alunos(as) ainda estarem em fase de alfabetização, tomamos a decisão de ler em voz alta para que os(as) alunos(as) pudessem acompanhar a leitura em suas folhas, assim como ocorre na leitura-deleite. Ao final, os(as) alunos(as) puderam trazer suas

contribuições, dúvidas e reflexões. Alguns(as) nos relataram a vontade de aprofundar a leitura nas obras e até perguntaram onde poderiam encontrá-las.

Alguns educandos ficaram muito alegres ao verem a foto e todo o percurso dela até se tornar uma autora de livros. Neste momento, um dos alunos, um senhor na faixa dos 50 anos, me perguntou se este livro e o outro que eu iria trabalhar naquela aula estavam na biblioteca da escola. Respondi que não, pois não eram livros tão divulgados em nossa mídia e em alguns lugares eram mais difíceis de serem encontrados. Ele disse que era uma pena, pois queria poder ler mais da autora. Senti que ficou um pouco frustrado por conta da ausência de livros na unidade escolar (DIÁRIO DE CAMPO, 14/03/2022).

Diante da expressão desse aluno e dos demais acerca dos livros, vemos a necessidade de maiores investimentos na diversidade de acervos que rompam com a história única presente nesses espaços.

Além disso, o hábito de ler perpassa pela escola que, na relação com o(a) educando(a), instiga, constrói e possibilita vivências com os mais variados tipos de obras literárias, contudo, “para que ocorra o engajamento do aluno com a leitura literária é preciso que ele enxergue sua história, reflita suas dificuldades e incentive suas mudanças” (Luz; Rückert, 2016, p. 917). A leitura, desse modo, assume um papel de permite que se vivencie o mundo por meio das obras a que se tem acesso, não podendo ser jamais compreendida simplesmente como uma ação de codificar e decodificar símbolos numa folha.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atual conjuntura política do Estado brasileiro, voltamos a ter esperança no fortalecimento dos processos democráticos, inclusivos e que respeitem a diversidade étnico-racial em nossa sociedade e se materializem no chão das escolas.

O artigo em tela pretendeu contribuir para o campo de estudos sobre a EJA, destacando a literatura negra como um potente instrumento pedagógico que se configura numa excelente forma de apresentar histórias e culturas afro-brasileiras e africanas nas salas de aula, promovendo a formação do(a) leitor(a) crítico(a), o letramento literário e racial e o fortalecimento das identidades negras dos(as) estudantes.

Arroyo (2011) nos alerta que pensar a EJA implica em pensar quem são esses sujeitos, reconhecendo-os como membros de coletivos:

Reconhecer os jovens e adultos como membros de coletivos [...]. Superar a ideia de que trabalhamos com percursos individuais, para tentar mapear que coletivos frequentam a EJA. O coletivo negro, o coletivo mais pobre, o coletivo de trabalhadores, o coletivo dos sem-trabalho, o coletivo das mulheres...

Pensar em conhecimentos para coletivos, em questões que tocam nas dimensões coletivas, pensar na história desses coletivos. Um ponto que chama muito a atenção nesses coletivos é a luta por sua identidade, a luta por sua cultura: cultura negra, memória africana, memória quilombola, memória do campo, memória das mulheres, memória dos atingidos por barragens. Essas são as grandes questões que eles colocam (Arroyo, 2011, p. 15-16).

A pesquisa em tela apontou a importância da formação inicial e continuada do(a) educador(a) da EJA para a promoção da educação das relações étnico-raciais na escola, destacando a relevância da formação para o uso das literaturas negras, tão ausentes nas bibliotecas escolares e salas de aula. A representatividade negra expressada nas narrativas literárias se apresenta como um instrumento potente para garantir o envolvimento dos(as) docentes e estudantes com as leituras das literaturas negras, ampliando o desejo de ler dos(as) discentes e facilitando a produção de gêneros textuais diversos. Observamos o fortalecimento do letramento e letramento racial crítico, destacando a relevância da literatura negra para o enfrentamento do racismo nas escolas da EJA.

No que diz respeito aos(às) educandos(as), muitos desdobramentos foram observados, mas, sem dúvida, o que mais chamou a atenção foi a imersão deles(as) nas histórias de vida das autoras trabalhadas em sala de aula, pois, quando liam os textos, traziam as suas experiências e sensações de modo a enriquecer o debate e contribuir com a socialização de seus diferentes saberes. Desse modo, demonstraram grande curiosidade em continuar aprendendo sobre os temas e assuntos tratados no projeto.

Identificamos que a ampliação do letramento literário racial foi um divisor de águas, pois, além do conhecimento dos escritores e escritoras negras, foi possível promover o rompimento do silêncio sobre a temática do racismo e da discriminação. E os(as) estudantes da EJA puderam dar seus depoimentos sobre as experiências vivenciadas em situações de racismo, discriminação e preconceito racial. Observamos que o lugar de fala da pessoa negra é imprescindível. As devolutivas dadas pelos(as) estudantes revelaram os impactos das leituras da literatura negra para a elevação da autoestima dos discentes, para a ampliação de conhecimentos sobre a linguagem e letramento literário e racial e para as afirmações das identidades negras.

Apontamos a importância da compreensão da utilização das literaturas afro-brasileiras e africanas em sala de aula como um movimento político e educador, na medida que contribui para a descolonização da literatura, formação do(a) leitor(a) crítico(a), construção do letramento racial, desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais na escola e emancipação dos estudantes da EJA.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, N. P. *O BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil*. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

ARRAES, J. *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*. São Paulo: Pólen, 2017.

ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direito e responsabilidade pública. In: SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 4. ed. São Paulo: Autêntica, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 3/2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: CNE, 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: CNE, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019*. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília: CNE, 2019. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/decreto-9465-janeiro-2019-ensino-militar.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2022.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003∓ato=431MTTq10dRpWTbf4>. Acesso em: 6 jun. 2022.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 março de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 6 jun. 2022.

BRAÚNA, C. J. D.; SOUZA, D. da S.; ANDRADE SOBRINHA, Z. M. L. Letramento racial crítico: ações para construção de uma educação antirracista. *Ensino em Perspectivas*, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 1-10, 2022.

Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8869>. Acesso em: 13 jan. 2023.

CARNEIRO, S. *A construção do outro como não ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

DUARTE, E. A. (coord.). *Literatura afro-brasileira: abordagens na sala de aula*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Bahia: Editora EdUFBA, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FERREIRA, A. de J. *Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas com atividades reflexivas* [livro eletrônico]. Ponta Grossa: Estúdio Texto 2015. (Série Referência).

GOMES, N. L. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: COSTA, J. B.; TORRES, N. M.; GROSFOGUEL, R. (org.). *Decolonialidade e o pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

GOMES, N. L. Educação de jovens e adultos e a questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 87-104.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2008.

IMBERNÓN, F. *La Formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó, 1998.

JARA H. O. *A Sistematização de Experiências, Prática e Teoria: Para outros mundos possíveis*. Brasília: CONTAG, 2012.

JESUS, C. M. de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. 1. ed. São. Paulo: Ática, 2021.

LIMA, M. E. Relações étnico-raciais na EJA: geração, classe e raça na educação escolar brasileira. *Sinergia*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 65-72, jan./jun. 2017.

LUZ, D. P da.; RÜCKERT, G. H. Literatura afro-brasileira: uma proposta metodológica na vivência da EJA a partir da obra becos da memória, de Conceição Evaristo. *RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 913-928, 2016. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/321>. Acesso em: 12 jan. 2023.

MOURA, D. C. de. *A rainha Dandara e a beleza dos cabelos crespos*. Recife, Editora UFPE, 2019.

MUNANGA, K. (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2005.

OLIVEIRA, E. *Cosmovisão africana no Brasil*. Curitiba: Gráfica Popular, 2006.

OLIVEIRA, M. A. de. *Narrativas de favela e identidades negras*: Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

PASSOS, J. C. dos; SANTOS, C. S. dos. A educação das relações étnico-raciais na EJA: Entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica. *Educação em Revista*, v. 34, 2018.

PINHEIRO, I. *Travessias*. Recife: Edição da Autora, 2019.

RIBEIRO, D. *Pequeno manual antirracista*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SILVA, P. V.; RÉGIS, K.; MIRANDA, S. A. (org.). *Relações étnico-raciais: o estado da arte*. Curitiba: NEAB/UFPR e ABPN, 2018.

SOBRAL, C. *Terra negra*. Rio de Janeiro: Malê, 2017. 106 p.

SODRÉ, M. *Pensar nagô*. Petrópolis: Vozes, 2017.

SOUZA, M. de F. e. *A extinção da SECADI e o campo da educação na conjuntura atual*. Site Justificando, 2019. Disponível em: <http://www.justificando.com/2019/01/17/extincao-secadi-campo-educacao-conjuntura-atual/>. Acesso em: 4 jul. 2022.

TAFFAREL, C. N. Z; CARVALHO, M. S. A extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. *Cadernos GPOSSHE*, Fortaleza, v. 2, n. 1, 2019.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & sociedade*, v. 21, p. 209-244, 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOBRE AS AUTORAS

Dayse Cabral de Moura possui graduação em Pedagogia (1996), Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é professora Associada do Departamento de Ensino e Currículo da Universidade Federal de Pernambuco e participa da gestão colegiada do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UFPE- NEAB. Pós-Doutorado pela Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPD - UFSCar). Tem experiências na área de Educação e formação de professores(as) com ênfase nos processos de Formação de professores(as) e Educação das Relações Raciais, Gênero e Raça, Literatura Afro-brasileira, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. Participou da fundação do Instituto de Estudos da África - UFPE.

E-mail: dayse.moura@ufpe.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1336-0526>

Maria Caroline Lima de Souza atualmente cursa doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (2016) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), possui Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica na Fundação Hermínio Ometto (FHO - Uniararas), além de ser mestre

em Educação em Ciências e Matemática na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) campus Araras. Trabalhou como docente efetiva da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Prefeitura Municipal de Araras e professora de Educação Infantil na Prefeitura de Rio Claro. Atualmente, trabalha como psicopedagoga institucional da equipe técnica pedagógica da Secretaria Municipal de Educação do município de Araras-SP, atendendo escolas de Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

E-mail: mcaroline1394@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8320-9309>

Tatiane Cosentino Rodrigues é Doutora em educação (2011) pela Universidade Federal de São Carlos, possui graduação (2003) em Pedagogia e Mestrado em Ciências Sociais (2005) pela mesma instituição. É professora do Departamento de Teorias e Prática Pedagógicas e do Programa de Pós- Graduação em Educação da UFSCar. É líder do grupo de Pesquisa CNPq "Educação e relações étnico-raciais". Coordenou projeto internacional do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento (CAPES). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas educacionais, relações raciais, diversidade, diferença, educação infantil, currículo e formação de professores. Realizou pós-doutorado na Universidade Paris Nanterre (2019-2020), no Centre de Recherche Éducation et Formation (CREF-EA 1589). Equipe Éducation Familiale et Interventions Sociales auprès des familles com bolsa FAPESP e Print/CAPES.

E-mail: tatiane.rodrigues@ufscar.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4402-2805>

*Recebido em 01 de agosto de 2023
Publicado em 16 de dezembro de 2023*