UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

LUZIA BATISTA DOS SANTOS

ESCREVIVÊNCIAS NO CHÃO DA ESCOLA: O PAPEL DA LITERATURA NEGRA FEMININA COMO PRÁXIS DE RESISTÊNCIA

PORTO SEGURO-BA
2020

LUZIA BATISTA DOS SANTOS

ESCREVIVÊNCIAS NO CHÃO DA ESCOLA: O PAPEL DA LITERATURA NEGRA FEMININA COMO PRÁXIS DE RESISTÊNCIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Sosígenes Costa, como requisito para obtenção do título de Mestra em Ensino e Relações Étnico-Raciais.

Orientadora: Profª. Drª. Maria do Carmo Rebouças.

PORTO SEGURO-BA
2020

Dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia – Sistema de Bibliotecas

S237e Santos, Luiza Batista dos, 1977 -
Escrevivências no Chão da Escola: o papel da literatura negra feminina como práxis de resistência. / Luiza Batista dos Santos. – Porto Seguro, 2020.
115 f.

Orientadora: Maria do Carmo Rebouças da Cruz Ferreira dos Santos
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Sul da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico Raciais. Campus Sosígenes Costa.

1. Literatura Negra. 2. Livro Didático. 3. Professores - Formação. I. Santos, Maria do Carmo Rebouças da Cruz Ferreira dos. II. Título.

CDD – 372.6

Elaborado por Lucas Sousa Carvalho - CRB-5/ 1883

Universidade Federal do Sul da Bahia

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO-PROPPG

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO- RACIA

ATA Nº 12

ATA DE DEFESA

Aos vinte dias do mês de o outubro do ano de 2020 , das 09h às 12 h 30 , na sala https://conferenciaweb.rnp.br/webconf/csc-1, da Rede Nacional de Pesquisa, por meio de conta federada vinculada à Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB, realizou-se a banca de Defesa de Produto Final (Memorial), intitulado ESCREVIVÊNCIAS NO CHÃO DA ESCOLA: a literatura negra feminina como práxis de resistência, de autoria da mestranda Luzia Batista dos Santos, discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais PPGER / CSC / UFSB, em nível de Mestrado. A Comissão Examinadora esteve constituída pelas/os professores/as: Professora Doutora Maria do Carmo Rebouças dos Santos (PPGER/UFSB), Orientadora-Presidente; Professora Doutora Franciane Conceição da Silva (UFPB), integrante externa, e Professor Doutor Hamilton Richard Alexandrino Ferreira dos Santos, integrante do PPGER. Concluídos os trabalhos de apresentação e arguição, a candidata foi considerada APROVADA pela Comissão Examinadora.

Foi concedido um prazo de 60 dias para que a candidata entregue o trabalho em sua redação definitiva na Secretaria Acadêmica e na Biblioteca do Campus Jorge Amado/UFSB. Para constar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos/as integrantes da Banca.
Parecer da Comissão Examinadora: Pesquisa sólida de trabalho pertinente, com a necessidade de ajustes para a versão final. A comissão reconhece a importância e a originalidade do material pesquisado e a contribuição para a área do ensino nas relações étnico-raciais.

Franciane Conceição da Silva

Dra. Profa. Franciane Conceição da Silva
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Prof. Dr. Hamilton Richard Santos
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)

Maria do Carmo

Profa. Dra. Maria do Carmo Rebouças (orientadora)
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)

AGRADECIMENTOS

“Nossos passos vêm de longe!”. Abro esta seção de agradecimentos com a frase da intelectual negra Jurema Werneck porque esta dissertação é fruto de uma longa caminhada que se iniciou bem antes do mestrado. Ela é o resultado da batalha de mulheres pretas que se sacrificaram para que uma das suas pudesse ocupar espaços que elas não puderam ocupar: Jovelina Maria, Maria de Lourdes, minhas mais velhas; somos todas nós aqui, com o nosso suor, lágrimas e alegrias, Adupé!

A universidade é um espaço de transformação, não só de ideias e percepções de caminhos profissionais, mas, também, de um despertar interno provocado por encontros e afetos. Ter chegado nesse ponto não foi fácil, porém a beleza desse processo está atrelada a muitas pessoas que caminharam comigo, vivenciaram trajetórias parecidas, enfrentaram as mesmas batalhas, mas que, também, conseguiram superar os obstáculos por meio da resistência.

Agradeço primeiramente a Deus que me permitiu chegar até aqui e a Nossa Senhora Aparecida, mulher forte e de coragem que me inspirou nos momentos difíceis. Agradeço a minha mãe, Maria de Lourdes, e minha irmã Tânia que em todos os momentos estiveram presentes em minha caminhada, me dando forças, incentivando e segurando em minhas mãos.

Agradeço ao meu filho João Gabriel que, apesar de tão novo, conseguiu entender a minha ausência, compreendendo que foi necessário para que eu pudesse chegar até aqui. Ao meu pequeno Heitor Bernardo, peço perdão pelos momentos que o ouvi chorar, me procurando, e não pude pegá-lo porque precisava estar sozinha no quarto estudando.

A minha comadre Rita, parceira de vida e luta, obrigada por me ajudar a manter o equilíbrio, por ser porto e abrigo e, sobretudo, pelo apoio sem medidas.

Agradeço a minha orientadora, Profª. Dra. Maria do Carmo, exemplo de intelectual negra. Obrigada por ter acreditado em meu trabalho e pelas leves e ricas orientações. Sou grata pelas trocas de experiências e compartilhamento de conhecimentos. Todos esses momentos foram marcados por afetos. Obrigado por fazer valer, na prática, a máxima tão conhecida por nós mulheres pretas: “uma sobe e puxa a outra”.

Agradeço a Profa. Dra. Franciane e ao Prof. Dr. Richard, pelas contribuições na banca de qualificação e disponibilidade de participação na banca de defesa.

Ao grupo de liturgia que compreendeu minha ausência nos encontros e sempre me incentivou na caminhada.

Agradeço a Profª e coordenadora do PPGER, Dra. Eliana Povoas, pois nos momentos em que mais precisei, esteve presente me ajudando, aconselhando e incentivando.

De forma muito especial, quero agradecer a todas as colegas professoras que participaram da pesquisa com todo o respeito e colaboração. Obrigado pelo acolhimento e permissão no desenvolvimento do meu trabalho. Espero ter afetado vocês da mesma forma que fui afetada.

Aos colegas do mestrado pelas palavras, sugestões e acolhimento que fortaleceram o meu trabalho. Em especial: Teka, Marília, Epaminondas e Cauim.

Por fim, a todas as mulheres negras que através de seus discursos corajosos criaram um movimento imenso de vozes estrondosas, encorajando mulheres como eu a buscar novos caminhos, novos ditos sobre o corpo, nos permitindo caminhar pela via da enunciação, encontrando identidade(s) que transcende(m) o tempo, que não se resume às marcas de um sistema desigual.

RESUMO

A Literatura Negra Feminina indica uma manifestação de minorias políticas que, há muito tempo, foi excluída pela elite social brasileira, a qual priorizou a literatura erudita. Assim, o presente estudo propõe a inserção da Literatura Negra Feminina na sala de aula, através da reflexo da Lei 10.639/2003 e formação continuada das professoras de Língua Portuguesa. Este estudo se faz necessário, tendo em vista que o ensino da literatura ainda é pautado em obras que pouco (ou nada?) representam as comunidades negras, pois fortalece preconceitos e estereótipos, tais como a imagem da mulher negra subalternizada e subjugada. As autoras que dão fundamentação teórica a este trabalho são: Conceição Evaristo (2010), bell hooks (1995), Nilma Lino Gomes (2012),Lélia Gonzalez (2008), Ana Célia Silva (2005) e Cuti (2010). A partir das questões levantadas por essas autoras foi possível pensar na proposta de um estudo-intervenção, qual seja, inserir a Literatura Negra por meio de oficinas e rodas de diálogos entre professoras da Educação Básica. A ideia é fomentar, por meio da inserção da Literatura Negra Feminina na formação continuada, uma ferramenta tecnológica educacional para pesquisar, compartilhar e dialogar. Para a consecução desses objetivos, foi utilizada uma metodologia qualitativa com pesquisa bibliográfica, na qual traz a narrativa de mulheres negras, além da inclusão de minha própria trajetória. Acreditamos que essas práticas estão em consonância com as pedagogias decoloniais de educação que propõe o deslocamento da visão eurocentrada. A pesquisa foi realizada por meio da análise sobre a forma que a literatura de autoria negra é abordada em livros didáticos de Língua Portuguesa, nas séries de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II. Efetuou-se um diagnóstico no intuito de colher as inquietações, percepções e visões das professoras sobre o trabalho com essa temática nas aulas de português. A partir daí executou-se uma proposta de escrevivências, termo cunhado pela escritora Conceição Evaristo –, em forma de oficinas, para que as docentes que participaram do processo pudessem elaborar uma escrita autoral de suas histórias, bem como após a compreensão do potencial dessa metodologia, orientar os alunos/as a fazerem suas próprias escrevivências a partir do real vivido no ambiente escolar. Como Produto Final, foi elaborado um caderno pedagógico, cujo objetivo é auxiliar os/as professores/as a ministrarem aulas sobre a Literatura Negra de forma interativa, estimulante e, acima de tudo, aulas que apresentem escritas de mulheres pretas como forma de protagonizar a produção intelectual negra. Nesse caderno, as professoras irão encontrar recursos pedagógicos, planos de aulas, textos de autoras negras, contos, poesias, sugestões de filmes e documentários.

Palavras-chave: Literatura Negra. Livro Didático. Formação de Professores/as.

ABSTRACT

The Black Women's Literature indicates a manifestation of political minorities that, for a long time, was excluded by the Brazilian social elite, which prioritized the classical literature. Thus, the present study proposes the insertion of Black Female Literature in the classroom, through the reflection of Law 10.639/2003 and continuing education of Portuguese language

teachers. This study is necessary, considering that the teaching of literature is still based on works that little (or nothing?) represent black communities, because it strengthens prejudices and stereotypes, such as the image of the black woman subalternized and subjugated. The authors who give theoretical foundation to this work are: Conceição Evaristo (2010), bell hooks (1995), Nilma Lino Gomes (2012), Lélia Gonzalez (2008), Ana Célia Silva (2005) and Cuti (2010). From the questions raised by these authors it was possible to think about the proposal of an intervention study, that is, to insert black literature through workshops and dialogue wheels between teachers of Basic Education. The idea is to promote, through the insertion of Black Female Literature in continuing education, an educational technological tool to research, share and dialogue. To achieve these objectives, a qualitative methodology was used with bibliographic research, which brings the narrative of black women, in addition to the inclusion of my own trajectory. We believe that these practices are in line with the decolonial pedagogies of education that proposes the displacement of the Eurocentered vision. The research was carried out through the analysis of the way that black authorship literature is addressed in Portuguese language textbooks, in the 8th and 9th grade series of Elementary School II. . A diagnosis was made in order to gather the concerns, perceptions and views of the teachers about the work with this theme in the Portuguese. From there, a proposal of writings was executed – a term coined by the writer Conceição Evaristo – in the form of workshops, so that the teachers who participated in the process could elaborate an authorial writing of their stories, as well as after understanding the potential of this methodology, to guide the students to make their own writings from the real lived in the school environment. As a Final Product, a pedagogical notebook was elaborated, whose objective is to help teachers to teach classes on Black Literature in an interactive, stimulating and, above all, classes that present writings of black women as a way to lead black intellectual production. In this notebook, the teachers will find pedagogical resources, lesson plans, texts by black authors, short stories, poetry, film suggestions and documentaries.

Keywords: Black Literature.Textbook. Teacher Training.

LISTA DE ABREVIAÇÕES E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular;

CNE – Conselho Nacional de Educação

ERER – Ensino e Relações Étnico-Raciais;

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante;

FENAME – Fundação Nacional do Material Escolar;

FNDE – Fundação Nacional de Educação;

GLD- Guia do Livro Didático;

LNF – Literatura Negra Feminina;

LD – Livro Didático;

LPT – Leitura e Produção de Texto;

LDB – Lei de Diretrizes e Bases;

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais;

PLIDEF – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental.

SUMÁRIO

MEMORIAL 9
INTRODUÇÃO 15
1. CAPITULO I. REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA NEGRA FEMININA PARA UMA EDUCAÇÃO ATIRRACISTA 28
1.1. A invisibilidade da mulher negra no Livro Didático 34
2.CAPITULO II- ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA .39
2.1. A importância da participação do professor na escolha do livro didático 50
2.2. Análise dos Planos de Ensino (PEAs) 52
3.CAPITULO III- ESCRITA NEGRA FEMININA: UMA REFLEXÃO METODOLOGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) 59
4. CAPITULO IV - UM PERCURSO PELO CHÃO DA ESCOLA 73
4.1- Perspectiva docente: uma análise 89
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 103
6. REFERÊNCIA BIBLIOGRAFICA 110

MEMORIAL

Recordar é preciso

O mar vagueia onduloso sob os meus pensamentos
A memória bravia lança leme:
Recordar é preciso.
O movimento vaivém nas águas-lembranças
Dos meus marejados olhos transborda a vida,
Sou eternamente naufraga,
Mas os fundos oceanos não me amedrontam
E nem me imobilizam.
(EVARISTO,2017)

Para mim, recordar é preciso, pois me ajuda na construção de versões da minha vida, acompanhada de memórias ancestrais, que me coloca como protagonista e me faz (re)existente enquanto mulher negra, professora, militante e mãe de dois filhos: João Gabriel e Heitor Bernardo.

Da narrativa que compartilho a seguir, emergem sentidos pessoais e profissionais da pesquisa, quando pretendo ouvir as histórias de professoras de Língua Portuguesa, de quem são cobradas, preponderantemente, a responsabilidade de formar leitores e leitoras, na escola, o que nem sempre se realiza. Essa investigação parece favorecer, sutilmente, a retomada de fios da minha história, os quais se misturam com fios da história da educação, para remeter-me ao poder da palavra – falada e escrita – na sociedade da informação e da comunicação e a pouca competência da escola em democratizar esse conhecimento. Dito de outro modo, para falar sobre o quanto esse poder foi monopolizado por uma *maioria minorizada*, como considerou Santos (2018).

Em 1985, quando ingressei na escola formal, na 1ª série, já sabia ler. Esse aprendizado foi construído em uma classe multisseriada, nos fundos do quintal da minha cunhada Sônia, improvisada na residência de uma dona de casa que cursou até a 4ª série do primeiro grau, que atendia crianças de variadas idades e séries, todas ao mesmo tempo. Essa foi a minha primeira experiência na educação infantil, compartilhada com um dos meus irmãos, durante um ano.

Logo depois, ingressei na escola pública, onde tive uma trajetória de sucesso em relação à aprendizagem, pois, apesar das dificuldades financeiras encontradas para obter os materiais escolares, visto que naquela época os livros didáticos eram comprados e os meus pais não tinham recursos para comprá-los, eu tinha que pedir para os meus colegas que me emprestassem os seus livros para realizar as atividades. Diante das dificuldades enfrentadas por uma menina de 7 anos, proveniente de uma escola de “fundo-quintal” multisseriada, mas

que já sabia ler e escrever o próprio nome, surgiram vários questionamentos: quais as habilidades utilizadas pela professora para me alfabetizar em tão pouco tempo? Que condições foram oferecidas naquela casa-escola que me fizeram ler e escrever aos cinco anos de idade? Como se aprende o ofício de professora? Entre singularidades e transgressões, vinte anos depois, retorno para a escola pública com o desejo de aprender sobre a docência. Nos anos iniciais da carreira, passei a exercer a profissão como professora de Língua Portuguesa.

As lembranças que configuram a minha história de vida e formação vão e voltam em um tempo de duração de quase vinte anos, entre o final da década de 1990 e a primeira década do século XXI. Peço licença para falar de lugares de aprendizagens, reconhecendo-as como experiências forjadas em meio a deslocamentos, face a múltiplas vivências em diferentes situações e contextos sociais e pessoais.

Minhas memórias remontam experiências de rejeição na escola e nos relacionamentos afetivos, sempre acompanhadas de movimentos de resistência. Entre as brincadeiras com os amigos e amigas, eu ouvia, principalmente de meninos, apelidos expressos de forma agressiva, como “negra do cabelo duro”. Vivenciava, constantemente, situações de ridicularização com o meu cabelo e mensagens como: “essa neguinha aí é feia!” ou “eu nunca vou beijar ela não!”. As falas de inferiorização, também se originavam de meninas brancas que me perguntavam, por exemplo, por que o meu cabelo era feio. Havia também colegas que não aceitavam fazer par comigo na quadrilha da escola.

Essas experiências foram vivenciadas sem a compreensão de elementos, dentro de um contexto mais amplo, que justificassem aquele tipo de violência. Na família, o racismo nunca foi discutido de maneira efetiva pelos meus genitores, mesmo sendo a minha mãe uma mulher negra de pele escura e o meu pai homem branco. Apesar de nunca ter debatido essas questões, o racismo era presente na experiência com minha própria família e entre os amigos.

Sou a filha mais nova de uma família negra de poucos sonhos e de poder aquisitivo reduzido. Meus pais eram trabalhadores rurais; meu pai (já falecido) era analfabeto e a minha mãe cursou até a 4ª série do Ensino Fundamental, porém sempre investiram o quanto puderam na educação de seus filhos. Mesmo assim, fui a única dos 9 filhos que conseguiu ir além da 5ª série do Ensino Fundamental.

Estudar tornou-se para mim o modo de ver a vida por uma perspectiva que me apontasse novas possibilidades, pois entendia que as minhas origens não deveriam encerrar o meu destino. No período em que cursei o Ginásio, hoje Ensino Fundamental II, tinha entre 12 ou 13 anos. Nessa época, eu tinha que conciliar a escola com o trabalho, pois, por minha

família passar muitas dificuldades financeiras, eu tive que começar a trabalhar aos 12 anos como empacotadora de mercado e, aos domingos, trabalhava na feira livre da minha cidade vendendo verduras. Apesar dessas dificuldades, eu tive uma boa infância, pois em minha casa poderia faltar tudo, menos amor.

Aos 13 anos de idade eu ia muito à igreja, apesar da minha família não ter uma religião definida. Nós frequentávamos um terreiro de Candomblé e participávamos das missas aos domingos. Nessa época, eu era adolescente e participava de um grupo de jovens: Juventude do Meio Popular (JMP), contato que possibilitou a reinvenção da minha vida. Aos poucos, mas com grande intensidade, fui me descobrindo; fui tomando consciência do meu grupo social, da minha condição de mulher de mulher negra que está presente não apenas na minha pele, mas na minha alma. E assim, fui compreendendo que juntar-me a outras pessoas para fortalecer a resistência contra qualquer forma de opressão era pra mim uma questão de sobrevivência.

Como mencionado, eu frequentava um grupo de jovens e participava de encontros vocacionais que aos 16 anos me levou a pensar que eu teria vocação para a vida religiosa. Com esse entendimento, decidi sair de casa para morar num convento; era uma forma de realizar o meu desejo de ser freira e de continuar os meus estudos. Nessa época, eu havia terminado o Ginásio e estava ingressando no Ensino Médio. Para concluir a minha formação básica, era preciso estudar na cidade vizinha, pois em minha cidade não tinha o Ensino Médio. Hoje eu consigo entender que o desejo de ir para o convento estava relacionado com o desejo de concluir os meus estudos, pois, como já mencionei, os meus pais não tinham condições de me manter em outra cidade para que eu pudesse estudar. Talvez, se aquela menina não tivesse tomado a decisão de sair de casa aos 15 anos, o seu destino poderia ter sido outro, como o de muitas colegas que, muito cedo, se tornaram mães. Hoje consigo ver minhas decisões como um ato de coragem e resistência, pois mudar é, também, resistir.

Naquela época eu já me sentia dona de mim, pois já havia passado por várias situações de preconceitos no lugar que eu escolhi estar e, por isso, me fazia (re)pensar se aquele era mesmo o lugar que eu deveria estar. A maioria das religiosas eram mulheres brancas e de famílias abastadas. Eu e mais uma colega éramos as únicas negras do convento, por isso, não era muito difícil notar as preferências que aconteciam naquele lugar. Depois de ter morado por 6 anos no Convento da Santíssima Trindade, localizado na cidade de Ilhéus Bahia, cheguei à conclusão de que não era ali o meu lugar; não me sentia realizada naquele ambiente.

No meu 2º Grau, cursei o Magistério e, nesse período, me lembro que a Professora Alice, de Língua Portuguesa, marcou a minha vida. Foi nela que me espelhei para ser professora. Ela se destacava pela segurança, domínio da disciplina, carinho e atenção que dedicava a cada aluno/a, identificando as potencialidades e limites de cada um. Na medida certa, fazia as devidas exigências, incentivando a cada uma dar o melhor de si em cada atividade, em cada leitura, em cada trabalho. Nessa época devorei livros e incorporei Iracema, Aurélia, Ceci, Helena, Capitu, Luzia Homem, Rita Baiana, e tantas outras mulheres que sonhavam, sofriam, se apaixonavam, lutavam e ganhavam vida e independência dentro de cada página dos romances literários.

Como toda história pessoal e também social, considero que, entrecruzando com as minhas lembranças, emergem outras dimensões históricas e outros atores sociais. Penso que a imersão nessa trama, complexa e singular, poderá ajudar-me a compreender os processos constitutivos de minha identidade pessoal e profissional. Compreender-me mulher, negra e educadora, sob os ditames e dilemas da contemporaneidade, dos quais emergem dilemas éticos, políticos, pedagógicos e reinscrevem a presente pesquisa na minha história, de onde tomo os fios da vida e da profissão.

Após concluir o Magistério, resolvi voltar para minha cidade, pois havia perdido o meu pai há pouco tempo. Nessa época, a minha mãe encontrava-se sozinha e muito doente, pois todos os meus irmãos já haviam tomado o seu próprio rumo na vida.

Chegando à minha cidade fui contratada para lecionar no colégio onde eu havia estudado – naquela época, bastava ter o magistério para atuar em qualquer área de ensino –, foi quando comecei a dar aula de Língua Portuguesa, pois era a disciplina a qual eu me identificava. No ano seguinte prestei um concurso público para a área de Educação e fui aprovada; daí fui efetivada como professora no município de Ibirapitanga - BA. Fiquei em Itamarati-BA (cidade onde morava) por 4 anos, tempo que me levou a conhecer o meu ex-marido, pai dos meus filhos. Por motivos financeiros, resolvemos mudar para a cidade Porto Seguro-BA, logo fui contratada para dar aula em uma das escolas do município. Trabalhei contratada por 3 anos. Tempos depois, prestei o concurso público, no qual fui aprovada e até hoje estou como professora efetiva.

Em 2006, ingressei na faculdade Universidade de Salvador (UNIFACS), onde fiz o meu curso de letras, mesmo sendo um curso à distância, procurei dar o máximo de mim, pois acreditava que estava ali para buscar o conhecimento necessário para mudar as minhas práticas pedagógicas em sala de aula. Infelizmente não tive uma formação inicial adequada no

curso de letras como suporte para debate das questões raciais no meu ambiente de trabalho. Eu sempre trabalhei com as questões raciais em sala de aula, porém de forma leiga e eventualmente, por não conhecer autoras e autores negros da literatura brasileira, era um trabalho feito sem nenhum embasamento teórico e foi a partir das dificuldades relacionadas à falta de conhecimento que me motivou na construção do meu projeto de pesquisa de Mestrado voltado à Literatura Negra de autoria feminina.

Em 2018 eu tive a oportunidade de participar do processo seletivo para o Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER)da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). A minha aprovação foi um sonho realizado, pois eu sempre acreditei que um dia eu iria conseguir fazer um mestrado em uma universidade pública. Tive a oportunidade de voltar à sala de aula da universidade, pensando o meu fazer docente, pesquisando o meu próprio ambiente de trabalho, objetivando abrir a reconstrução de mim mesma e, consequentemente, da minha práxis cotidiana.

Trago neste trabalho sobre a Literatura Negra Feminina a possibilidade de novas representações da figura de pessoas negras, que questionam e reclamam o seu papel na sociedade brasileira. O fio condutor desse debate é a literatura e as vozes que podem alimentar a autoimagem e a consciência de uma cultura e de uma história marcadas por silenciamentos, mas que podem ser elementos propulsores para um profícuo trabalho no ambiente escolar.

O meu ingresso na universidade, como já mencionei, foi um sonho realizado, porém não imaginei que viesse traçado por várias dificuldades que tive de enfrentar durante o curso. No primeiro quadrimestre, tudo ia muito bem; consegui concluir 90% dos componentes obrigatórios. Chegando ao segundo quadrimestre, descobri que estava grávida. Naquele momento achei que o meu mestrado se encerrava ali, pois achava que não iria dar conta; eu já tinha um histórico de gravidez de risco do meu primeiro filho, no final dos 7 meses tiveram que induzir o meu parto, porque eu já havia perdido todo líquido amniótico e a bolsa havia rompido prematuramente; então, aquela gravidez, naquele momento, para mim não era desejada. A partir daí, eu não tive mais cabeça para pensar em nada.

Logo aos três meses de gestação, descobri, através de um exame de ultrassonografia, que estava enfrentando novamente mais uma gravidez de risco e que precisava ficar em repouso absoluto, recomendação que naquele momento para mim seria muito difícil, pois eu precisava concluir os componentes obrigatórios do segundo quadrimestre. Mesmo assim,

muito perturbada com aquela situação eu fiz a matrícula, com muito esforço consegui concluir o segundo quadrimestre.

No início do quarto quadrimestre eu já estava com 22 semanas de gestação e já não estava me sentido bem. Descobri, através de um exame de ultrassonografia, que estava com o colo do útero fino e o bebê já estava na posição de nascer; a qualquer momento o meu bebê poderia vir ao mundo prematuramente e eu corria o risco de perdê-lo. Era preciso repouso total; não podia andar, ficar muito tempo em pé, nem ficar muito tempo sentada. A minha vida de repente havia parado ali. Psicologicamente, não tive cabeça para nada; me via só, pois havia me separado do pai dos meus filhos. Não tive apoio dele em nenhum momento da gravidez. A minha vida se resumia em dor, choro e desespero. Não tinha mais cabeça para pensar em mestrado. Havia uma vida dentro de mim que, para sobreviver, dependia unicamente de mim. Consegui entrar com atestado na universidade até o nascimento do bebê, tive um apoio muito grande da coordenação do programa e do meu primeiro orientador.

Assim que tive o bebê, com quinze dias, eu retomei todas as minhas atividades do mestrado. Comecei a escrever outra página em minha vida; entendi que não poderia parar ali e que mesmo tendo passado por vários percalços eu precisava resistir e prosseguir. Entendi que esses são dilemas presentes na vida de muitas mulheres negras e mães, que “tardiamente” entram em uma universidade.

No meu percurso, me lembrei muito da fala da escritora Conceição Evaristo (2017), quando ela diz que a mulher negra pode ser cozinheira, pode ser mãe e dona de casa, porém no imaginário da sociedade brasileira, dificilmente se concebe mulheres negras como intelectuais. Essa falta de reconhecimento é indicativa do racismo estrutural presente no nosso país.

No final de 2019, por motivos pessoais, eu solicitei a coordenação do Programa de Pós-Graduação a troca de orientador. Sou grato pelo tempo de aprendizado e parceria nessa primeira etapa da minha pesquisa, mas compreendi que precisava de novos direcionamentos. Identifiquei que a minha pesquisa não estava fluindo. Sei que a responsabilidade é inteiramente minha, mas, talvez o que me faltasse naquele momento fosse uma maior sintonia no processo de orientação.

Tive a felicidade de ter a Professora Maria do Carmo como minha nova orientadora. A partir daí, se iniciou uma outra fase da minha vida, que foi conciliar os estudos e cuidar de dois filhos: um com 10 anos e um bebê recém-nascido. Passei a estudar durante a madrugada para conseguir dar conta da minha pesquisa. Para mim não foi nada fácil chegar até aqui,

porém há em mim uma força maior que me impulsiona a continuar resistindo todos os dias; resisto por mim e pelos meus. Essa força está relacionada ao fato de ser mulher negra, mãe, professora, militante que busca ocupar os espaços que a sociedade nos negou por muito tempo. Além disso, desejo que, assim como outras mulheres pretas me inspiraram e me fizeram chegar até aqui, que a minha vida inspire a vida de outras mulheres.

INTRODUÇÃO

A dinâmica do ensino-aprendizagem está atravessada por elementos que constituem a prática de educar, isto é, relação interpessoal, espaço físico e ambiente abstrato. Dentre os elementos citados, destacamos o aspecto relacional. O professor comprometido com as questões contemporâneas, vive o desafio de lidar com as complexidades de seres humanos plurais, com o compromisso de desenvolvê-los, sempre apostando em transformações positivas, dentro e fora da sala de aula. Com isso, assume o desafio de tentar transformar e, consequentemente, organizar e intervir na realidade.

Saber lidar com os conflitos que emergem em sala de aula é assumir a condição de um(a) professor(a) que, diante dos conteúdos escolares, não adota a postura de pessoa detentora do saber, mas interage a partir do conhecimento e experiência da(o) outra(o),vivendo com ele as questões existenciais e assumindo a postura de educador(a), isto é, a de se humanizar diante de tal contexto, saindo da condição de portador do saber para a de uma pessoa mais acessível, acolhedora, compreensiva e tolerante, sem perder o profissionalismo.

A herança escravista ainda assombra nossas relações sociais, demonstrando que o racismo tem raízes profundas em nossa sociedade, manifestando-se de diversas formas no cotidiano da população negra. Essa população, em sua maioria, faz parte da parcela mais pobre da sociedade, desempenham nos postos de trabalho as posições mais precárias e o acesso à educação formal é caracterizado por um percurso de desigualdades em relação aos índices relativos à instrução da população branca.

O resgate da história africana na educação brasileira é necessário para que se possa romper com as estruturas que deturpam e criam estereótipos da cultura afro-brasileira. Objetivando “reparar” essa situação histórica, foram desenvolvidas leis como a 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008 que salientam a importância de se estudar sobre a cultura afro-brasileira em sala de aula, tendo em vista a superação de preconceitos e discriminações. Um dos caminhos possíveis para a realização deste intento, ao nosso ver, é o diálogo do aluno com a Literatura Negra, através de práticas de letramento literário consistentes.

Tem-se detectado práticas, em sua maioria, que relegam o texto literário a suporte de estudos gramaticais, ortográficos e interpretativos, e o ensino de Literatura ao estudo de períodos históricos. Nesse sentido, vale ressaltar que a literatura é o instrumento adequado

para o fomento de discussões pertinentes à sociedade de maneira geral, e pode auxiliar o professor no trabalho com uma proposta educacional antirracista e intercultural.

Para Evaristo (2007, p.7) “A literatura, como espaço privilegiado de produção e reprodução simbólica de sentidos, torna-se um *locus* propício para a enunciação ou para o apagamento das identidades.” Dessa forma, se faz necessária uma sensibilização e postura mais atuante por parte do educador quanto às relações étnico-raciais disseminadas nos materiais utilizados no contexto escolar.

O enfoque “afirmativo” da questão racial, destacando a riqueza da participação do negro como sujeito na história do Brasil, assim como a diversidade e a multiplicidade de expressões culturais afro-brasileiras, são tópicos pertinentes nesse ponto para que os discentes tenham um conhecimento mais aprofundado sobre o tema. Oportunizar aos alunos o acesso a essa multiplicidade literária é função do(a) professor (a).

Acreditamos que através da leitura literária o indivíduo pode ser estimulado a socializar suas experiências, discutindo com outros leitores suas impressões e questionamentos, compreendendo que atividades como essas não terminam com o fim da leitura, mas passam a ter sentido concreto na vivência dentro e fora dos muros da escola. (NÓBREGA,2014). Ou seja, esse tipo de leitura pode funcionar como meio de transformação dos sujeitos, apresentando-se como fortalecimento da cultura e democracia de um país.

Atualmente, questões que envolvem as diferenças sociais e culturais têm sido fortemente discutidas pelos movimentos sociais, e o racismo, como é sabido, entre outros problemas sociais, certamente, é o maior desafio a ser enfrentado. Nesse processo, a Lei 10 639/2003 e a Lei 11.645/2008 tem sido um dispositivo fundamental na luta antirracista. Mas, para que a Lei seja realmente efetivada, além do professor, é necessário que a escola contribua para que as diretrizes sejam seguidas.

Segundo Rosilda Alves Bezerra (2012), a aprovação e implementação da Lei 10.639/2003, possibilitaram um novo olhar por parte dos educadores para as literaturas africanas e afro-brasileiras, pois se tornaram obrigatórias a reflexão e discussão nas escolas sobre a participação dos negros na formação histórica e cultural da nação brasileira.

Portanto, nesta pesquisa, procurei destacaras potencialidades que os textos da Literatura Negra apresentam em relação à criação de perspectivas de igualdade e às propostas de ações ressignificadas em sala de aula, a partir do pressuposto que os(as) alunos(as), quando começam a ter contato com a Literatura Negra, passam a questionar a ideologia colonizadora do homem branco representada nos livros didáticos que, geralmente, tendem a naturalizar

os(as) negros(as) escravizados(as), representando-os(as) de cabeça baixa, como perdedores(as), ocultando a verdadeira história de resistência dos povos africanos e afro-brasileiros.

Algumas experiências negativas conduziram a minha reflexão pedagógica ao entendimento – e ao lamento – de que não tive uma formação inicial adequada no curso de Letras para lidar com essas questões em minha prática docente e que deveria buscar alguma formação continuada nesse sentido. Algumas dessas experiências ficaram em minha memória entre 2014 e 2016, ao longo do trabalho como professora do Ensino Fundamental II.

Lembro-me de algumas situações racistas vivenciadas no espaço da escola. Presenciei, certa vez, um aluno chamando o outro de "macaco" dentro da sala de aula; outra vez, ouvi um professor negro da escola, extremamente chateado, relatar em uma reunião pedagógica que outro colega de trabalho havia feito uma piada racista a respeito da cor de sua pele. Já vivenciei o peso do racismo diante de alguns alunos e alunas que riram de mim porque tinha alisado os cabelos. Até hoje tenho gravado a fala "cabelo liso não combina com preto", dita por um deles. Vale ressaltar que, de igual modo, não houve, na formação inicial dos meus colegas de trabalho, nos seus respectivos cursos de licenciatura, conforme os seus próprios relatos, discussão sobre como lidar com questões de gênero e raça na escola.

Diante da realidade de ausência de discussões sobre os diversos tipos de violências praticados no contexto escolar no processo formativo de professores(as), identificamos que uma consequência direta é que boa parte das escolas evita falar mais sistematicamente sobre essas temáticas que atravessam o cotidiano escolar por não terem material adequado e não terem profissionais docentes habilitados para lidar sobre o assunto. Para além dessa realidade, é possível notar, por parte de alguns colegas, a falta de interesse em trabalhar com essa temática, ao ponto de alguns dizerem que odeiam o dia da consciência negra e que esse dia realmente ficou para preto.

Outra experiência que passei foi quando convidei algumas colegas professoras para construírem um projeto voltado às questões raciais, no intuito de despertar nos(as) alunos(as) um interesse por essa temática. As professoras convidadas disseram que não gostavam de trabalhar com essa temática e que não tinham jeito para falar sobre esse assunto, que essa discussão combinava comigo por conta da minha cor.

Como mulher, negra e professora da rede Municipal de Porto Seguro, onde temos a maioria de professoras(es) e alunado negros[1], onde me pareceu coerente a ideia de uma pesquisa que tocasse em temáticas que dialogassem com a realidade em que nossa comunidade escolar está inserida.

Algumas inquietações conduziram o meu interesse para essa proposta de escrevivência. A primeira diz respeito a como o professor, diante de sua realidade escolar, percebe as relações de representação positiva ou negativa do aluno negro na sala de aula e qual a sua intervenção e a da escola frente a atitudes de racismo e discriminação, diretas e indiretas. A segunda inquietação se volta para o desejo de diagnosticar as práticas pedagógicas que são usadas pelas professoras de Língua Portuguesa para discutir e ampliar, dentro e fora da sala de aula, uma consciência identitária e, ao mesmo tempo, de pertencimento, principalmente em alunos negros. A terceira segue o intento de verificar que importância essas professoras atribuem à Lei 10.639/2003 e à sua aplicabilidade nas aulas de Língua Portuguesa, tomando com ponto de partida a produção literária de autores negros, com vista a uma análise estética e de um discurso caracterizado como de resistência e de autoafirmação, no processo de valorização de uma história e de uma cultura pouco prestigiadas.

É especialmente no "chão da escola" que se pode promover a mudança, lugar que, paradoxalmente, não tem, de fato, promovido cidadania, na medida em que ainda reflete e reproduz injustiças e desigualdades sociais. Está aí o quadro que vivo como servidora pública da educação e que alimentou e motivou o meu ingresso no Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais.

Na minha prática e vivência na escola da rede pública municipal, deparo-me com muitos jovens que se vêem distantes dessa realidade sobre a negritude, ou não querem estar inseridos nela, recusando-se a interagir nesses momentos de reflexão e troca de experiências. Portanto, tenho alunos e alunas negros que pouco ou nada sabem sobre a sua ancestralidade e até mesmo negam a construção de sua identidade por receio de serem excluídos das relações sociais em ambientes de predominância branca, sem compreender ou ter consciência de que as diferenças marcam a dinâmica da construção social. Logo, a possibilidade de construção de uma consciência sobre a relação entre identidade e diferença seria um ponto de partida para um melhor sentimento de pertencimento que poucos desses jovens alimentam na sua prática social.

---

[1]Levantamento feito com base documental em cadastro docente feito pela Secretaria de Educação em março de 2018.

Incomodada com vazios visíveis nos espaços escolares, de uma discussão significativa sobre a representação do negro na construção da sociedade brasileira e seus reflexos na sala de aula – pelo menos naqueles que conheço bem –, parti inicialmente de uma observação indireta, "despretensiosa", sem propósitos acadêmicos, sobre o silêncio e a indiferença de alguns colegas, professores e técnicos (coordenadores e diretoria) diante de conflitos gerados por discursos evidentes de não aceitação étnica e de desrespeito a alunos negros.

Considerando que um número significativo de indivíduos negros, dentro das escolas e/ou no mercado de trabalho – não consegue ter acesso à Literatura Negra, cabe à escola oportunizar o acesso à leitura e à discussão de obras literárias silenciadas e omitidas por muitos anos, para que esses indivíduos possam compreender sua história e sua cultura, ou seja, para que tenham acesso a narrativas que os reabilitem diante do opressor.

Sendo assim, devemos questionar a forma como a literatura é abordada, não apenas em sala de aula, mas, sobretudo, na formação de professores. Ressalta-se que, no que tange à formação sobre questão racial, apesar dos inúmeros esforços de pesquisadores e docentes, a realidade ainda está muito aquém do desejado e exigido pela Lei 10639/03 e seu adendo 11645/08, não sendo uma surpresa o cenário depreciativo e excludente imposto a tais temas.

Faz-se necessário uma compreensão e uma revisão da práxis de muitos professores, para que seu trabalho não se torne desgastante, repetitivo, e sem sentido. É preciso estimular uma práxis que (re)pense possíveis atitudes discriminatórias no processo de ensino-aprendizagem. Acredito que essa pesquisa, abre espaço para questões e reflexões sobre a práxis pedagógica e fomenta discussões sobre a importância sócio cultural da Literatura Negra Feminina, de modo a influenciar não apenas na vida do aluno, mas que reverbere, também, na comunidade a que pertence.

Assim, a pesquisa desenvolvida para construção deste trabalho foi realizada com sete professoras do Colégio Municipal de Porto Seguro, localizada na Rua Itagibá, s/n, na cidade de Porto Seguro Bahia. A instituição trabalha nos três turnos, matutino, vespertino e noturno, nos níveis Fundamental I, Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O colégio é composto por 17 salas de aula, sala de professores/as e direção, laboratório de informática para pesquisas, quadra de esportes (descoberta) para projetos e aulas de educação física, além de cozinha, biblioteca, sala de leitura, secretaria, refeitório, almoxarifado e banheiro. A instituição é formada por uma equipe de 80 funcionários.

A pesquisa se estruturou da seguinte forma:

1.1 Problema

A Literatura Negra Feminina, produzida no Brasil é abordada nas aulas de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental II como ferramenta para o combate ao racismo e sexismo?

1.2Hipóteses

- A falta de formação das professoras e o desconhecimento pessoal refletem na não inserção da Literatura Negra Feminina em sala de aula;
- O descumprimento da Lei 10.649/2003 pelas instituições de ensino contribui para a ausência da Literatura Negra Feminina nas aulas de Literatura.\'

1.3 Objetivo Geral

- Investigar se (e como) a Literatura Negra de autoria Feminina é trabalhada pelas professoras nas aulas de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental II do Colégio Municipal de Porto Seguro.

1.4 Objetivos Específicos

- Identificar e avaliar de que forma a produção de autoria feminina é abordada nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa do 8º e 9º anos distribuídos pelo Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD);
- Analisar os planos de aula dos docentes de Língua Portuguesa do 8º e 9º anos;
- Realizar um diagnóstico sobre abordagem de Literatura Negra Feminina junto aos docentes de Língua Portuguesa do 8º e 9º anos:

A disciplina de Leitura e Produção de Texto (LPT), é ministrada por três professoras, cada uma leciona em um turno; matutino, vespertino e noturno. Essas professoras lecionam em todas as turmas para fechar a carga horária, pois tem apenas uma aula por semana em cada turma. Os planos de ensino analisados serão do 8º e 9º anos; esses planos correspondem aos três turnos.

Essa metodologia foi organizada em quatro etapas: para a primeira etapa análise selecionamos como *corpus* dois livros didáticos de Língua Portuguesa do 8º e9º anos do

Ensino Fundamental II, utilizados pelos professores do Colégio Municipal de Porto Seguro. Nosso objetivo para essa análise, foi identificar nos livros didáticos analisados se há textos escritos por escritoras(es) negras(os) e de que maneira esse material traz os temas relacionados a gênero e etnia e verificar de que modo essas mulheres estão representadas nos livros didáticos, mas especificamente, as mulheres negras.

Observar se o livro didático atende as proposições de trabalho exigidos pela Lei 10.639/20003, no que se refere à mulher negra, e, por conseguinte, sugerir possibilidades de enfrentamento das problemáticas encontradas e instrumentos que propiciem que cada professor seja capaz de construir suas próprias produções acerca da temática de gênero, raça e etnia para atuação na escola ou em sala de aula.

Para fundamentar a nossa análise, utilizamos as abordagens de Ana Célia da Silva (2011) acerca da representação do negro no Livro Didático. A relação com a cultura negra no âmbito educacional é de extrema importância na aquisição de um aprendizado significativo, sendo essencial para a percepção e composição da cultura do aluno, principalmente no que se refere à cultura afro-brasileira, que é tão estigmatizada. Diante dessa realidade, se faz necessário o rompimento de paradigmas de representações de negros como escravizados ou em posições degradantes e humilhantes. Usaremos as contribuições de Ana C. da Silva, que pontua em seu trabalho a representação do negro no Livro Didático de Língua Portuguesa nos anos 1990, apontando representações relevantes, em que a figura negra aparece de forma contextualizada e sem ligações com estereótipos negativos.

Para a segunda etapa foi feita uma análise de dois Planos de Ensino do 8º e 9º anos da disciplina de Língua Portuguesa utilizados pelas professoras no desenvolvimento de suas aulas. O objetivo dessa análise foi identificar as iniciativas desenvolvidas pelos professores e as práticas pedagógicas realizadas por eles nas perspectivas da Lei 10.639/2003 e da inserção da Literatura Negra Feminina nas aulas de Língua Portuguesa.

O Plano de Ensino norteia o dia a dia do professor para o desenvolvimento de suas aulas. Nessa análise, mapeamos os textos utilizados para as aulas de Leitura e Produção Textual das turmas do 8º e 9º anos, com o propósito de identificar se estavam inseridos textos de escritoras(es) negras(os).

Na terceira etapa da pesquisa foi realizado um diagnóstico situacional com as professoras de língua portuguesa (sujeitas da pesquisa), que aconteceu no mês de novembro de 2019. Organizei um encontro com as professoras de Língua Portuguesa da escola, com o objetivo de diagnosticar quais as inquietações, percepções e visões sobre o trabalho com a

Literatura Negra Feminina nas aulas de LPT e para saber se havia interesse em participar das oficinas. Ao todo foram sete participantes. Das 7 professoras que colaboraram com o desenvolvimento da pesquisa, 4 se autodeclararam pretas; 2 brancas e 1 parda. Assim, observamos que 57%(cinquenta e sete por cento) delas são pretas, 28,5% (vinte e oito por cento e meio) são brancas e 14,5% (quatorze por cento e meio) são pardas[2].

Quadro 1 – Autodeclaração

Participantes da Pesquisa			
Professores do Ciclo II			Total
Brancas	Preto	Pardo	
Porcentagem por Etnia			
28,5%	57,0%	14,5%	100%

Fonte: elaborado pela autora

Nesse encontro havia apenas professoras, pois o único professor que leciona a disciplina, de autodeclaração branca, não teve interesse em participar. Para iniciar o encontro, falei sobre o meu projeto e do objetivo em pesquisar a escola a qual eu trabalho. Apresentei a proposta da oficina e juntos organizamos as datas e os horários.

A proposta desse encontro foi dialogar com as professoras, para ter acesso às suas inquietações em relação à inserção da Literatura Negra em suas aulas e como elas estão trabalhando com essas questões nas aulas de Leitura e Produção de texto. Nesse encontro, as professoras compartilharam suas experiências e abordaram aspectos em relação à dificuldade de trabalhar essa temática em suas aulas por não terem conhecimento com o asunto. As práticas da oficina foram realizadas a partir de narrativas, nas quais mulheres negras contam suas experiências de vida.

Após apresentar a minha proposta, deixei as professoras livres para expor suas opiniões a respeito do projeto e das oficinas. A partir daí, várias questões foram levantadas; dentre elas: a ausência do trabalho com a Literatura Negra no cotidiano escolar; a intervenção pedagógica que contribui para desenvolver o senso crítico-reflexivo e o sentimento de pertencimento do aluno negro no universo étnico-cultural, em atendimento à Lei 10.639/2003;

[2] Dados obtidos através das professoras participantes da pesquisa.

a produção literária negra ou afro-brasileira e a contribuição para o desenvolvimento crítico e estético; assim como, o material didático que não traz nenhum suporte para o trabalho dessa temática e o livro didático que invisibiliza o negro em todos os sentidos.

Por fim, a proposta da quarta etapa da pesquisa consistiu numa proposta de intervenção, pois, motivadas pela busca por espaços de diálogo para pensar se (e como) é possível a Literatura Negra Feminina auxiliar na compreensão de especificidades que emergem da cultura afro, optamos por realizar uma proposta de intervenção com a aplicação de sete oficinas que foram ministradas para essas professoras de Língua Portuguesa, no intuito de oferecer ferramentas para a inserção da Literatura Negra Feminina em suas aulas.

A oficina apresentou fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia de Paulo Freire (2005), para investigar e desenvolver a formação de educadores, tendo em vista a superação de limitações que impedem a transformação de práticas docentes. Com essa intenção, foi criado um desenho de investigação, com a inspiração da pesquisa-ação, para problematizar e analisar situações-limites vivenciadas pelas participantes em suas realidades profissionais, tendo em vista a elaboração de propostas que possam contribuir para compreender criticamente e superar tais situações.

Analisar percepções sobre a práxis pedagógica por meio de uma ação intencional, reflexiva e crítica a respeito da prática dos professores, para mim, foi um grande desafio. Conduzir essa observação com base na perspectiva de Paulo Freire (2008), da “ação-reflexão” tornou-se pertinente, já que se parte do pressuposto de que o momento fundamental da prática educativa é a reflexão crítica, e ela pode abrir caminhos que melhorem as práticas, pois a reflexão crítica a respeito da práxis educativa conduz a um novo movimento de pesquisa. Essa metodologia permite investigara realidade em uma perspectiva participativa e democrática, na qual o objeto é a prática social dos sujeitos.

As oficinas foram agendadas quinzenalmente no Colégio Municipal de Porto Seguro, no período matutino, com quatro horas de estudos. A primeira oficina aconteceu nesse formato, porém, as demais oficinas, infelizmente, não aconteceram como foram planejadas anteriormente, pois, devido à pandemia causada pelo COVID-19, que exigiu um distanciamento social entre as pessoas, tivemos que adotar um novo formato para dar continuidade às oficinas. Os encontros foram programados para acontecer uma vez por semana através do *zoom* – plataforma de serviços de conferências remotas. Para a realização dos encontros, passamos por vários percalços incluindo problemas tecnológicos, mas através da nossa persistência e resistência conseguimos concluir a proposta do projeto.

O principal objetivo da oficina foi ampliar os conhecimentos acerca da cultura afro-brasileira, contemplando a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da cultura africana e afro-brasileira em todas as escolas, e conferir visibilidade à produção literária de escritoras negras, em especial da escritora Conceição Evaristo que traz uma escrita marcada pela sua condição de mulher negra e traz em suas obras realidades semelhantes ao dia a dia das(os) alunas(os), principalmente do aluna(o) negra(o).

O foco da oficina foi o trabalho com a formação docente acerca da Literatura Negra Feminina para lidar com questões ligadas ao racismo na escola de maneira a promover significação dessa temática em seu cotidiano escolar, por meio de ações contra a desigualdade racial, valorizando a contribuição da raça negra para formação histórica, cultural, social e linguística das professoras.

Para os encontros foram selecionados textos teóricos e alguns textos literários. Os textos literários escolhidos foram os contos da escritora Conceição Evaristo (2016), de sua obra *Olhos d'água*. O objetivo em trazer as escrevivências dessas mulheres negras através das obras da escritora Conceição Evaristo para serem trabalhadas em sala de aula se dá pelo fato deque o trabalhar com essa Literatura Negra Feminina em sala de aula possibilita o acesso a uma produção literária que rompe com uma tradição canônica na qual predominam autoria e personagens não negros. Além disso, cria novas representações da figura do negro, questiona, revisa e reclama o seu papel e lugar na sociedade brasileira, permitindo que os nossos alunos se encontrem nessas narrativas e se permitam contar as suas histórias. Para os/as estudantes, o contato com a Literatura Negra Feminina pode significar a construção de outra imagem de si e da comunidade negra, distinta daquelas verificadas em outros espaços de produção.

Outro aspecto que considero importante é a promoção de ressignificação e valorização cultural de uma das matrizes que forma a sociedade brasileira. A ênfase na autoria feminina se justifica por seu pequeno espaço no cânone literário e pelo fato de as mulheres sobre tudo as negras estarem até hoje lutando por direitos na sociedade. Para mais, em um colégio cujos alunos e alunas se mobilizam para formar coletivos de resistência contra o preconceito, é imprescindível que também as professoras incluam, em suas práticas, um olhar mais crítico sobre os conteúdos ministrados e que se tornem capazes de oferecer espaços de discussão em que esses alunos e alunas se sintam representados.

Todos os contos discutidos nas oficinas serão utilizados e transformados em material didático através de planos de aulas e projetos, para serem trabalhados na unidade escolar, no intuito de transformar a realidade no combate ao racismo e servir de subsidio para nortear as

práticas pedagógicas dessas professoras, pois acredito que a partir das vozes dessas mulheres podemos recuperar a representatividade de um grupo socialmente invisibilizado.

A dissertação está estruturada em 4 capítulos, sendo o primeiro: ***Literatura Negra Feminina: Reflexões e Contribuição para uma Educação antirracista,*** em que são discutidas as questões que envolvem as dificuldades e importância da inserção da Literatura Negra Feminina na escola e nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II. Esta discussão pretende partir da abordagem da questão étnico-racial, mostrando que a Literatura Negra, de maneira geral, e a Literatura Negra Feminina, de maneira particular, podem, transformar o espaço escolar em um lugar privilegiado para a discussão sobre essas temáticas, buscando resgatar a identidade de jovens negros, em especial. Além disso, será discutido a importância do professor como mediador na discussão da Literatura Negra em sala de aula, uma vez que essa literatura é uma ferramenta essencial no enriquecimento ideológico e na desconstrução do preconceito racial.

O segundo capítulo trago a ***Analise do livro didático de Língua Portuguesa***, objetivamos identificar nos livros didáticos analisados a presença de textos escritos por escritoras(es) negras(os), analisando de que maneira esse material traz os temas relacionados a gênero e etnia e verificar o modo que as mulheres estão representadas nos livros didáticos, especificamente as mulheres negras.

A amostragem selecionada compreende dois livros pertencentes à mesma coleção, ambos referentes às séries do 8º e 9º anos, do Ensino Fundamental II. As obras são *Português e Linguagem*, dos autores Willian Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães. Buscamos observar o tipo de abordagem que esse material traz em relação a textos de autoras negras especificamente, uma vez que se verifique a ocorrência, se os Livros Didáticos estudados abrem possibilidades para uma ressignificação de discursos historicamente construídos, nos quais a voz dessa mulher é silenciada. Na sequência trago a análise dos Planos de Ensino e Aprendizagens (PEAs), na qual será feito um mapeamento dos textos e autores utilizados pelos(as) professores(as) nas aulas de Língua Portuguesa no Colégio Municipal de Porto Seguro.

No terceiro capítulo trago a proposta para oficinas com professoras, intitulada ***Um percurso pelo chão da escola*** onde estão inseridos todos os aspectos, etapas e procedimentos adotados para a realização desta pesquisa, bem como os resultados obtidos com a execução de sete oficinas e a proposta de atividades aplicadas. Na sequência didática estão inseridos os

planejamentos de cada oficina e no relatório de cada encontro trago as vozes das professoras participantes da pesquisa.

Por fim no quarto capitulo, trago uma reflexão sobre **A *escrita negra feminina como ferramenta metodológica para a formação de professoras(es),*** que por diversos fatores foi e, por vezes, ainda é marginalizada e invisibilizadas no campo literário. Por isso, torna-se importante dar potencializar a essa escrita e discutir as marcas da raça e do gênero que ela traz, mostrando suas contribuições para a construção de um novo e empoderado discurso sobre a mulher negra, o que representa um diferencial para o discurso literário e abala o cânone, uma vez que promove a construção de um novo olhar, uma representação diferenciada sobre a mulher negra, dando ênfase às suas formas de luta e resistência frente a sistemas socioculturais excludentes.

1. CAPÍTULO II
LITERATURA NEGRA FEMININA: REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A dinâmica e abrangência da literatura nos permitem denominá-la ou especificá-la de acordo com a estética ou posicionamento discursivo de quem a cria, ou do grupo para o qual ela se orienta ou produz. O surgimento de uma literatura capaz de desafiar a identidade branca hegemônica ocorreu após a formação de uma comunidade de escritores negros, os quais passaram a reivindicar não só um espaço próprio, mas também a demarcação de uma história da Literatura Negra. É importante destacar que essas denominações "Literatura Negra e/ou literatura afro-brasileira", não afetam a natureza da arte literária. Elas apenas demarcam o território de um determinado grupo que, no espaço e no tempo, precisavam ou precisam se situar como vozes vinculadas a uma identidade específica, ou que pretendem ter uma visibilidade no cenário cultural e social. Ou seja, tais vozes se particularizam e ganham feições especiais, quer pela sua origem, quer pela sua temática ou intenção.

A literatura brasileira, em sentido amplo, estigmatiza ou oculta as personagens negras. A ausência de dignidade que tira da pessoa negra a sua condição humana transita nesse espaço que, refletindo o imaginário coletivo e, ao mesmo tempo, o alimentando, segue, tradicionalmente, silenciando e estereotipando negras e negros. Assim, a literatura negra caminha na contramão dessa perspectiva, procurando desconstruir essa visão, propondo outra narrativa para a população negra.

As denominações Literatura Negra (LN) ou Literatura Afro-brasileira (LAB) são objetos de discussão e de reflexões sobre sua natureza e os desafios ideológicos e estéticos de sua abordagem dentro de um espaço não legitimado, na esfera da educação. Sobre essa questão, destacamos nossa concordância com a autora Maria Nazareh Fonseca (2006),quando afirma que o reconhecimento teórico da particularização, pois ao adotar o uso de termos abrangentes, os complexos conflitos de uma dada cultura são nivelados, minimizando as suas especificidades. Nessa lógica, o uso da expressão "literatura brasileira" para designar todas as formas literárias produzidas no Brasil não conseguiria responder à questão: por que grande parte dos escritores negros ou afrodescendentes não é (re)conhecida entre leitores e os seus textos não fazem parte da rotina escolar?

O autor Luiz Cuti, poeta e doutor em Literatura, afirma que:

> A Literatura Negra não é só uma questão de pele, é uma questão de mergulhar em determinados sentimentos de nacionalidade enraizados na

> própria história do Africano no Brasil e sua descendência, trazendo um lado do Brasil que é camuflado (CUTI, 2012, p. 68).

Diante disso, podemos considerar a Literatura Negra ou Afro-brasileira como um produto artístico, político e ideológico que demarca território e reafirma posições identitárias na reconstrução da estética e linguagem próprias de um grupo étnico.

A pesquisadora Zilá Bernd (2011) acredita que o conceito de "literatura afro-brasileira" associa-se a uma articulação entre textos, dada por um modo negro de ser e sentir o mundo, transmitido por um discurso caracterizado por determinados elementos, como, por exemplo, a escolha lexical, os símbolos utilizados, a construção do imaginário e o desejo de resgatar uma memória negra. Ainda segundo a pesquisadora, a importância do uso da expressão "literatura afro-brasileira" está no fato de permitir nomear uma arte literária que carrega uma condição específica e diferenciada no âmbito da literatura nacional.

A escritora Miriam Alves (2002), esclarece a autora, a expressão "Literatura Negra" surgiu num momento sociopolítico de posicionamento e autoafirmação dos valores do povo negro em âmbito nacional e mundial. Tal movimento, segundo a autora, estava conectado a um contexto de "grito" contra o racismo. No Brasil, as denúncias e os protestos organizados por militantes negros ganharam força no final da década de 1970. Nesse período, emergia o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial. Nesse contexto, o termo "Literatura Negra" teve o seu uso defendido pela primeira edição da coletânea Cadernos Negros:

Para Duarte (2005), trata-se de um movimento de devir. Além de segmento ou linguagem, é componente de amplo encadeamento discursivo. Constitui-se a partir de textos que apresentam temas, autores, linguagens, mas, sobretudo, um ponto de vista culturalmente identificado com a afro descendência.

Segundo Mirian Alves (2010), essa Literatura Negra Feminina tem como característica principal a "escrevivência", e o ponto comum de expressão baseia-se em soltar a voz encarcerada, tocar em assuntos polêmicos e tabus: falar do não dito, pela perspectiva de quem nunca pode dizer (FIGUEIREDO, 2009). Percebo que esse tema se aplica basicamente às obras dos autores negros de forma geral.

Apoio-me na perspectiva do poeta e escritor Luiz Silva, Cuti (2010). Para o autor, nomear essa literatura como afro-brasileira pode significar um esvaziamento das lutas, pois a projeta "à origem continental de seus autores, deixando-a à margem da literatura brasileira" (CUTI, 2010, p. 35). A sua defesa pelo termo literatura negro-brasileira reside na necessidade

de se explanarem as lutas que produziram uma ressignificação da própria palavra negro, considerando toda a carga pejorativa que a sociedade brasileira lhe atribui. Nesse sentido, o processo que gerou uma reivindicação de subjetividades é explícito no próprio uso da palavra. Assim, ficam evidentes "este 'assumir-se negro, esse gostar-se negro', tão caros à literatura de subjetividade negra". Com isso, se define a literatura negro-brasileira como uma produção que "nasce na e da população negra que se formou fora da África, e de sua experiência particular no Brasil" (SILVA, 2010, p. 43-44).

Neste caso, segundo Cuti, "a literatura é poder, poder de convencimento, de alimentar o imaginário, fonte inspiradora do pensamento e da ação" (CUTI, 2010, p. 12). Esse poder tem sido historicamente instrumentalizado pelos negros para subverter o lugar de subalternidade que o racismo lhes reserva na sociedade brasileira. Assim, entendemos a literatura negra brasileira como uma literatura fortemente política e militante, pois "abala a ideologia do nacionalismo e tem um olhar crítico sobre o Estado e a identidade nacional; e, ainda, por reescrever o seu modo a História." (ARRUDA, 2007, p. 13).

Portanto, a adoção do termo sugere uma postura político-ideológica, diante do qual o uso do termo afrodescendente, por exemplo, é problemático, pois poderia abarcar pessoas que reivindicassem um lugar nessa literatura, considerando apenas que tem uma ascendência africana, o que não é incomum no Brasil. Sabe-se que ser negro está para além da cor da pele, mas não prescinde dela. Ser "afrodescendente" não confere, por exemplo, a um indivíduo que não tenha marcada, fenotipicamente, sua ascendência africana, o "privilégio" de ser alvo da violência institucional da polícia, de não se enxergar nos padrões midiáticos de beleza ou de sofrer com negativas de oportunidade de emprego, por exemplo.

Compreendo literatura negra como um segmento da literatura brasileira, logo como um projeto literário, comprometido com temáticas afins aos legados afro-brasileiros, forjados por escritoras(es) negras(es) que assim se declaram e que assim é denominado por elas(es), por estudiosas(os), leitoras(es) e críticas(os). Já a literatura afro-feminina é uma produção de autoria de mulheres negras que se constitui por temas femininos e de feminismo negro comprometidos com estratégias políticas civilizatórias e de alteridades, circunscrevendo narrações de negritudes femininas/feminismos por elementos de memórias ancestrais, de tradições e culturas africano-brasileiras, do passado histórico e de experiências vividas, positiva e negativamente, como mulheres negras.

Em um movimento de reversão, essas autoras escrevem, como se apresentam neste texto, para (des)silenciarem suas próprias vozes e, através da escrita, recriar novos perfis de

mulheres, sem a prevalência do imaginário e das formações discursivas do poder masculino, mas com poder de fala e de decisão, logo senhoras de si mesmas.

A construção de uma subjetividade negra é fruto de um processo de auto reconhecimento, de consciência das lutas antirracista, de sentimento de pertença a um grupo com um passado histórico comum. Como seria possível, por exemplo, que uma mulher fenotipicamente branca, mas, tecnicamente, afrodescendente, reivindicasse um espaço em uma literatura subjetivamente negra, sem dar conta das experiências, das vivências que o ser mulher negra no Brasil confere a uma mulher reconhecida como tal?

Não está na conta dessa literatura a simulação, ela nasce exatamente da vontade de escrever a partir de um espaço enunciativo, já que, por muito tempo, a pessoa negra foi objeto, (d)escrito pelo outro, que o colocava em um lugar inferiorizado, deturpado da realidade. A ascensão desse lugar em que se pode falar é dizer à literatura como e por quem quer ser representado.

Segundo Zilá Bernd (1988), a literatura negra tem a ver com a constituição de um enunciador que protagoniza sua história, que fala a partir de seu lugar como pessoa negra, cambiando da condição de objeto, na qual esteve e ainda está, na literatura tradicional, para o papel de sujeito de si, de sua história, de resgate de memórias apagadas ou silenciadas pela história branca. Bernd (1988) defende que, na literatura negra, os textos estão articulados de forma tal que se percebe um ponto de vista e de sentimento comum, que é negro, na medida em que instaura uma visão pela qual se toma para si a sua história.

Conceição Evaristo (1996), chama atenção para a dificuldade de se conceituar "um objeto que ainda está em processo de desenvolvimento, de formação e de revelação, como é o caso da Literatura Negra" (EVARISTO, 1996, p. 49). De fato, o debate teórico envolvendo a literatura negra no Brasil é bastante complexo.

Segundo Duarte, "a 'literatura negra' são muitas, o que, no mínimo, enfraquece e limita sua eficácia enquanto operador teórico, a par do inegável simbolismo político" (DUARTE, 2009, p. 18). Não faremos aqui uma apresentação desse debate em suas minúcias, deixando as postulações teóricas para os especialistas. É indispensável, contudo, abordar algumas questões importantes para nossos objetivos.

Em um percurso dessa literatura no Brasil, Evaristo mostra as maneiras encontradas para resistir a anulação do/a autor/a e da personagem negra, como o quilombismo, por exemplo, que seria o agrupamento, em uma metáfora de quilombo, em que pessoas negras se

organizam no sentido de alinhar discursos, métodos e práticas, buscando a resistência e a desconstrução da imagem que se construiu sobre elas no Brasil.

Nesse sentido, Evaristo atribui à literatura negra a noção de "vozes quilombolas": "criações literárias em que o eu-lírico, nos poemas, assim como as personagens e/ou narradores nos contos e nos romances, pretendem se organizar como vozes que denunciam e criticam a lógica de uma dominação social em que "os dominados" estão submetidos"(EVARISTO, 2006, p.155).

A Literatura Negra vem como uma desconstrução de "verdades" que depreciam e inferiorizam a pessoa negra, ao mesmo tempo em que a exalta em sua condição humana. Trata-se de um discurso reverso, pelo qual a existência do outro, do não-branco, do marcado, dignifica-se, desconsiderando todo o processo de desumanização que lhe tira a dignidade

Para Mirian Alves (2010), a reivindicação, no Brasil, de uma literatura que se entendesse negra nasceu na década de 1970, com o lançamento de Cadernos Negros. Segundo a autora, esse momento foi divisor de águas, visto que, até então, a autoria negra estava abrigada sob o termo guarda-chuva da literatura brasileira. Com a publicação, fruto de um coletivo negro de homens e mulheres que escreviam, rompia-se o silêncio de pessoas negras, no sentido de escrever a partir de suas subjetividades, de construir um discurso positivo de negritude, de valer-se de referenciais negros, como está dito no prefácio da publicação inaugural dos cadernos: "Cadernos Negros marca passos decisivos para nossa valorização e resulta de nossa vigilância contra as ideias que nos confundem, enfraquecem e nos sufocam" (CADERNOS NEGROS, 1978*apud* ALVES, 2010, p.185).

Literatura negra, então, é um espaço de construção de identidades étnico-raciais, ao se fazer um resgate histórico e cultural do povo afrodiaspórico, a partir de um discurso que quebra o paradigma eurocêntrico de valorização da pessoa branca em detrimento ou silenciamento da pessoa negra. Propõe, portanto, estética e politicamente, a reescrita de um passado – e, ainda, de um presente - marcados pela tecnologia racista, que segrega e exclui. A literatura escrita por mulheres nesse contexto de literatura negra, como nos traz a poeta e teórica Mirian Alves, é uma escrita que se diferencia por trazer um ponto de vista que é feminino dentro da questão da pessoa negra no Brasil.

Essas temáticas, quando abordadas em sala de aula, contribuem para a discussão acerca da sua localização em espaços esquecidos na literatura brasileira, ao mesmo tempo em que ajudam a alterar ideias consolidadas, como, por exemplo, a de que esses não seriam assuntos a se tratar em literatura ou de que mulheres negras não produzem conteúdos

literários. Ou, ainda, que o amor, a maternidade ou questões existenciais são assuntos exclusivos de e para mulheres brancas.

A opção pela Literatura Negra Feminina, portanto, é parte de um projeto de educação antirracista, que considera falar da vida da autora no espaço escolar sem dar ênfase a sua vida particular, mas considerar como sua escrita é atravessada pela sua vivência enquanto mulher negra, o que funciona, ao mesmo tempo, para pluralizar a literatura na escola, considerando a entrada de uma produção que, comumente, não habita aquele espaço, ao mesmo tempo em que aproxima daquela comunidade uma visão de mulher negra diferente dos estereótipos produzidos na literatura escolar e em outras instâncias da vida, como a mídia.

A temática presente na literatura negra brasileira está profundamente relacionada com o lugar de fala pelo qual opta o sujeito enunciador negro. Duarte (2007) sinaliza, entretanto, que assim como "o tema negro não é único ou obrigatório, nem se transforma numa camisa de força para o autor afrodescendente (...), nada obrigada que a matéria ou o assunto negro estejam ausentes da escrita dos brancos" (DUARTE, 2007, p. 3). Assim, a conjugação desse elemento com os demais é fundamental para caracterizar a literatura negra conforme o fazem os autores nos quais nos baseamos.

Por muito tempo, nós negros e a nossa cultura, fomos ignorados em todos os sentidos, pelas instituições educacionais e pela sociedade brasileira, de modo geral. Geralmente, quando éramos mencionados pela visão de um indivíduo não-negro, éramos representados de maneira secundária. No entanto, com a resistência e a persistência da cultura afro e com o advento de pessoas que voltaram e se engajaram para divulgação, reconhecimento e valorização dessa cultura tão importante que tanto influenciou na construção da identidade brasileira, o negro finalmente conseguiu ser o protagonista e porta voz da sua própria história e do seu povo.

A educação plural corresponde a um importante caminho para mudar essa marca de exclusão da população e costumes negros. Os quesitos afros estão intrínsecos no viver brasileiro, sendo assim, a educação escolar equivale a um componente essencial para combater esse erro histórico, alimentado por setores da sociedade que enxergavam o negro apenas como um objeto de força, capaz de gerar riqueza para os seus senhores.

A partir dessas considerações, fica evidente o quanto é necessário que se tenha a preocupação em trabalhar as questões raciais no contexto escolar desde as séries iniciais até o último ano do Ensino Médio, pois dessa forma o aluno crescerá consciente de sua etnia e poderá obter uma educação antirracista que possa desconstruir os estereótipos de raça

estabelecidos pela sociedade. Posto isso, a Literatura Negra torna-se uma importante ferramenta para a abordagem da temática do negro em sala de aula, já que a literatura revela a identidade de uma nação e através dela é possível construir um conceito mais plural em relação ao mundo e a sociedade.

1.1.A invisibilidade da mulher negra no livro didático

As produções africanas e afro-brasileiras estão presentes desde meados do século XIX. Parece óbvio, mas o que constatamos é a sua quase invisibilidade dentro das escolas. Até mesmo os textos produzidos por homens, muitas vezes, são tratados de forma superficial, sem uma contextualização realmente reflexiva para os alunos. O processo de construção da identidade social é profundamente marcado pela cultura escolar, por este motivo, muitos estudiosos vêm se debruçando sobre este assunto no intuito de compreender como a escola se constitui num espaço importante na construção do complexo processo de humanização. O interesse de alguns educadores nas relações raciais articulados à cultura e educação é crescente. Muitos temas como: a representação do negro nos livros didáticos, o silêncio das questões raciais, etc. antes ignorados, começam a fazer parte da produção teórica educacional. Uma das formas de compreender as relações raciais e sua ligação com o universo simbólico seria através de um olhar mais amplo sobre a educação no processo de humanização, sem esquecer os processos educativos escolares.

Nas últimas décadas, alguns pesquisadores apontam para a forma como a imagem do negro aparece no livro didático. Temos como exemplo, o livro de Ana Célia da Silva “A representação social do negro no livro didático” que destaca as representações sociais imagéticas e textuais dos negros nos livros de Língua Portuguesa entre a década de 1980 e 1990, pontuando alguns retrocessos e avanços. Salienta no decorrer da sua escrita que os livros didáticos de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental da década de 1990 continuam invisibilizando o negro. Por outro lado, pontua que apesar da baixa frequência de representação do negro, há um avanço quanto à imagem humanizada dos personagens negros, importante ação para ajudar a criança negra na construção de sua autoestima e identidade étnico-racial.

Os livros e materiais didáticos são adotados na perspectiva de tentar facilitar e melhorar o processo de produção intelectual. Neste sentido, não é ou serão inocentes uma vez que se constituem como criações históricas e manifestam tanto as grandezas quanto as feridas

das sociedades que os produzem. Desta maneira, os livros produzidos especialmente para crianças promoveram muitas vezes valores essenciais a dignidade humana, mas foram também, fontes de promoção dos mais variados tipos de preconceitos e estereótipos.

A escola deixa de cumprir seu papel formador de leitores e leitoras de literatura e contribui para manter fora de cena os grupos socialmente minorizados. Embora haja um movimento crescente de autoras e autores negros e negros, de editoras e coletivos comprometidos, que produzem e se mobilizam para o lançamento de livros que tem trazido à baila produções que, ainda que não circulem tão frequentemente nas prateleiras e mesas das grandes livrarias, têm público cativo. A despeito da importância desse movimento, visto o maior alcance com relação há décadas atrás, essa realidade é ainda complexa quando se trata da presença ou não dessa produção literária nos livros escolares, especialmente a literatura de escritoras negras.

É importante destacar que essa produção tem que aparecer do modo mais equânime possível, para que seja tão lida quanto os "clássicos" que, aliás, já têm seus privilégios assegurados no campo literário brasileiro, nas instituições de ensino e nos livros didáticos. Ao divulgar a produção intelectual (e literária) de mulheres negras, estamos colocando-as na condição de sujeitos e seres ativos que, historicamente, vêm pensando em resistência e reesistência.

Entretanto, é através desses materiais que são expostos e repassados automaticamente pelos professores sem nenhuma reflexão crítica a respeito do assunto. Nesses casos, específicos são repassados conceitos e visões totalmente distorcidas e inferiorizadas com relação à questão da formação cultural/histórica afro-brasileira e africana.

Historicamente, a mulher negra, desde o período escravocrata tem apresentado suas histórias de resistência, sendo que muitas delas nos tocam e revelam a sua força ao longo da história. Porém, sabemos que a sua luta voltada para conquistas e ocupação de espaços na sociedade brasileira é enorme. De um modo geral, aquilo que as mulheres negras já garantiram ainda está longe de configurar uma situação igualitária e menos sexista nas esferas sociais e nas práticas cotidianas.

Percebemos que é preciso uma mudança de mentalidade, tanto dos homens quanto das mulheres. Contudo, acreditamos que isso possa demandar possivelmente um longo período de tempo, pois as transformações sociais não acontecem instantaneamente. Apesar de muitas mudanças já terem ocorrido de maneira paulatina, podemos dizer que foi a partir do século XX que elas se deram de um modo mais intenso e efetivo, principalmente em relação a

situação de grupos considerados minorias raciais e sexuais (SANTOS, 2004), num cenário de luta e de resistência, conforme também afirma Djamila Ribeiro (2018, p. 55-56): “porque grupos historicamente discriminados – como mulheres, negros e mulheres negras carregam estigmas e estereótipos criados pelo machismo e pelo racismo”.

A luta que envolve a aceleração do desenvolvimento no país vem se estendendo a décadas. Portanto, sabemos que nem tudo desencadeou aspectos positivos, pois as escritoras mulheres , tanto as que produziam ficção quanto poesia, não foram mencionadas a medida que o sistema literário foi se modificando. Deixando assim uma grande lacuna na história da literatura ou do cânone nacional. Diante disso é preciso superar situações problemáticas, pois as produções feitas por mulheres, ainda são pouco valorizadas ou disseminadas em alguns espaços sociais, principalmente no espaço escolar. Ao citar uma mulher negra, seja ela autora de ficção ou poesia, percebe-se que a situação se agrava mais, infelizmente essa realidade esta presente em algumas escolas em que já trabalhei, pois muitos professores não conhecem obras de autoras negras.

No contexto atual, nós educadoras(es) e pesquisadoras(es) precisamos pensar e oferecermos um olhar mais critico aos currículos escolares, pois sabemos que neles, as mulheres negras sempre foram vistas como escravas. Faz-se necessário termos um olhar capaz de apresentar a diversidade cultural dos povos negros presentes no Brasil, e a questão do racismo social e a participação política e econômica dos negros para a formação do Brasil, desmitificando o “mito da democracia racial”, ainda presente na formação das(os) alunas(os). Por isso é necessário dar destaque a essa conquista referente à Lei 10.639/2003 para a educação brasileira, que inicialmente não foi aceita pela sociedade de maneira geral, pois passou por uma série de ações realizadas pelos movimentos negros que lutaram para que essa lei fosse sancionada.

Observa-se que o lugar de fala da mulher negra em formação na escola, esta restrito a questões de classe econômica. A questão do racismo diz respeito ao lugar histórico, de subalternização do povo negro no país. Para Djamila Ribeiro (2017): Numa sociedade como a brasileira, de herança escravocrata, pessoas negras vão experienciar racismo no lugar de quem é objeto dessa opressão, do lugar que restringe oportunidades por conta desse sistema de opressão. Pessoas brancas vão experienciar do lugar de quem se beneficia dessa mesma opressão. Logo, ambos os grupos podem e devem discutir essas questões, mas falarão de lugares distintos. Estamos dizendo, principalmente, que queremos e reivindicar que a história

sobre a escravidão no Brasil seja contada a partir de nossas perspectivas também e não somente pela perspectiva de quem venceu,

Sabemos que por muito tempo os homens foram os únicos historiadores, escreveram a história das mulheres à margem da história, tornando-as não apenas emudecidas, mas também invisíveis. O itinerário histórico da mulher por reconhecimento foi árduo e permeado de preconceitos, porém, ela obteve inúmeras conquistas nesse caminho, como o direito à educação, ao voto, ao controle da natalidade, a inclusão no mercado do trabalho remunerado e nos parlamentos, dentre outros ambientes que antes eram destinados tão somente aos homens.

O desafio que este trabalho representa remete à própria história de vida das mulheres negras professoras, e as marcas deixadas pelas escolas quando deixa de cumprir o seu papel no processo formador de leitores e leitoras de literatura e contribui para manter fora de cena os grupos socialmente minorizados.

É preciso considerar a existência de um movimento crescente de autoras/es negras/os, de editoras e coletivos comprometidos em produzir e mobilizar o lançamento de livros que tem trazido à baila produções que, ainda que não circulam tão frequentemente nas prateleiras e mesas das grandes livrarias. A despeito da importância desse movimento, visto o maior alcance com relação a décadas atrás, essa realidade é ainda complexa quando se trata da presença ou não dessa produção literária nos livros escolares, especialmente a literatura de escritoras negras.

> Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco (MUNANGA, 2005, p. 16).

É através desses materiais que são expostos e repassados conceitos e visões totalmente distorcidas e inferiorizadas com relação à questão da formação cultural/histórica afro-brasileira e africana; comumente, não são feitas reflexões críticas a respeito do assunto. Conceição Evaristo (2009) destaca que existe, no Brasil, um desejo de apagar ou ignorar a forte tradição africana presente na formação nacional, contribuindo, dessa forma, para o silenciamento da mulher negra nos mais diferentes espaços:

> Um exemplo do descaso da história oficial, que se fazia sentir até a bem pouco tempo, era – ou é? – a ausência de textos nos livros didáticos sobre os núcleos quilombolas de resistência ao escravismo que se ergueram em todo território nacional. [...] A literatura brasileira é repleta de escritores afro-brasileiros que, no entanto, por vários motivos, permanecem desconhecidos, inclusive nos compêndios escolares. Muitos pesquisadores e críticos literários negam ou ignoram a existência de uma literatura afro-brasileira (EVARISTO, 2009, p. 24-27).

Poucos Livros Didáticos trazem, em seus conteúdos, o aporte necessário para o trabalho com as produções africanas na sala de aula. Muitas vezes, esses conteúdos se apresentam aquém do necessário para o professor, impedindo-o de trabalhar de modo mais criativo e efetivo com textos de autoria negra.

Faltam na formação de muitos professores, os conteúdos necessários para a condução de suas aulas, bem como acesso a essas obras, o que, muitas vezes, está aquém de ser realizado, porque muitas editoras privilegiam nomes que já circulam mais facilmente em Portugal, cuja relação editorial está mais próxima do Brasil. Se não há o acesso aos livros, o professor, enquanto leitor, não terá como conhecer as narrativas e, assim, ficará impossibilitado de trabalhar com nomes como Conceição Evaristo, fazendo com que ela fique de fora de seus planejamentos

A Lei 10.639/2003 que altero a Lei 9,394 de 20 dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e incluiu a obrigatoriedade de trabalhar a História e Cultura Afro-brasileira nas escolas de ensino público ou privada, . Foi um marco crucial para a reorientação do ensino da literatura brasileira. A promulgação dessa Lei proporcionou uma revisitação da memória histórica do país, a fim de potencializar as vozes de sujeitos que foram calados há anos e que, ainda hoje, vivem uma situação de marginalidade causada, sobretudo, por esse tempo de silenciamento

Ao ignorar a presença de autoras negras no âmbito escolar, seja nos manuais didáticos ou no desenvolvimento das nossas aulas, estamos criando um ato em desfavor da própria literatura, pois independentemente de gênero ou de cor, a produção literária é um fenômeno social e um discurso narrativo potente de construção de mentalidades e verdades. Pois, quando abordadas essas temáticas em sala de aula, estamos contribuindo para a discussão acerca da sua localização em espaços esquecidos na literatura brasileira, ao mesmo tempo em que ajudam a alterar ideias consolidadas, como, por exemplo, a de que esses não seriam assuntos a se tratar em literatura ou de que mulheres negras não produzem conteúdos literários.

Outras questões importantes a se pensar é no silenciamento e na invisibilidade de escritoras, em particular as negras. Segundo Maria (2018), as criticas feitas dentro de uma visão canônica, elitista e branca, não será considerada para os padrões correntes e impostos por esse mesmo cânone. Com isso, durante muito tempo, no Brasil, essas produções vão ficar invisibilizadas ou, então, serem evidenciadas de forma negativa, pois eram consideradas de valor menor.

Desse modo, cabe ressaltar que, em busca de uma maior legitimação da literatura negra – em especial, das produções de escritoras negras, é preciso lutar e resistir para assegurar efetivamente a presença dessa literatura, seja, na escola ou no livro didático. Contudo, essa é uma luta que muitas escritoras negras já têm demonstrado pela força e pela qualidade de suas obras.

3. CAPITULO II
ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUÊS

O livro didático tem um papel fundamental no sistema educacional brasileiro. Ele surgiu, no Brasil, em um passado não muito distante, mais especificamente na década de 1930, com o Instituto Nacional do Livro, uma entidade responsável pela produção e distribuição dos livros didáticos. A partir desse momento os livros nunca mais saíram das salas de aula e até hoje são parte fundamental no contexto escolar, ordenando o trabalho pedagógico de maneira positiva, mas, também, negativa.

Levando em consideração que esse material é a principal ferramenta utilizadas pelos professores para ministrarem suas aulas, decidi selecionar e avaliar o exemplar de uma coleção recente adotada pelos professores do Colégio Municipal de Porto Seguro-Ba. Para fazer essa observação percorri alguns caminhos que considero importantes na análise de um livro didático. Analisei o PNDL para saber como funciona o processo de escolha das obras, fiz um levantamento da trajetória dos autores dos livros escolhidos, averiguei as atividades propostas, as produções textuais, os gêneros textuais, enfim, considerei todas essas etapas para, a partir daí, abordar o tema que aqui será discutido.

O intuito de avaliar o livro didático de Língua Portuguesa é investigar os pontos críticos que se referem à abordagem do tema: “A invisibilidade da mulher negra no livro didático de Língua Portuguesa”, posta nos conteúdos e atividades propostas, através dos

subsídios teóricos que fomentam as informações detectadas e colhidas como pontos a serem discutidos.

De acordo com Silva:

> O livro didático, de modo geral, omite o processo histórico–cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o índio, o negro, a mulher, entre outros. Em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros e a sua rara presença de forma estereotipada concorrem em grande parte para a fragmentação da sua identidade e auto-estima (SILVA, 1995, p. 47).

Isto quer dizer que está presente na maioria dos livros didáticos, formas diversas de discriminação ao negro, além da presença de estereótipos, que equivalem a uma espécie de rótulo utilizado para desqualificar grupos étnicos, raciais e de gêneros diferentes, estimulando preconceitos e produzindo influências negativas, baixa auto-estima às pessoas pertencentes ao grupo do qual foram associadas tais características distorcidas.

Assim, foram escolhidos dois livros para avaliação: um do 8º ano e o outro do 9º ano. Para facilitar a análise, farei referência aos livros segundo o quadro abaixo.

Quadro 2 – Livro Didático

Referência	Título	Autoria
LD	Português e Linguagem	Roberto Cereja e Thereza Anália Cochar Magalhães.

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao analisar o Guia de Livro Didático PNLD 2011 – Língua Portuguesa para as séries finais do Ensino Fundamental “um LDP –, Livro Didático de Português não é apenas um banco de atividades didáticas, mas todo um projeto de ensino-aprendizado, com pressupostos teóricos metodológicos específicos” (BRASIL, 2011, p.74). segundo o guia, a concepção de livro assume que o livro didático é mais que uma compilação de atividades epilinguísticas com vistas ao aprendizado do aluno. O livro didático deve apresentar, como todo projeto de qualidade, uma concepção de mundo e de ser humano que fundamente as opções metodológicas e abordagens teóricas que subjazem os encaminhamentos práticos da obra.

Os livros didáticos são ferramentas pedagógicas de grande importância para nós professores, mesmo os profissionais que não os utilizam com tanta frequência, por ter acesso a outros tipos de recursos educativos, em algum momento optam por trabalhar com esses

materiais. Por isso, os livros precisam ser analisados pelos educadores, já que muitos discursos são veiculados por meio deles.

Os autores expõem no livro a sua concepção teórica acerca de seus conteúdos e sugerem a forma como devem ser trabalhados com os nossos alunos, estabelecendo interações com esses. Logo, é importante questionar quais são os discursos veiculados pelo material utilizado, e se tais discursos reforçam ou desconstroem estereótipos nocivos a grupos sociais específicos.

Para essa análise, demos ênfase à questão da visibilidade da mulher negra em dois livros de Língua Portuguesa pertencente a uma mesma coleção, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático para o triênio de 2017 a 2019. A proposta dessa análise é perceber de que maneira as mulheres estão representadas nas obras analisadas, com o fim de concluir se as representações são positivas e se contribuem com os discursos de visões de mundo hegemônicas, que buscam analisar criticamente, ou se reforçam essas visões.

Nos últimos anos, alguns pesquisadores apontam para a forma como a imagem do negro aparece no Livro Didático. Temos como exemplo, o livro de Ana Célia da Silva (2011) *A representação social do negro no Livro Didático*, que destaca as representações sociais imagéticas e textuais dos negros nos livros de Língua Portuguesa entre a década de 1980 e 1990, pontuando alguns retrocessos e avanços. A autora salienta no decorrer da sua escrita que os Livros Didáticos de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental da década de 1990 continuam invisibilizando a imagem da mulher negra. Por outro lado, pontua que apesar da baixa frequência de representação, há um avanço quanto à imagem humanizada de alguns personagens; importante ação para ajudar o educando na construção de sua autoestima e identidade étnico-racial.

Os livros e materiais didáticos são adotados na perspectiva de tentar facilitar e melhorar o processo de produção intelectual. Neste sentido, não é (e não serão)inocentes uma vez que se constituem como criações históricas e manifestam tanto as grandezas quanto as misérias das sociedades que os produzem. Desta maneira, os livros produzidos especialmente para crianças, promoveram muitas vezes valores essenciais à dignidade humana, mas foram também, fontes de promoção dos mais variados tipos de preconceitos e estereótipos.

Poucos Livros Didáticos trazem, em seus conteúdos, o aporte necessário para o trabalho com as produções afrobrasileira na sala de aula. Muitas vezes, esses conteúdos se apresentam aquém do necessário para o professor, impedindo-o de trabalhar de modo mais criativo e efetivo com textos de autoria africana e afro-brasileira.

Faltam na formação de muitos professores, os conteúdos necessários para a condução de suas aulas, bem como acesso a essas obras, o que, muitas vezes, está aquém de ser realizado, porque muitas editoras privilegiam nomes que já circulam mais facilmente em Portugal, cuja relação editorial está mais próxima do Brasil. Se não há o acesso aos livros, o professor, enquanto leitor, não terá como conhecer as narrativas e, assim, ficará impossibilitado de trabalhar com nomes como Conceição Evaristo, fazendo com que ela fique de fora de seus planejamentos.

Muitos alunos que vivem ou estão em situação de vulnerabilidade, só terão oportunidade de conhecer a produção literária, de um modo geral, através da única ferramenta utilizado pelos professores em sala de aula, que é o livro didático. Se faz importante cobrar dos avaliadores do LDP, na avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), uma atenção para a ausência de textos de autoria negra. Seria uma oportunidade para reverter essa realidade, pois a partir do momento que as obras literárias de autorias negras forem publicizadas nos manuais didáticos, as editoras estarão contribuído para a valorização dessa produção.

Para análise sobre a presença de textos de autoras negras da literatura afro brasileira, selecionamos como *corpus* dois Livros Didáticos de Língua Portuguesa do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, utilizados pelos professores do Colégio Municipal de Porto Seguro. Os dois livros pertencem a *Coleção Português e Linguagens*, dos autores(as) Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

O professor Willian Roberto Cereja é graduado em Português e Linguística e licenciado em Português pela Universidade de São Paulo (USP); Mestre em Teoria Literária pela Universidade de São Paulo; Doutor em Linguística Aplicada e Análise do Discurso na PUC-SP; Professor da rede particular de ensino em São Paulo, capital. A autora Thereza Cochar Magalhães é professora graduada em Português e Francês pela FFCL de Araraquara-SP; Mestra em Estudos Literários pela UNESP de Araraquara-SP; Professora da rede pública de ensino em Araraquara, SP[3].

Para a análise do Livro Didático de Língua Portuguesa cabe a explanação dos conceitos que norteiam a observação do problema recortado e a escolha dos Livros Didáticos a serem observados. Para a seleção do material didático, buscamos as resenhas que constituem a PNDL 2017 (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental II). Essas resenhas, além de descreverem o formato dos livros, apontam as características pedagógicas e

[3]As informações foram extraídas do Currículo Lattes dos autores.

o respeito às convenções gramaticais e éticas. O motivo da escolha se deve ao fato de que esta coleção foi adotada pela instituição de ensino onde leciono. A opção por um livro de língua portuguesa para esta análise está no fato de que representa a disciplina com a qual trabalho, além de ser possível perceber as aulas de português como um espaço propício para determinadas discussões.

O intuito de analisar o Livro Didático de Língua Portuguesa foi investigar os pontos críticos no que se refere à abordagem do tema: *A invisibilidade da mulher negra no Livro Didático de Língua Portuguesa***,** posta nos conteúdos e atividades propostas, através dos subsídios teóricos que fomentam as informações detectadas e colhidas como ponto a serem refletidos. Esse interesse foi despertado a partir da minha atuação como professora de língua portuguesa, percebi que pouco se fala do negro no livro didático e quando é falado traz uma imagem agressiva do negro, principalmente quando se trata da mulher negra, a qual nunca é uma personagem protagonista da história, ela está sempre em situação de subalternidade.

No primeiro momento da apresentação dos resultados, foi desenvolvida a interpretação desses dados e a análise mais detida das representações verbais e não verbais da mulher negra nos livros, caracterizando a pesquisa qualitativa. Com essa análise busquei demonstrar que a imagem da mulher negra no Livro Didático é bastante reduzida se comparado com a imagem da mulher branca e que mesmo no século XXI, apesar dos movimentos sociais, da implantação da lei 10.639/2003, a classe dominante de uma maneira mais sutil, não menos astuta, utiliza deste poderoso veículo de aprendizagem, de formação de opinião para continuar registrando o preconceito que infelizmente no Brasil ainda não morreu. Ou seja, o livro deve cumprir o papel de estimulador da cidadania, produzindo efeito contrário a todo e qualquer tipo de preconceito e discriminação dentro ou fora da escola. Segundo Lélia Gonzalez, o conteúdo ensinado nas escolas precisa ser descolonizado.

> O discurso pedagógico internalizado por nossas crianças, afirmam que a história do nosso povo é um modelo de soluções pacíficas para todas as tensões e conflitos que nela tenham surgido. Por aí pode-se imaginar o tipo de estereótipos difundidos a respeito do negro: passividade, infantilidade, incapacidade intelectual, aceitação tranquila da escravidão etc. […] assim como a história do povo brasileiro foi outra, o mesmo acontece com o povo negro, especialmente. Ele sempre buscou formas de resistência contra a situação sub-humana em que foi lançado (GONZALEZ, 1982, p. 90).

Os livros didáticos utilizados nas escolas brasileiras dificilmente abordam as revoltas e rebeliões protagonizadas pelos povos negros. Ocultam, invisibilizam e embranquecem pessoas negras que tiveram destaque na ciência, na literatura e na filosofia. Quando as culturas africanas e afro-brasileiras são abordadas na escola, não raro, prevalece a

interpretação exótica e folclorizada. Expressões culturais como a capoeira, o maracatu e o candomblé tornam-se signos completamente esvaziados de seu sentido político.

O primeiro livro analisado foi do 8º ano. O livro Traz uma capa ilustrada nas cores verde e laranja, com imagens de alguns adolescentes brancos, em sua maioria, com apenas um negro nessa imagem. Na apresentação, uma mensagem é direcionada aos estudantes, propondo situações de aprendizagem motivadoras e produtivas, nas quais os/as estudantes desenvolvam a capacidade de atuar, com eficácia, como leitor, ouvinte e produtor de texto, tornando-se um/a usuário/a competente da língua.

Os autores trazem propostas que proporcionam o desenvolvimento do estudante e ampliação das capacidades de fruir, apreciar, refletir, analisar, posicionar-se criticamente e com ética em relação à realidade circundante e ao grande número de textos que circulam a sua volta, de receber, produzir e compartilhar textos.

Figura 1 – Livro Didático 8º ano

Fonte: imagem produzida pela autora.

A abertura de unidade contém normalmente uma imagem artística (fotografia, pintura, quadrinho, ilustração, painel de imagens) e um pequeno texto, que inclui perguntas ou referenciais breves relacionadas à imagem de abertura e ao tema da unidade. Cada um dos volumes desta coleção é composto por 4 unidades, e cada unidade por 4 capítulos. Os temas que organizaram cada uma das unidades, segundo os autores, são variados e levam em conta tanto as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto os temas transversais, a faixa etária e o grau de interesse dos alunos.

A primeira unidade é composta por três capítulos, cujo tema principal é: “Humor: entre o riso e a crítica”. Nessa seção, apresenta-se uma sequência de textos e o tema principal gira em torno de discurso relacionado ao humor. O primeiro capítulo, intitulado “Infância Perdida”, de autoria de Chico Anysio, aborda um grave problema da realidade brasileira, onde trata de infância sofrida por várias crianças que encontram meio de sobrevivência nas ruas. No segundo capítulo, intitulado “O humor vai à mesa”, assinado por Domingos Pellegrini, trata-se de uma crônica humorística crítica à falta de diálogo ou de comunicação entre pais e filhos ou a dificuldade que gerações diferentes têm de compreender uma a outra.

No terceiro capítulo, “Riso e humor”, cartum de Quino, propõe-se uma reflexão crítica acerca dos valores escolhidos pelo ser humano e do abandono dos princípios que devem orientar uma sociedade civilizada. As atividades propostas são atividades de interpretação do texto, produção textual seguindo o título do texto e atividade de gramática. Observamos que nessa primeira unidade, não aparece nenhum texto de autoras negras e nenhum personagem negro.

A segunda unidade, registrada a partir da página 81, traz o tema “Adolescer”. Nessa seção, apresenta-se o gênero crônico. O primeiro capitulo 1, intitulado: “Na porta da vida”, de Afonso Romano de Sant’Anna, o autor sugere uma reflexão sobre a vida e o comportamento humano. No segundo capítulo, intitulado: “É difícil crescer[4]”, assinado por Suzana Herculano, é tratado às transformações que ocorrem no cérebro durante a adolescência. A autora traz para pais e professores orientações sobre como agir diante das mudanças características da adolescência. O terceiro capítulo, “A descoberta”, trata-se do cotidiano dos adolescentes e suas descobertas. Na análise feita, encontramos uma autora, porém não negra.

A terceira unidade, iniciada na página 143, tem como tema Consumo. A proposta dessa seção é trabalhar com anuncio publicitário e cartas. Trata de assuntos, tais como: a presença da tecnologia na vida das pessoas no mundo do consumo; a representação dos shoppings *Centers* representam e a renovação das indústrias de informática e telefonia sobre o aumento da capacidade de memória dos produtos e aumentando a capacidade de memória deles. Encontramos como autores: Walcyr Carrasco, José Paulo Paes e Caco Galhardo. Nessa unidade, não encontramos nenhuma autora assinando textos.

A quarta e última unidade se intitula: “Ser diferente”. O primeiro capitulo traz uma crônica de Luiz Fernando Veríssimo, no qual é abordado dois temas centrais: o preconceito racial e a violência nas grandes cidades. Esse é o único texto em que aborda superficialmente

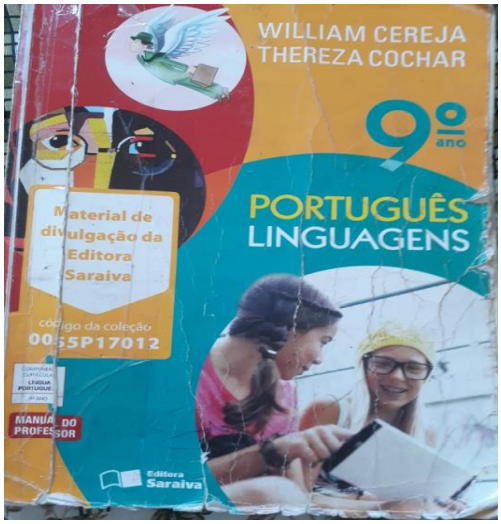
[4] Esse mesmo texto foi publicado na revista Superinteressante.

questões de preconceito. Nele trata-se da história de um garoto negro que sofreu preconceito por estar no elevador logo depois que uma senhora branca havia entrado; a mesma achou que o garoto fosse um assaltante e se apavorou, pedindo que o mesmo não fizesse nada com ela.

O segundo capítulo trata de dois textos. Texto 1: “Preconceito invisível”, texto 2: “Um casal inter-racial ainda passa por constrangimentos em 2014”. O primeiro texto é uma reportagem produzida pela rede inglesa BBC sobre um episódio ocorrido com o jogador brasileiro Daniel Alves em um jogo de um campeonato europeu de futebol, no qual uma banana foi arremessada em direção a Daniel Alves quando ele ia bater um escanteio. O segundo, é um depoimento da jornalista Izabela Moi sobre o racismo no Brasil. Segundo a autora, há no Brasil um fator social que impulsiona o racismo, que é a questão de classe social, que está diretamente associada à cor da pele, pois no país, majoritariamente, pretos e pretas são pobres. No terceiro capítulo, intitulado “Sociedade Plural”, trata-se de um cartum de Santiago, que apresenta vários grupos formados em torno de ideologias, além dos grupos étnicos e religiosos.

Diante da ausência de autoras negras, questionamos: como fica a literatura afro-brasileira no que toca as orientações dos documentos oficiais? Por que essas autoras negras não estão ocupando espaço da produção de Livros Didáticos no Brasil? Por que as nossas escritoras negras ainda estão sendo invisibilizadas na educação? O que fica destacado nesse manual didático é a predominância de textos clássicos de autoria branca e masculina.

Figura 2 – Livro Didático 9º ano



Fonte: imagem produzida pela autora.

O Livro Didático Português e Linguagens, 9º ano, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2015), é composto por quatro unidades, cada uma contendo três textos. A primeira delas, página 10, traz como tema principal: "Caia na rede". O primeiro capítulo, intitulado "O registro de mim mesmo", é um texto de gênero jornalístico que apresenta um painel com imagens de pessoas tirando *selfies* em várias situações e vem abordando a importância do uso do celular para registrar momentos importantes e que essa união entre o celular e a máquina fotográfica digital gerou o fenômeno das *selfies* e das fotos descartáveis, facilitando a vida das pessoas.

O segundo capítulo, página 29, traz um texto de Marcelo Coelho com o título "Posto... logo, existo"! Nesse texto o autor também aborda o uso do celular, porém de forma negativa, pois considera que o celular, quando usado de forma indiscriminada, tira a privacidade das pessoas.

No terceiro capítulo, página 45, o texto de Antonio Prata, "Eu: entre o real e o ideal", aborda um fenômeno que vem se difundindo bastante nos últimos tempos, em todas as faixa etárias, que é estar ligado às redes sociais; o autor faz referência às "priscas eras do Orkut". Essa unidade aborda as questões da tecnologia relacionadas ao registro de si, por meio de fotografias: as "*selfies*" e as redes sociais; sendo que o gênero textual estudado é a reportagem. Também aparecem frases soltas nas atividades propostas de alguns poetas como: Vinícius de Moraes, Elias José, Mario Quintana e Roseana Murray, mas o foco é trabalhar com questões gramaticais. Ao termino dessa unidade, na página 27, verificamos que aparece apenas um texto da escritora Roseana Murray.

A segunda unidade, iniciada a partir da página 68, aborda o tema "amor". O gênero estudado nessa seção é o conto. São trabalhos nessa unidade os contos "Felicidade Clandestina", de Clarice Lispector (página 70), e "Menino", de Ligia Fagundes Telles (página 77). Além desses dois, que aparecem no capitulo 1, verificamos que há dois poemas: um de Sergio Capparelli, e o outro de Carlos Drummond de Andrade. O segundo capítulo tem início com um poema de Vinícius de Moraes, tendo, na sequência, o conto de Moacyr Scliar. O terceiro capítulo, inicia com uma crônica de Walcyr Carrasco; seguido de um conto de Inácio de Loyola Brandão e, ainda, um poema de Carlos Drummond de Andrade.

A terceira unidade, página 128, trata do tema "Ser jovem". O texto de abertura do primeiro capítulo é um poema de Carlos Queiroz Telles, seguido de outro texto de Walcyr Carrasco e um texto subsequente de Artur Távola. Esse capitulo traz algumas notícias relacionadas ao uso do celular por estudantes. Nele, encontramos poemas de Luís de Camões,

de Vinícius de Moraes e José Paulo Paes. O capitulo 2, é composto por direcionamentos em torno da temática de gênero. É possível identificar o trabalho com notícias e estatísticas sobre várias polêmicas envolvendo a adolescência. Com o intuito de trabalhar questões gramaticais, encontramos poemas de Roseana Murray e de Chacal. O texto de Paulo Mendes Campos dá início ao terceiro capítulo. Logo em seguida, na página 183, é apresentado um "artigo de opinião" extraído de uma página da internet.

A quarta e última unidade iniciada na página 202, aborda o tema "Nosso tempo". Verificamos logo no início do primeiro capitulo, um poema de Ulisses Tavares e Colasanti. O capitulo 1 propõe a produção de um texto dissertativo argumentativo, fazendo uso, na página 2010, de um texto de Aldebaram L. de Prado Junior para exemplificar o gênero. Destacamos que da página 212 a 214 aparecem textos que abordam questões de racismo, com o intuito de levar ao aluno produção de textos dissertativos. O capitulo finaliza na página 224, com um poema de Carlos Rennó voltado às questões gramaticais. O capitulo 2 é composto por textos informáticos, retirados de sites da internet,com temas de preconceito e de intolerância. No início do capitulo 3, encontramos uma crônica de Inácio de Loyola Brandão;ele encerra com o poema "Pronominal", de Oswald de Andrade, que é utilizado para trabalhar a colocação pronominal na construção do texto. Portanto, nos dois Livros Didáticos analisados não encontramos nenhum texto da literatura afro-brasileira.

Os dois livros analisados, os quais pertencem à mesma coleção e aos mesmos autores, nota-se uma estrutura que possibilita ao aluno uma visão crítica do ensino de português, de acordo com os objetivos estabelecidos pelos autores.

Na seção destinada ao professor, ambos os livros trazem textos de autores consagrados nos estudos da linguagem, com importantes considerações sobre processo ensino aprendizagem da língua materna. O que cabe ressaltar como um ponto importante a ser trabalhado na seção destinada ao professore a ausência de qualquer sugestão de livro ou texto que ofereça ferramentas teóricas para auxiliar o educador a lidar com as questões raciais, como proposto na LDB, ou a mesma com questões de gênero social.

Essa ausência, além de não estar de acordo com os critérios do PNLD de adequação às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, abre espaço para que o livro didático permaneça em uma determinada doxa que sustenta mitos que ditam uma não existência de preconceitos de raça e gênero no país, acabando por legitimar a falta de formação nesse sentido nos LDs. Dessa forma, vê-se a abertura de uma lacuna para que a temática permaneça silenciada ou mesmo tratada apenas no ramo das opiniões pessoais, por vez perpetuando estereótipos e discursos

que deixem as questões sociais de taça e gênero vistas apenas em uma superficialidade que não encara a questão da diferença e que não trabalha suas raízes. Nessa coleção, ao final de cada capitulo, na seção intervalo, o livro traz uma sugestão de trabalho com projetos que levam em conta os temas transversais dos PCNs. Verificamos nessas atividades que não é trazido qualquer tipo de projeto que trabalhe com as questões propostas pelos Projetos de Lei 10.639/2003 de forma direta.

Feita essa análise, percebemos que o Livro Didático negligencia a abordagem sobre o racismo, discriminação e preconceito, além de não trabalhar temáticas referentes às mulheres negras. Assim, tomados os sujeitos acerca dos quais é necessário; escolhemos a mulher negra como objeto de análise, a partir do que está proposto no Livro Didático, por entender que essas mulheres precisam ser enxergadas para atuarem na sociedade em que vivem. A fim de colaborar com a reflexão sobre a invisibilidade da mulher negra no principal material de apoio disponível em todas as escolas públicas brasileiras, optamos por descobrir o que esse material utilizado cotidianamente oferece aos professores e professoras.

Considerando que o principal material utilizado pelos estudantes é o Livro Didático, na realização da análise constatamos que o livro não oferece nenhuma reflexão sobre racismo, discriminação e preconceito, uma vez que não apresenta nenhum texto literário ou não literário escrito por mulheres negras, não dando, portanto, voz a esse sujeito social. Através dessa observação, foi possível compreender que as mudanças propostas pela legislação ainda não aconteceram de fato, e não foram implementadas no Livro Didático analisado, se ele apresenta algum conteúdo sobre raça/etnia, ainda não se configura como um manual que propõe uma reflexão mais detida e detalhada.

Mesmo as mulheres terem conquistado espaços no ambiente escolar, nas academias e nos meios artísticos, o material didático prioriza produções literárias de autoria masculina, não porque não existam inúmeras escritoras negras, mas talvez por acreditarem que a produção artística das mulheres possua qualificação inferior, não sendo digna de figurarem num manual pedagógico.

Através dessa análise, constatamos uma ausência de textos de autoras negras brasileiras nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa do 8º e 9º ano do ensino fundamental adotado pelo Colégio Municipal de Porto Seguro. O que também reflete contundentemente que os livros em questão não estão considerando a pluralidade e a diversidade da produção literária nacional. Como muito bem alerta Ribeiro (2018, p.78): “nada é isento de ideologia” além disso, como fica a inserção da Lei 10.639/2003, que obriga a inclusão do ensino da

história africana e afro brasileira na escola, se o próprio material didático não traz essa representação respeitando desse modo, as garantias de direito?

As autoras negras não tiveram espaço nesses LDP, o que gera uma negação às possibilidades de transcendência social. Como queremos criar um encontro de vozes se não descolonizarmos as ideologias dominantes e excludentes?

Para avançarmos no processo de humanização, o papel ativo e ético da escola é fundamental. Por isso, a importância do material didático não pode ser desconsiderado. Ele não é um material qualquer e está impregnado de ideologia. Temos que nos atender que o LDP pode sim ajudar a desconstruir a invisibilidade e a ausência de vozes de autoras negras (que não são apenas vozes literárias, mas também políticas). Por isso, descolonizar o conhecimento com estratégia de uma maior democratização da população cultural é valorizar o lugar de fala das autoras negras e fazer com que as suas vozes ressoem cada vez mais para criar uma não hierarquização de saberes.

2.1.A importância da participação do professor na escolha do livro didático

Antes de saber como escolher, é fundamental entender os motivos para isso. O material didático é um instrumento valioso para o trabalho do professor em sala de aula**,** pois ele direciona os conteúdos básicos que serão abordados e apóia a prática de ensino-aprendizagem. Sabemos o quanto seria difícil para o professor preparar a suas aulas sem um livro didático para orientá-lo, pois essa ferramenta tem um importante papel de guiar uma trajetória de trabalho com especificidades do componente escolar. Ele dá ideia de como levar determinados assuntos para sala de aula, sem tirar a oportunidade de o professor inovar com atividad0es complementares.

Enquanto a **BNCC** orienta as escolas acerca da construção do currículo, o material didático auxilia o professor no desenvolvimento dos conteúdos em sala. Cada autor apresenta um caminho possível de ensino para o ano letivo. É possível seguir essa trajetória à risca, assim como usá-la apenas como um ponto de partida para o trabalho.

Escolher o material que será usado na escola não é uma tarefa simples. A seleção do material que vai complementar o trabalho do professor e do aluno envolve uma análise mais aprofundada. A metodologia usada na hora da escolha pode variar de um segmento de ensino para o outro - a quantidade de exercícios desejada, por exemplo, pode divergir bastante. De

qualquer forma, é fundamental promover uma discussão entre os educadores, que geralmente resulta em diversas opiniões e detalhes relevantes para se prestar atenção.

A partir de 1970, o numero de alunos das escolas públicas brasileira foi crescendo, o que fez emergir a necessidade de novos direcionamentos políticos e pedagógico para que a escola pudesse atendê-los. Tais encaminhamentos começaram a acontecer a partir dos anos 1980, época na qual o governo iniciou a disponibilização de maiores investimentos financeiros para o campo educacional e que foi marcada pela ruptura com paradigmas pedagógicos até então cristalizados na história da educação.

Com essas mudanças, o Governo Federal, através do decreto de Lei nº 91.542 de 19 de agosto de 1985, estabeleceu, entre outras determinações, que os Livros Didáticos seriam escolhidos pelos professores conforme a sua área de atuação, e deveriam ser utilizados por três anos até o momento da nova escolha. Esse decreto também estabeleceu o fim da participação financeira dos estados no processo de aquisição e distribuição dos livros. A partir daí, com essas medidas, criaram o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em parceria com o Fundo Nacional de Educação (FNDE)[5], órgão federal responsável pela administração de recursos que viabilizam a aquisição, avaliação e distribuição dos Livros Didáticos.

A partir de 1983, quando foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorporou o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), substituindo a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME). Um fato muito significativo daquele momento foi que, na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos Livros Didáticos propôs a participação dos professores da escola na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do Ensino Fundamental.

O primeiro Guia de Livros Didáticos (GLD) foi publicado em 1996, esse procedimento foi aperfeiçoado e vem sendo aplicado até os dias atuais. “Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático” (BRASIL, 2018, s/p). Percebemos que o Livro Didático é um cerne de uma gama de preocupações que vem de longa data. Por isso, a publicação, a edição, a importação e a distribuição são intrínsecas dessa rede que

[5]O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto–Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC).

regulamenta a sua existência. Lembremos que, muitas vezes, o livro didático se apresenta como o único recurso utilizado na sala de aula pelo professor.

De acordo com o artigo 3º da Lei 9394/1996[6], o ensino a ser ministrado, deve levar em consideração a diversidade étnico-racial. Essa é uma grande conquista para nossas autoras negras. Sendo assim, não há nada que impeça a publicação de seus textos nos Livros Didáticos; pelo contrário, há uma abertura para a valorização desses textos na orientação da legislação brasileira. Por isso, percebemos que não está em jogo apenas as orientações dos documentos do programa Nacional do Livro Didático (PNLD), entrando ainda nessa rede as editoras e a participação dos professores.

Os professores têm autonomia para escolher os livros que irão utilizar a cada triênio. Por isso, cabe aos mesmos questionar os conteúdos, fazer críticas e/ou sugestões às editoras. Assim, os docentes precisam estar atentos às orientações político-pedagógicas.

Porém, não é só a conscientização do docente que contará na inclusão de autoras negras no manual didático. É necessário que haja um enfrentamento articulado e direcionado sobre "barreiras institucionais que impedem o acesso de vozes dissonantes. Como expressar-se não é um direito garantido a todos e a todas, ainda a necessidade de democratização das mídias e do rompimento de um monopólio" (RIBEIRO, 2017, p. 87).

É necessário que haja um investimento, no sentido de fazer uma inserção das "vozes dissonantes" nas diferentes mídias e espaços sociais, pois ainda, conforme afirma Ribeiro (2017, p. 42): "crianças negras crescem sem auto-estima porque não se vêem na TV ou nos Livros Didáticos".

2.3 Análise dos Planos de Ensino e Aprendizagem

O Plano de Ensino é o documento que organiza o ensino-aprendizagem em sala de aula por registrar o que se pensa fazer (de acordo com o PPP), como fazer, quando fazer, com o quê fazer e com quem fazer. É o registro escrito, sistematizado e justificado das decisões tomadas pelo docente. Auxilia na organização do tempo e materiais utilizados, permite uma avaliação do processo de ensino e aprendizagem, bem como possibilita compreender a

[6]LDBE - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5537.Acessoem: 20 set. 2019 http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdfacessoem2020. Acesso em: 20 set. 2020.

concepção de ensino e aprendizagem e de avaliação do docente; e ainda pressupõe a reflexão da prática educativa.

No processo de elaboração do Plano de Ensino, é imprescindível que cada professor considere as características de cada turma, os conteúdos específicos, o nível de rendimento esperado dos alunos, as diretrizes e orientações curriculares emitidas pela Secretaria de Estado de Educação e, claro, o Projeto Pedagógico da Escola. O Plano de Ensino deverá romper com a tradicional linearidade, reforçando-se a transdisciplinaridade e poderá ser elaborado coletivamente pelos Professores de cada ano de escolaridade ou de cada disciplina, com o apoio e orientação dos Especialistas.

A partir do ano de 2020, o setor pedagógico da Secretária de Educação de Porto Seguro, criou uma disciplina chamada "Leitura e Produção de Texto", tendo por finalidade o trabalho com textos e a produção textual com os/as alunos/as. Essa decisão foi tomada pelo setor pedagógico, por entender que é importante fazer um trabalho mais preciso voltado para a leitura e a produção textual. Portanto, os Planos de Ensino analisados foram da disciplina LPT (Leitura e Produção de Texto).

O objetivo dessa análise foi identificar as iniciativas desenvolvidas pelas professoras e as práticas pedagógicas realizadas por elas na perspectiva da Lei 10.639/2003 e da inserção da Literatura Negra Feminina nas aulas de Leitura e Produção de Texto; uma vez que a literatura é um direito. Essa afirmação, para muitos, gera um estranhamento.

Compreender a literatura como direito vai além das ideias pragmáticas que têm respaldado a prática da leitura literária na escola. Sair desse lugar comum convoca para uma interlocução com a defesa do direito à literatura (CANDIDO, 1995). Segundo Candido, falar em direitos humanos, significa falar que aquilo que é indispensável para mim também é indispensável para o meu próximo. Assim como os alimentos são os bens que garantem a nossa integridade física, a literatura é o bem simbólico que garantirá a nossa integridade espiritual e social. Assim, a literatura, como "manifestação universal de todos os homens e de todos os tempos" é um direito humano (CANDIDO, 1995, p. 174).

A literatura, como um direito, traz à tona tanto a problematização do acesso à leitura literária, quanto à problematização do uso da literatura no espaço escolar. Essa análise parte do pressuposto de que a escola é o lugar em que se deve garantir o direito à literatura, permitindo igualitariamente o acesso à fruição do texto literário pelo jovem leitor. Infelizmente, o contato com a literatura fora do ambiente escolar é marcado por privilégios e desigualdades. Crianças de origens sociais e culturais diferentes apresentam experiências de

leitura diferentes, principalmente porque, para as crianças de classe social desfavorecida, o livro não seria considerado um “bem incompressível” (CANDIDO, 1995 p. 182), ou seja, o que é direito para uns seria dispensável para outros. Em seu ensaio “*O direito à literatura*”, o autor explicita que bens incompressíveis são os bens indispensáveis para a sobrevivência humana; e a literatura se enquadra exatamente nessa categoria, sendo um alimento para o espírito.

A relação entre literatura e escola aponta, portanto, a sala de aula como garantia do direito de acesso à literatura; o lugar em que muitas crianças entrarão em contato com o texto literário pela primeira vez, ou o lugar em que terão maior contato com esse universo, por isso o espaço de encontro do leitor com o texto literário, permitindo o acesso a um tipo de capital simbólico. Para o/a professor/a, o mediador imediato desse encontro, é imprescindível compreender o papel da literatura na formação humana; no entanto, essa compreensão implica na desconstrução de práticas baseadas em discursos e concepções historicamente enraizados, em que o uso da leitura literária é justificado apenas como forma de conhecimento.

Santos (2001) considera que a escola é um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e eliminação de toda forma de discriminação e racismo, por possibilitar a convivência de diferentes origens étnicas, culturais, religiosas. Porém, para que ela cumpra o seu papel, é preciso problematizar os conflitos suscitados nessa interação entre os/as diferentes e possibilitar a inclusão de outras vozes e narrativas nas vivências promovidas pelo ambiente escolar, porque é “conhecendo o outro, que questiono meu modo de ser, coloco em discussão os meus valores, dialogo” (SANTOS, 2001, p.106).

Segundo Gomes (2001), a escola ainda está assentada numa ideologia racial com um ideal de brancura, daí ser preciso colocar a questão da produção da identidade negra e do racismo em pauta, destacando a necessidade de superar essas experiências pedagógicas cristalizadas sob uma mono visão cultural e étnica centrada no branco europeu. Daí surge à importância de a escola promover o contato dos/as alunos/as com os elementos que formam cada grupo étnico brasileiro, para que sejam capazes de compreender a complexidade dessas identidades e, assim, se afirmar não apenas pela cor da pele ou do cabelo, mas também por outras características.

O professor precisa valorizar personagens negros em diferentes funções sociais, incorporando artistas, escritores e cientistas negros no planejamento das aulas. Por meio desse contato, os alunos de diferentes raças passam a considerar natural a presença do negro em

cargos de chefia ou como importantes pensadores. Os próprios alunos podem se identificar com essas pessoas e reconhecer que é possível alcançar o sucesso.

Na escola, a inclusão de conteúdos que tratam da Literatura Negra no currículo, é um dos passos para o combate ao racismo, mas essa não pode ser a única ação. Os alunos e o restante da comunidade escolar precisam ser sensibilizados para o tema, de maneira que possam reconhecer o racismo em suas próprias atitudes e mudá-las. Pensando nisso**,** faz-se necessário que a literatura, seja vasta e eclética, de modo a não apresentar histórias com os mesmos padrões recorrentes.

Como fator de identificação do/a aluno/a, a literatura tem muito a contribuir para a construção de sua identidade. No caso das(os) alunas(os)negras(os), é fundamental que haja cada vez mais personagens principais negros. A importância da representatividade na literatura não perpassa somente o tema da cultura afro, mas todas as demais; como, por exemplo, a importância de se ter autoras mulheres, já que, há muito tempo, a literatura foi assinada por homens, predominantemente.

Há na literatura negra, produções que podem ser trabalhadas desde as séries iniciais até as mais avançadas. Através desses textos, personagens negras, a beleza dos cabelos crespos, a presença da religiosidade de matriz africana e afro-brasileira e relações com a ancestralidade passam a figurar no imaginário infantil, criando, desde a mais tenra idade, novos referenciais. Da mesma forma, os leitores jovens e adultos experimentam vivências literárias de lutas, desafios e olhares que desconstroem o lugar de subalternidade aos quais os sujeitos negros foram e, em alguma medida, ainda são submetidos.

Dentre outros benefícios, o trabalho com textos de autoras negras possibilita a quebra de silenciamentos historicamente impostos às mulheres negras, que por muito tempo tiveram suas histórias apagadas dessa literatura; estimula a discussão sobre questões raciais; potencializa o fortalecimento da autoestima e combate ao racismo e visibiliza a produção de autores que ainda encontram dificuldades no mercado editorial. Além disso, trazer para o currículo escolar tal produção é uma forma de promover e garantir a diversidade tão necessária para a formação educacional.

Para a análise do PEAs, foi feito um mapeamento por unidade dos textos e autores utilizados nas aulas de LPT (Leitura e Produção de Texto), com o propósito de identificar se estão inseridas, nesses textos, autoras(es) negras(os).

No processo de avaliação, foi selecionado dois Planos de Ensino do 8º e 9º anos. Iniciei com análise do 8º ano, em que os textos analisados estão separados por gêneros

textuais. O primeiro plano sugere o seguinte objetivo geral: possibilitar ao aluno a ampliação e o domínio da Língua Portuguesa e da linguagem construídas historicamente nas relações sociais para que atue como cidadão consciente de seu papel na sociedade. Para casa unidade, a professora traz uma competência a ser desenvolvida nas aulas de Produção de Texto, na qual os/as alunos/as desenvolverão suas habilidades por meio de suas produções.

No quadro a segui trago um mapeamento dos textos e autores trabalhados por unidade:

Quadro 2 – Plano de Ensino 8º ano

PLANO DE ENSINO 8ª ANO	
UNIDADE I	
TEXTO	**AUTOR**
Diante dos olhos de Marcelo	Peter O Sagae
Beleza a qualquer preço	Lidia Rosemberg Aratangy
Morte e vida Severina	João Cabral de Melo Neto
Eu sei, mas não devia	Marina Colasanti
O novo cenário da inclusão social	Geraldo Nogueira
UNIDADE II	
TEXTO	**AUTOR**
Os indígenas que escaparam do extermínio	Maria Fernanda Ribeiro/Mariana Della Barba
O papel da ciência	Adilson Oliveira
Telefone móvel e o trânsito	Nalau de Almeida
Autoretrato	Manoel de Barros
O primeiro palhaço negro brasileiro	Denisy Lage Fonseca
Sistema braile	Denisy Lage Fonseca
UNIDADE III	
TEXTO	**AUTOR**
País tropical	Jorge Ben jor
A Rosa do Povo	Carlos Drummond de Andrade
Verdade	Carlos Drummond de Andrade
Presença	Mário Quintana
Retrato	Cecília Meireles
O menino que carregava água na peneira	Manoel de Barros
UNIDADE IV	
TEXTO	**AUTOR**
A Tecnologia	Nacélio Simoa
O primeiro beijo	Clarice Lispector
O escrete de loucos	Nelson Rodrigues
Apelo	Dalton Trevisan

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 3 – Plano de Ensino 8º ano

PLANO DE ENSINO 9ª ANO	
UNIDADE I	
TEXTOS	**AUTORES**
Teclar demais no celular pode causar wjatsAppinite	Stefaphanie Silveira
Posto... logo, existo!	Marcelo Coelho
Eu: entre o real e o ideal	Antonio Prata
Grudados no *facebook*	Suzana Herculano Hauzel
Solidariedade: gesto plural	Ana Maria Machado e Moacyr Scliar
UNIDADE II	
TEXTO	**AUTOR**
Felicidade clandestina	Clarice Lispector
Pausa	Moacyr Scliar
A visita	Walcyr Carrasco
O homem que gritou em plena tarde	Inácio de Loyola Brandão
Ser jovem	Carlos Queiroz Telles
III UNIDADE	
TEXTO	AUTOR
A crueldade dos jovens	Walcyr Carrasco
Ser é tolerar a dor do saber	Artur da Távola
O celular e a queda do desempenho escolar	Marion Strecker
Gravidez na adolescência no Brasil	Rosely Sayão
Para Maria das Graças	Paulo Mendes Campos
Cruzamento	Antônio Prata
IV UNIDADE	
TEXTO	AUTOR
Psicopata ao volante	Fernando Sabino
Eu sei, mas não sabia	Marina Colosanti
Há incerteza na mudança	Aldebaran Prado
Somos todos racistas. E a banana do Daniel Alves não muda isso	Rodrigo Matos
O igual que é diferente (cartum)	Joaquim Salvador Lavado (Quino)
No trânsito, a ciranda das crianças	Inácio de Loyola Brandão

Fonte: elaborado pela autora.

A partir da observação do PEAs do 8º e 9º anos, pudemos observar que o número de autores do sexo masculino é maior que os de autoria sexo feminino; isso só comprova que nas aulas de literatura, apenas os textos produzidos por homens têm espaço. Percebemos, assim, que o trabalho com textos do Livro Didático, em diversos momentos, é um dos problemas que

mais contribui para o pouco espaço oferecido a obras produzidas por mulheres principalmente aquelas, cuja autoria pertence às mulheres negras.

Verificamos que os textos analisados nos dois Planos de Ensino são textos retirados do Livro Didático, o que demonstra que não há uma tentativa de inserir textos de outras fontes; indicativo de que as professoras se atêm apenas ao Livro Didático. No Plano de Ensino do 8º ano, observamos que nenhum dos textos traz em sua temática assuntos referentes a questão de preconceito, discriminação, raça ou gênero, como, também, não há textos de autoras ou autores negros.

No Plano de Ensino do 9º ano, também não há textos de autoras e autores negros, porém podemos observar que no final da unidade IV, há alguns textos que abordam assuntos referentes ao racismo, como os textos "Somos todos racistas e "A banana do Daniel Alves não muda isso". O último texto trata de uma campanha publicitária antirracista iniciada pelos jogadores Daniel Alves e Neymar, como forma de protesto pelo ato racista cometido por um dos torcedores ao lançar uma banana para o jogador Daniel Alves. Vê-se que é um texto contando apenas como aconteceu o episódio, porém não há uma discussão mais aprofundada sobre o assunto.

Nesse sentido, podemos pensar que a ausência de abordagem (ou abordagem rasa) sobre essas questões nas aulas de Leitura e Produção de Texto, acaba por apresentar um caráter negligente quanto ao tratamento de preconceito e discriminação na dinâmica social dos sujeitos. Assim, quando ressaltamos o aspecto formador da escola nas disciplinas curriculares, é importante que ele seja feito com temáticas de cunho social, para que o seu estudo tenha um papel preventivo quanto a esses preconceitos na sociedade, o que significa trazer essas reflexões aos alunos desde a educação infantil, de forma adequada a cada faixa etária.

É de extrema importância que o núcleo escolar aborde a literatura negra em sua prática pedagógica, além de provocar o prazer e o hábito da leitura, a literatura torna-se uma importante ferramenta na formação dos indivíduos, uma vez que desperta a reflexão, o senso crítico e a conscientização dos educandos a respeito da diversidade étnico-racial, afim de um bom convívio social. Estudar a literatura afro-brasileira é, portanto estudar textos que relatam a vida e o cotidiano do negro, a sua luta e influência na construção histórica e cultural da nação.

No contexto escolar, é possível fomentar o saber; o professor pode mediar à Literatura Negra de uma forma positiva, fazendo com que os/as alunos/as consigam identificar quais

literaturas tratam do resgate da identidade negro-brasileira e quais não seguem essa linha. Os recursos intelectuais podem desvelar o conceito dessa marginalização e exclusão sofrida pelos/as negros/as, basta que o/a professor/a se empenhe em transmitir esse conhecimento.

Nosso propósito nesta análise foi destacar como as produções de autoria feminina ainda são pouco trabalhadas na sala de aula, especialmente aquelas, cujas autorias pertencem às mulheres-negras. Nossa proposta é sugerir que essas literaturas sejam trabalhadas de forma reflexiva, de modo a desconstruir alguns preconceitos que são associados às mulheres-negras, em geral ausentes nas aulas de literatura.

Diante dessa perspectiva, é relevante buscarmos um espaço significativo para essas mulheres que se dedicam à escrita e, assim, dar-lhes um espaço para suscitarem debates e a reflexões. A trajetória destas mulheres merece ser destacada, pois, em sua maioria, foi enfrentando preconceitos que elas conseguiram firmar seus nomes na literatura.

Observa-se que muitos docentes têm estado alienados, apáticos e acomodados em relação ao ato de ler e ao trabalho com as obras literárias de autoria negra. Objetiva-se, aqui, demonstrar que, para formar leitores, é necessário que os professores também se transformem em indivíduos praticantes do ato de leitura. A emancipação dos leitores ocorrerá na medida em que o processo de leitura literária na escola for permeado por uma concepção de leitura que colabore dinamicamente com o processo de produção de sentidos e com a interação entre leitor e obra literária. Na escola, não seria um direito do aluno conhecer textos de autoria feminina? A escola não deveria dar ênfase às produções negras?

Os resultados dessa análise apontam para a necessidade de ressignificação de textos de autoria negra, pois a invisibilidade da população negra constitui para uma possível desmobilização desse contingente, pois, as produções de autoria negra estão, a nosso ver, praticamente esquecidas na sala de aula. O que constatamos é que muitos professores ainda não possuem a formação necessária, ou bagagem de leitura esperada, para trabalharem este viés literário. A leitura crítica desses textos levaria os/as alunos/as a enxergarem a contribuição e o caráter de denúncia que esses escritos possuem.

3. CAPÍTULO III
ESCRITA NEGRA FEMININA: UMA FERRAMENTA METODOLÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES)

A conquista realizada pelas mulheres no campo da escrita é fruto de um longo processo de lutas e reivindicações contra um silenciamento causado por uma sociedade patriarcal e machista, em que a mulher teve por muito tempo, e ainda tem sua importância diminuída e subjugada. Para a mulher brasileira o poder de fala ainda representa um grande problema; para a mulher negra, o entrave é ainda maior, pois além da opressão de gênero, o fator racial contribui para que se agrave seu processo de marginalização. Assim, é perceptível a invisibilidade de escritoras negras em nossa literatura, uma vez que ficaram relegadas à marginalização e esquecimento por parte de nosso cânone literário. Em um processo de subalternização realizado por um sistema social hegemônico, elitista e excludente, a produção de escritoras negras ficou relegada ao silenciamento.

Diante disso, torna-se importante dar visibilidade à escrita feminina negra, que por muito tempo foi apagada, e nessa perspectiva, evidenciar suas contribuições nas discussões de questões como feminismo, gênero, raça, literatura, entre outras. Refletindo com isso sobre a escrita autônoma e diferencial da mulher negra que se tece pela tentativa de desconstruir estereótipos e estigmas socioculturais, busca-se construir um novo discurso sobre a mulher, de maneira diferenciada, transgressora, que ressignificar a si mesma e seus contextos socioculturais. Segundo a escritora Conceição Evaristo:

> As escritoras negras buscam escrever no *corpus* literário brasileiro imagens de uma autorrepresentação. Surge a fala de um corpo que não é apenas descrito, mas antes de tudo vivido. A escre(vivência) das mulheres negras explicita as aventuras e as desventuras de quem conhece uma dupla condição, que a sociedade teima em querer inferiorizar mulher e negra (EVARISTO, 2005, p. 204).

Em grande escala a escrita feminina negra traz em seu bojo questões sociais que revelam marcas identitárias ou uma politização subjetiva de mulheres negras. Essa escrita mostra-se, então, engajadamente política, feminista e contestatória, uma vez que traz em si um tom de denúncia e de ação. Com isso, mais uma vez a escrita, a literatura, as subjetividades podem ser outras, considerando todo um percurso histórico, presente ainda hoje, de lutas e opressão. É como nos diz a escritora Conceição Evaristo (1990), em seu poema *Vozes-Mulheres*, quando encena a mulher retomando a história, analisando o presente e abrindo perspectivas para o futuro, por meio da luta da palavra. Assim, neste poema, que representa para nós um hino desta literatura, a escritora nos mostra que a escrita pode ser uma ferramenta de questionamento, de luta política, histórica e social, em favor da mulher e da desconstrução de gênero e da subalternização imposta às mulheres:

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.
(EVARISTO, 2017, p.24)

Assim, podemos afirmar que as mulheres negras adquiriram uma nova representação a partir da literatura que, geralmente, se cria através do próprio olhar dessas mulheres. Pois, sabemos o quanto a imagem da negra, e também do negro, fora constantemente retratada de forma negativa e como o preconceito racial fora escamoteado em nossa história social e também literária. Na verdade, hoje podemos ter acesso a uma literatura que nos mostra a condição do negro e da mulher negra, que traz questões do mundo afro marcadas pela realidade de violência e opressões cotidianas, vividas por muitas(os) negras(os), como diversas(os) professoras(es) e estudantes do país. Sendo assim, se faz necessário o rompimento, através de novas práticas e metodologias em sala de aula, com um cânone

literário, patriarcalmente e etnicamente instituído; essa é uma possibilidade de abertura às novas vozes e novos modos de se ver e escrever a sociedade.

Conceição Evaristo (2017), afirma acreditar na literatura e na academia como "lugares de resistência" e diz que seu trabalho faz sentido no encontro com leitores.

> São vocês que dizem que eu sou escritora. E cada mulher que se reconhece no meu texto me potencializa e me compromete para uma nova escrita. Se meu texto literário for capaz de produzir reflexão e fomentar uma ação acho que ele atua como signo de resistência, de esperança e de denúncia. Matamos um personagem para denunciar a impossibilidade de vida" (EVARISTO, 2017, p. 57)

A representação hegemônica da mulher negra na literatura brasileira, ao longo da história resultou de construções de escritores brancos: integrou uma tripartição de funções socialmente atribuídas às mulheres brancas, mulatas e negras, elaborado pelo imaginário masculino eurodescendente, centrado nos interesses do projeto de hegemônico desse segmento, via patriarcalismo; não apenas nas relações entre os gêneros, mas também nas econômicas, de dependência da mulher ao homem, e políticas, de marginalização dela da esfera pública e, sobretudo, do poder.

Perceber um corpo sem mente é perceber um corpo que não pensa e não contribui intelectualmente. Mais grave ainda é que esse discurso ainda se perpetua no imaginário social, contribuindo para a propagação de que o corpo das mulheres negras, tendo em vista que elas não desenvolvem trabalhos intelectuais ou mentais, está sempre disponível para servir. Sobre esses aspectos do pensamento branco eurocêntrico, a intelectual afro americana bell hooks, no artigo "*Intelectuais Negras*" (1995), discorreu:

> A aceitação cultural dessas representações continua a informar a maneira como as negras são encaradas. Vistos como símbolo sexual os corpos femininos negros são postos numa categoria em termos culturais tidas como bastante distante da vida mental (HOOKS, 1995, p. 469).

A autora bell hooks, contextualiza a questão da escravização do povo negro e como o corpo feminino era explorado neste contexto. As mulheres negras escravizadas eram tidas como "incubadoras para a geração de novos escravos" (hooks, 1995, p. 469). Num contexto social diferente, quando não havia mais a necessidade de reproduzir e manter escravos, ainda assim, os corpos femininos, bem como a sua reprodução não deixaram de ser explorados.

Torna-se importante que haja maior compromisso em se tratar das escritoras negras, a fim de trazer a importância dessas obras para a construção do conhecimento crítico e reflexivo sobre a real situação do negro no Brasil; na tentativa de extinguir o preconceito e a discriminação ainda presentes em nossa sociedade brasileira. É preciso que a abordagem de tal assunto se dê principalmente através da inclusão de disciplinas "Literatura Afro-Brasileira" no currículo escolar dos futuros docentes, só assim os(as) professores estarão mais preparados(as) para o Ensino da Cultura e Literatura Afro-Brasileira e Africana.

Primeiramente, é preciso pensar um novo currículo nos cursos das universidades brasileiras, especialmente para as áreas de História, Letras e Artes, o qual se possa estudar a cultura africana e a sua influência no Brasil de maneira crítica e responsável. O planejamento de um currículo mais adequado à realidade brasileira e sua aplicação efetiva na Educação Básica, proporcionará a formação de indivíduos mais humanos e sociáveis. (SANTOS, 2013). É preciso, então, se pensar em conteúdos curriculares que contemplem a inserção das vozes marginalizadas de mulheres negras, visto que a leitura de mundo a partir da identidade negra e feminina, contribuirá com a formação de educadores(as) que buscam, através do trabalho em sala de aula, melhorar o cotidiano da vida social.

Percebe-se que ainda há uma grande dificuldade dessas discussões em sala de aula. Quanto às dificuldades, o autor Gomes (1996), ao analisar o contexto escolar vivenciado por mulheres negras, aponta que tais problemas revelam o peso do imaginário e de valores racistas na sociedade brasileira. Tais paradigmas, constantemente retroalimentados pelo mito da democracia racial, auxiliam na naturalização de práticas históricas de dominação racial e de gênero. Nesse processo o material didático da escola formal ajudaria a fomentar e perpetuar uma dinâmica de exclusão.

É necessário romper com um sistema de Educação Básica que ainda possui conteúdos e formas rígidas "engessadas" por um percurso escolar histórico que delimita as áreas de conhecimento e as temáticas trabalhadas em sala de aula e que, por vezes, deixa de fora os discursos dos que vão contra os discursos e sistemas instituídos, negando-os, silenciando-os, pois fora desse contexto, ao aproximar a situação ficcional da realidade, percebe-se que o conteúdo ensinado de forma desarticulada da realidade aponta para um questionamento bastante pertinente: Como lidar com o currículo em um contexto de desigualdade e diversidade? (GOMES, 2012).

Levando em conta o que foi discutido, torna-se evidente que as instituições de ensino, devem apresentar uma atenção minuciosa diante da cultura e Literatura Negra, a fim de

manter não só os/as alunos, mas também os/as professores/as informados/as sobre a importância de se estudar tanto a história, quanto a cultura desses povos que ajudaram na formação e construção da sociedade brasileira. Portanto é papel da escola e de seus educadores trabalhar a Literatura Negra Feminina no contexto escolar, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

O processo da construção da identidade étnico-racial de professoras negras, como aspecto fundamental da emergência de práticas curriculares que visam o enfrentamento do racismo no espaço escolar, decorre, em primeira instância, da nossa trajetória de vida. Nossa condição de mulher negra, professora por formação, militantes, nos possibilitou a convivência com os conflitos que envolvem as relações étnico-raciais no espaço escolar. Espaço esse que, na sua condição institucional, nega a existência da população negra, reproduzindo o racismo em seu ambiente.

Temos tentado buscar novos modos de compreender a escola, pois trata-se de um espaço, potencialmente, transformador. É preciso acreditar e fazer acreditar que é possível transformar a escola em um espaço de luta antirracista, para além de momentos de comemoração ou de intervenções pontuais. Não há mais espaço para a falta de comprometimento com a realidade dos/as estudantes, especialmente os/as de escola pública. Em nossa prática, temos procurado construir um espaço de ação por meio do ensino da Literatura Negra, abordagem ainda insipiente nos livros didáticos.

Nesse sentido hooks (2017) reforça a importância da educação engajada que tem como pressuposto a prática de liberdade. Ao meu ver, discutir acerca das possibilidades que a Literatura Negra tem para questionar o racismo, no ambiente escolar, contribui na busca dessa educação libertadora que nos faz compreender os modos como se dão as relações entre o professor, a Literatura Negra e a prática antirracista. No caso desta pesquisa, trazemos uma proposta de *escrevivência* de professoras(es) negras(os) a partir de suas experiências no contexto escolar. Para isso apresento o conceito de *escrevivências*, trabalhado pela escritora Conceição Evaristo (2007), como proposta metodológica constitutiva de uma escrita que compõe experiências e vivências de mulheres negras, cujos caminhos percorridos para o ato de ensinar, nos espaços oficiais de ensino, perpassaram e perpassam por diversos desafios, tais como, o enfrentamento e tentativa de superação do racismo, bem como a subalternidade e invisibilidade de corpos negros.

Escrevivências são narrativas constituídas que tem como lugar de fala a escrita na primeira pessoa, ou seja, significa uma escrita baseada em suas próprias vivências, em suas memórias. Portanto, escrevivência representa:

> (...) O que minha memória escreveu em mim e sobre mim, mesmo que toda a paisagem externa tenha sofrido uma profunda transformação, as lembranças, mesmo que esfiapadas, sobrevivem. E na tentativa de recompor esse tecido esgarçado do tempo, escrevo. (EVARISTO, 2009, p. 4).

Para Conceição Evaristo, a escrevivência negra pode ser notada como "a escrita de um corpo, de uma condição, de uma experiência negra no Brasil" (EVARISTO, 2007, p. 20). Segundo a autora, o movimento, o ato da escrita ao ser "empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura dominante, escrever adquire um sentido de insubordinação" (EVARISTO, 2007, p. 20-21). Assim, a escrita dessas professoras sobre as suas vidas negras na escola assume um potencial transformador, tanto de si mesmas quanto de quem se aproximar de suas escrevivências. Neste caso, a escrevivência da trajetória de professoras negras tendo o chão da escola pública, um dos meus principais lugares de fala e de escuta

Refletir acerca do termo "escrevivência" na formação de professoras é muito pertinente para ilustrar essa discussão que será fundamentada na crítica biográfica. Escrevivência trata-se de um conceito cunhada pela escritora mineira Conceição Evaristo para referir-se a sua própria escrita e à escrita de outras mulheres negras. Nesse sentido, escrevivência seria "escrever a escrita dessa vivência de professoras negras no chão da escola, uma escrita que se dá colada à nossa vivência, seja particular ou coletiva" assim, nas palavras da intelectual:

> A minha escrevivência e a escrevivência de autoria de mulheres negras se dá contaminada pela nossa condição de mulher negra na sociedade brasileira. Toda minha escrita é contaminada por essa condição de mulher negra (EVARISTO, 2016, p. 42).

Levando em consideração as diferentes inserções em atividades do campo das relações raciais e de gênero, trazer como contribuição o registro e construção das escritas de si nas perspectivas (auto)biográficas, aqui delineadas, é uma forma de (re)afirmar que somos pessoas, apesar de sermos invisibilizadas, na maioria das vezes, em nossos cotidianos escolares.

A professora e escritora Conceição Evaristo (2004) inaugurou uma forma de escrita em que a autoria do registro de suas próprias histórias de vida conta fatos da sua realidade, trazendo outras marcas do seu tempo, entre elas a fala dos subalternizados, dos silenciados e excluídos historicamente. Aqueles cuja trajetória é marcada pelo fracasso antes, durante e após a escravidão.

O conceito, então se destaca pela aproximação por um lado e distanciamento por outro da realidade transformada em ficção com o objetivo de trazer um olhar diferente para a cena literário habitual em que os estereótipos e os lugares dos negros e brancos, pobres e ricos estão muito demarcados. A autora propõe um caminho para poder captar as impressões e representações do negro sobre o próprio corpo articuladas com as experiências escolares através do desenvolvimento de uma escuta atenta pelos educadores à fala dos negros sobre suas vivências corpóreas dentro e fora da escola.

Desse modo, reiteramos nossa intenção em contribuir com o debate atual que insiste na importância de se abordar essa temática em sala de aula, em especial, em turmas onde a maior parte do alunado compõe-se de meninos e meninas negros, alvos de um ensino centrado em uma leitura literária eurocêntrica que ora omite do currículo a questão étnico-racial, ora aborda essa questão de modo folclorizada, principalmente em datas comemorativas como 13 de maio, dia da Abolição da Escravatura.

Sendo assim, acreditamos que este trabalho irá contribuir nesse processo de valorização da cultura negra, na medida em que se percebe que o contato dos alunos-sujeitos com os textos abordados, através de uma leitura mediada pelo/a professor/a, possibilita uma identificação e uma consciência de sua negritude; consciência capaz de entender suas origens e de aceitar suas diferenças como elemento enriquecedor da sociedade brasileira, marcada pelas diversas realidades.

Com a promulgação da Lei 10.639/2003, proporciona-se uma revisitação da memória histórica do país, a fim de fazer ecoar as vozes dos sujeitos que foram silenciados por longos anos e que, ainda hoje, vivem uma situação de marginalidade causada, sobretudo, por esses anos de apagamento. A história mostra que os negros pós-abolição foram vítimas de um sistema que, embora tenha lhes proporcionado liberdade não lhes deu condições de se manterem de forma digna na sociedade, o que fomentou a existência de uma população excluída, sem direitos básicos como saúde, trabalho e educação.Essas temáticas, quando abordadas em sala de aula, contribuem para a discussão acerca da sua localização em espaços esquecidos na literatura brasileira, ao mesmo tempo em que ajudam a alterar ideias

consolidadas, como, por exemplo, a de que esses não seriam assuntos a serem abordados em literatura ou de que mulheres negras não produzem conteúdos literários.

A qualificação da formação docente para trabalhar a educação para as relações raciais é um grande desafio para a educação no país, porque precisa envolver princípios, orientações e práticas para a desconstrução de estereótipos de raça, etnia, sexo, religião, e o principal: priorizar e valorizar as relações baseadas no respeito, no afeto e no amor.

A luta por igualdade racial não se faz sem amor: "a ideia de que o amor significa a nossa expansão no sentido de nutrir nosso crescimento espiritual ou o de outra pessoa, me ajuda a crescer por afirmar que o amor é uma ação." (HOOKS, 2000, p. 11).

A dimensão política do amor, que propõe o reconhecimento da alteridade, do pertencimento racial, eleva a autoestima do/a aluno/a negro/a, e, assim, para se conhecer o amor, é preciso, primeiro, aprender a responder às nossas necessidades emocionais, o que pode significar um novo aprendizado, pois fomos condicionados a pensar que essas necessidades não eram importantes. Esse condicionamento é reforçado pelo tratamento dispensado aos negros/as no ambiente escolar, que não dá condições de se reconhecer, de se afirmar e contar a sua própria história, traçar a sua escrevivência a partir da experiência pessoal; ao contrário, reafirmam a ideia de uma supremacia branca, por meio de ações preconceituosas, discriminatórias, explícitas e veladas.

Além da reestruturação curricular, outra forma de implementação de ações afirmativas está pautada na formação de professores. Diante dos impasses enfrentados para afirmação das diferenças étnicas, tanto nos espaços escolares como fora deles, a formação coloca-se como possibilidade. Refere-se ao preparo dos professores para que possam responder aos desafios que se apresentam no cotidiano das escolas e para além delas, seja a partir da legislação em vigor, seja no combate às diferentes formas de racismo.

Se a formação do professor foi deficitária em diferentes momentos e ela faz falta para a garantia de uma educação mais igualitária, porque não usarmos a Literatura Negra Feminina como ferramenta para suprir as duas necessidades?A Literatura, especialmente a contemporânea é estratégica para que se discuta raça, gênero e classe a partir da representação dos sujeitos, além de tornar os professores mais sensíveis e preparados para lidar com a alteridade na sala de aula.

O estudo da Literatura Negra Feminina possibilitará aos professores e professoras acessar obras de autoras negras contemporâneas que instrumentalizarão nossos alunos para a realização das provas de entrada no ensino superior, mas também nos permitirão cumprir o

previsto nas diretrizes educacionais brasileiras, no que tange ao respeito à diversidade e aos direitos humanos. O conhecimento do que acontece com sujeitos diferentes de sua realidade e distintos daqueles que lhe foram apresentados durante a formação inicial permitirá que nós professores passemos pelo processo de humanização, o que os tornarão mais aptos a entender e colocar em prática o previsto nas diretrizes educacionais.

Os currículos escolares são a prova de que ainda nutrimos práticas coloniais de subalternização e de que, paulatinamente, estamos trilhando alternativas para romper este ciclo. A autora bell hooks (2013),dialoga com Paulo Freire quando destaca a importância de ensinar a transgredir, quando reflete a educação como prática da liberdade. A teoria que prega um currículo único ainda é a que nos "norteia" enquanto formadores de outros sujeitos, é a que nos impede, como afirma hooks, de ensinar a transgredir e de abraçar a mudança. E para isso é necessária uma pedagogia engajada (HOOKS, 2013).

Paulo Freire (1996) me fez (re)pensar profundamente sobre a construção de uma identidade na resistência. Uma frase de Freire (1996, 56) se tornou uma espécie de mantra revolucionário para mim: "não podemos entrar na luta como objetos para nos tornamos sujeitos mais tarde (FREIRE, 1987, p. 57)". Realmente é difícil encontrar palavras adequadas para explicar como essa afirmação era uma porta fechada; lutei comigo mesma para encontrar a chave. Essa luta me engajou num processo transformador de pensamento crítico. Essa experiência posicionou Freire na minha mente e no meu coração, como um professor desafiador, cuja obra alimentou minha própria luta contra o processo de "colonização"e mentalidade colonizadora.

Nestas palavras, afirmo que muitas de nossas lutas travadas no chão da escola não encontram eco nem solução porque, na maioria das vezes, chegamos à luta como objetos, sem poder de análise crítica das situações que nos são pertinentes. Penso que, embora seja bastante citado em nossos escritos, o fato de Paulo Freire ser ainda tão incompreendido e criticado por setores conservadores da nossa sociedade, cujo pensamento dominante ainda "norteia" os espaços acadêmicos, faz com que suas palavras sejam ignoradas.

Considerando a escola como um espaço de socialização e vivências, é preciso que os profissionais da educação propiciem reflexões sobre a diversidade cultural e ajude o/a aluno/a ampliar seus conhecimentos sobre a valorização cultural e da alteridade. Nossa proposta é fazer uso da literatura como um meio de reflexão a respeito da diversidade de raça; considerando o fato de que, provavelmente, é na escola que o aluno terá o seu primeiro contato com pessoas de raça e ideologias diferentes da sua. Sendo assim, a escola tem um

papel fundamental em contribuir nessa interação e integração de culturas, abordando temáticas que ajudem a ampliar a percepção e aceitação do outro com todas as suas diferenças.

A ausência de um sentimento de pertencimento está diretamente ligada ao total distanciamento de consciência de uma sociedade formada numa perspectiva pluri cultural e multicultural, cuja maior riqueza está na possibilidade de conviver e interagir com as diferenças. Então, qual seria o meu papel e dos demais educadores/as para reverter essa problemática que só estimula o conflito, a discriminação e o preconceito no espaço escolar? Sobre essa questão, Gomes nos alerta:

> A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas (GOMES 2003, p.56).

Segundo a autora, repensar nossa prática em sala de aula é um ato que se faz urgente diante dos conflitos e negações que muitos dos estudantes sofrem no seu processo de formação e construção identitária; cabe à escola não ser omissa nesse processo. Muitas vezes, a evasão escolar e a desmotivação para a aprendizagem estão centradas justamente na ausência de um currículo no qual o aluno se veja ou se reconheça como sujeito sociocultural dinâmico, que produz e transforma a sociedade.

O currículo escolar ainda é pautado por conteúdos e práticas conteudistas e eurocêntricas (MUNANGA, 2005; 2008; 2010). Diante disso, somos forçados a buscar alternativas que contemplem identidades invisibilizadas na educação formal. Essa busca é o que chamo de transgressão, seguindo a perspectiva de bell hooks, em seu livro *Ensinando a Transgredir* (2013). Nessa perspectiva a transgressão se dá pelo corpo, pela voz, por abordar temas e problemas antes silenciados; dar poder aos alunos e principalmente às alunas negras para que se expressem conforme seu ponto de vista de mulher jovem negra e estudante de um colégio público.

Contudo, apesar de alguns indivíduos trazerem essa visão, que pretende ultrapassar as formas canônicas de pedagogia e de trabalho com as diversas disciplinas, a escola ainda é um ambiente que apresenta dispositivos legais e burocráticos que tendem a privilegiar um currículo eurocentrado. A inclusão no currículo de conteúdos que tratam da história e cultura africana e afro-brasileira é um dos passos para o combate ao racismo, mas essa não pode ser a

única ação. Os alunos e o restante da comunidade escolar precisam ser sensibilizados para o tema, de maneira que possam reconhecer o racismo em suas próprias atitudes e, a partir disso, mudá-las.

A BNCC[7] estabelece competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas em conteúdos do Ensino Fundamental. A seguir, verificam-se as principais ocorrências no que diz respeito ao que pode ser associado ao desenvolvimento da política de educação para as relações étnico-raciais na área de linguagens:

> Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
>
> Assim, compete à escola garantir o trato, cada vez mais necessário, com a diversidade, com a diferença (...).
>
> Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira. (BNCC, 2018, p. 63- 66- 68).

Aqui depara-se com elementos que precisam ser criticamente analisados para uma correta aplicação dos princípios da educação para as relações étnicoraciais. De início, compreende-se que “desenvolver senso estético” depreende-se que o senso seja reduzido ou este senso inexista, o que de todo não pode ser real. O que ocorre é que a estética precisa ser educada para compreender que inexistem padrões preestabelecidos como sendo bom ou mal, se produzidos por brancos ou negros. É preciso sondar com o alunado, qual o senso estético predominante trazido para a escola; esta sondagem pode fazer a detecção de racismos e preconceitos preexistentes e que dificultarão a socialização respeitosa entre os diferentes.

Adiante, não fica explícito no texto da BNCC o que deseja se referir a “línguas crioulas e afro-brasileiras”; logo, é necessário cuidado para definir cientificamente os termos na construção de conteúdos para evitar desenvolvimento adverso que perpetuem o racismo ainda vigente e o preconceito com termos advindos de religiosidades de matriz africana, entre outras.

---

[7]A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas 68e modalidades da Educação Básica.

Se a Literatura Negra como foi explicitado anteriormente, reconstrói, histórica, estética e ideologicamente, o universo do homem negro na formação da sociedade brasileira, a voz do enunciador precisa ser percebida e analisada pelo leitor, e, por conseguinte, ser discutida e ampliada numa perspectiva crítica. Então, é importante pensar na emergência de ações, no universo escolar, que produzam e motivem um conhecimento e uma aprendizagem propiciadoras da consciência sobre cultura negra, através da literatura produzida por negros; o que ajudará a construir um sentimento de pertencimento e uma liberdade ideológica crítica, capaz de pensar e reconstruir sua identidade. Freire considera:

> A ação cultural para a liberdade não pode contentar-se com as mistificações da ideologia, como ele as denomina, nem com uma simples denúncia moral dos mitos e dos erros; mas deve empreender uma crítica racional e rigorosa da ideologia. O papel fundamental dos que estão comprometidos numa ação cultural para a conscientização não é propriamente falar sobre como construir a ideia libertadora, mas convidar os homens a captar com seu espírito a verdade de sua própria realidade (FREIRE, 1979, p.46).

Analisar essa práxis pedagógica, ou a ausência dela, se faz importante; uma vez que as escolas, públicas e privadas, são obrigadas, segundo a Lei10.639/2003, a trabalhar, também, através da literatura, a reconstrução da identidade negra em sala de aula. Trata-se de uma identidade e de uma cultura silenciadas por mais de quatro séculos de formação da sociedade brasileira, principalmente pela elite branca dominadora, que tentou, por muito tempo, edificar, na consciência do seu povo, o mito da democracia racial. Tais questões precisam ser reconsideradas dentro da sala de aula. Logo, a aplicação da Lei, através de uma práxis significativa e mobilizadora, fará com que diversos aspectos da cultura negra e da sua produção intelectual sejam valorizados na escola, contribuindo, portanto, para uma formação de jovens conscientes de sua origem e de seu papel dentro de uma sociedade multicultural.

Segundo Wilma Nazaré (2009), a cor no Brasil é como aquele sujeito que está só de corpo presente; ele está ali, mas ninguém vê, ninguém nota, ninguém se interessa. Todos sabem que está, mas não há manifestação, reconhecimento, valorização ou algo que o valha, que indique que aquele sujeito está vivo, que é importante e querido. A autora problematiza como a cor esteve ausente, no sentido da discussão aberta, da formação de professores; visto que as questões raciais não eram discutidas na formação de professores porque não era um fator relevante.

É importante ressaltar que formar profissionais da educação utilizando a Literatura de autoria feminina como ferramenta metodológica para que trabalhem essa literatura na sala de

aula, não beneficia somente os alunos negros, mas também todos os outros. Para melhor elucidar essa questão, faço o uso do pensamento de Kabengele Munanga:

> O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra interessa não apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas, além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos, que apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um do seu modo na formação da riqueza econômica social e da identidade nacional (MUNANGA, 1999. p. 16).

A literatura produzida por escritoras negras é tomada como arma a fim de denunciar aspectos relacionados à mulher, voltando o seu olhar, especialmente, à mulher negra marginalizada, pobre, vítima da violência de uma sociedade patriarcal e machista. Nesse entendimento, este estudo apresenta uma proposta de inserção da Literatura Negra Feminina no espaço escolar através da formação continuada das/os professoras/es de Língua Portuguesa na perspectiva da Lei 10.639/2003 que visa demonstrar que a educação literária pode dialogar com a Educação para as Relações Étnico-Raciais, uma vez que ela se estrutura a partir de problemáticas relacionadas à identidade dos sujeitos negros e sobre o debate de sua presença e invisibilidade na história da sociedade brasileira.

Recordo-me uma frase de Conceição Evaristo quando ela fala que a nossa escrita (escrita negra) estilhaça com a máscara do silêncio. Então, trazer a Literatura Negra para a escola é romper com o silêncio e se manter resistente diante de uma sociedade que nos exclui o tempo todo. Escreviver as nossas histórias e nossas experiências no cotidiano escolar, é continuar existindo e resistindo.

Hoje vivemos um momento em que o próprio sujeito negro procura se encontrar dentro da literatura. Sobre isso, Conceição Evaristo (2017) nos fala que a literatura produzida pelo sujeito negro não é para adormecer os filhos dos senhores, não queremos mais que a casa grande continue adormecida, nós queremos espantar o sono dessa casa grande, que ela acorde para perceber o que foi feito nocivamente e o que precisa fazer.

A intelectualidade no Brasil sempre teve cor, sendo assim, o lugar do pensamento, da razão, da reflexão sempre foi negado à população negra. Sueli Carneiro (2005) fala sobre a negação dos saberes aos negros, desde o acesso à educação, sobretudo de qualidade, pela produção da inferiorização intelectual, pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do

negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva, discriminação no processo educativo.

A autora acrescenta que não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, e, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento "legítimo" ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado, sequestrando e mutilando a capacidade de aprender(CARNEIRO, 2005).

Os temas raciais são marginalizados pelo discurso hegemônico científico, o saber e produção de conhecimento da população negra são apagados; enquanto certos autores possuem visibilidade, como verdade única, outros são silenciados. Djamila Ribeiro (2017), explica que essa subalternização intelectual se mantém por não existir uma bibliografia institucional que contemple a diversidade, pois esses autores ainda são tratados socialmente de forma hierarquizada e mantidos "num lugar silenciado estruturalmente". Portanto, trazer o corpo negro para a literatura brasileira enquanto proposta política requer revisitar de forma crítica histórias das diferenças e das desigualdades.

4. IV CAPITULO
UM PERCUSO PELO CHÃO DA ESCOLA

Como sabemos, o currículo escolar ainda é pautado por conteúdos e práticas eurocêntricas e conteudistas (MUNANGA, 2008). Diante disso, somos forçados a buscar alternativas que contemplem identidades invisibilizadas na educação formal. Essa busca é o que chamo de transgressão, seguindo a perspectiva de bell hooks (2013), em seu livro *Ensinando a transgredir*. Nessa perspectiva, a transgressão se dá pelo corpo, pela voz, por abordar temas e problemas antes silenciados; dar poder às alunas e alunos, principalmente às alunas negras, para que se expressem conforme o seu ponto de vista de mulher, jovem, negra e estudante de um colégio público.

Contudo, apesar de alguns indivíduos trazerem essa visão, que pretende ultrapassar as formas canônicas de pedagogia e de trabalho com as diversas disciplinas, o colégio ainda é um ambiente que apresenta dispositivos legais e burocráticos que tendem a privilegiar um currículo eurocentrado; por isso, propus a presente oficina às professoras de Língua Portuguesa do Colégio Municipal de Porto Seguro.

Essa justificativa procura relacionar os meus interesses como professora aos interesses da escola, em atender aos pressupostos da Lei 10.639/2003, e também aos interesses das minhas colegas professoras que se propuseram a compartilhar as suas práxis a partir das leituras e reflexões dos textos de autoras negras o qual passou a ser uma ferramenta metodológica para a formação dessas professoras.

Esse momento de pesquisa e de leitura crítica da Literatura Negra Feminina se torna privilegiado no espaço escolar para contrapor às literaturas hegemônicas, abrindo discussão sobre o poder do discurso, das verdades solidificadas por um grupo sobre uma minoria silenciada, aceitas como verdades legítimas na sociedade.

Em um primeiro momento, portanto, minha ação esteve centrada nessa atividade extracurricular à qual nomeei "Oficina Escrevivência no chão da escola"; entretanto, entendo que essa é uma prática que faz parte da minha atuação como professora no cotidiano de sala de aula hoje. Esta é a prática de resistência que fala o título do trabalho, como já mencionado no corpo dessa dissertação.

Para a realização dessas oficinas precisei resistir a tempos difíceis, no qual tive que reinventar um novo formato para a aplicação das oficinas, pois devido a real situação que estamos vivendo, com a pandemia do *COVID-19* que exigiu de nós um isolamento social fazendo com que nos reinventássemos a cada dia e adotássemos outras metodologias através das ferramentas tecnológicas, realizamos as oficinas através do aplicativo *zoom*.

Torna-se importante, aqui, o registro sobre nossa dificuldade em adotar esse novo formato, pois vários problemas tecnológicos aconteceram no decorrer dos encontros. Algumas professoras apresentaram dificuldades em manusear a tecnologia, outras não tinham internet de qualidade que suportasse participar dos encontros até o final; enfim, como já mencionei anteriormente, em alguns encontros, tive que reinventar novas formas de apresentar os temas propostos para as oficinas, adotando a plataforma zoom para a realização dos encontros

Foram sete encontros com a participação de sete professoras de Língua Portuguesa. Todas lecionam no Colégio Municipal de Porto Seguro, escola onde eu trabalho. Para atingirmos nosso objetivo, a presente proposta contemplou uma carga horária de 40 horas, distribuídas em 07 encontros formativos, com temas voltados ao estudo da Literatura Negra Feminina. Ao final da formação, em nosso último encontro, a eficácia da proposta foi avaliada pelas professoras participantes que tiveram a oportunidade de exporem suas colocações a respeito do tema tratado e de sua aplicabilidade em sala de aula.

Segue no quadro abaixo a proposta para as oficinas:

Quadro 4 – Registros para as oficinas

DADOS DAS PROPONENTES
Nome: Luzia Batista dos Santos. Vínculo institucional: Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB/PPGER/CSC. Currículo Lattes: : http://lattes.cnpq.br/5118471946838171 *E-mail*:luziab304@gmail.com
Encontros com as professoras parceiras da pesquisa Escrevivências no chão da escola: o papel da literatura negra como práxis de resistência
Carga Horária Total Serão realizados 7 encontros com duração de 4 horas cada um, totalizando 28 horas.
Número Total de Vagas 7 (sete)
Cronograma do Curso ✓ Os encontros acontecerão no decorrer dos meses de junho e julho de 2020; ✓ Datas previstas para os encontros: 08/06; 22/06; 06/07; 20/07 e 31/07; ✓ Dia da semana: segunda-feira; ✓ Obs.: as datas foram alteradas devido a Pandemia causada pelo *COVID-19* e paralisação das aulas. ✓ Os encontros serão *online*, através da plataforma *Zoom*; ✓ O primeiro encontro ocorreu em 10/03.
EMENTA Frente à complexidade da educação brasileira, a proposta objetiva, a partir de leituras de textos sobre Literatura Negra assinados por escritoras negras, problematizar a visibilidade da mulher negra através dos textos literários. Ao trazer à tona este novo sujeito histórico, a mulher negra, pretende-se que os alunos e alunas negras reconheçam sua linhagem histórica, considerando que a linhagem histórica não se dá por laços de parentesco, mas pelas memórias do nosso passado. A memória acerca dos negros no Brasil encontra-se inscrita em diferentes espaços de aprendizagem, o formal e o não-formal.
METODOLOGIA: LEITURA E DISCUSSÃO DOS TEXTOS Para os encontros, os textos para as discussões serão enviados com antecedência para que as professoras participantes possam ter tempo para fazer suas reflexões. No decorrer dos encontros, propomos iniciar os encontros com as discussões sobre os textos literários da escritora Conceição Evaristo; em seguida, discutir os textos teóricos, os quais dão base para reflexão sobre algumas mudanças das práticas pedagógicas das professoras participantes da pesquisa. Durante os encontros as professoras participaram livremente, fazendo comentários sobre os textos dando suas contribuições nas discussões. **Obs.:** foi adotada a mesma metodologia para todos os encontros.
PRIMEIRO ENCONTRO:10/03/2020 ✓ Apresentação da pesquisa;

✓ Discussão sobre o Conceito de Literatura Negra/Literatura Negra Feminina; ✓ Texto para discussão: A Literatura Negra no âmbito escolar; Disponível em:https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8 Disponível em: file:///C:/Users/Luzia/Desktop/FONTES%20PARA%20MINHA%20DISSERTA%C3%87%C3%83O/A%20PRESEN%C3%87A%20DA%20LITERATURA%20AFRO%20BRASILEIRA%20NA%20ESCOLA.pdf
SEGUNDO ENCONTRO: 08/06/2020 ✓ Texto Literário para discussão: A gente Combinamos de não morrer (Conceição Evaristo); ✓ Texto para discussão da Lei 10.639/2003 no espaço escolar. Disponível em: https://www.webartigos.com/artigos/vivencias-da-lei-10-639-03-no-espaco-escolar/136010 (Sugestão do documentário "Cores pretas") Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qyC5tkLmNbM
TERCEIRO ENCONTRO: 15/06/2020 ✓ Texto Literário para discussão: Zaitá esqueceu de guardar os brinquedos (Conceição Evaristo); ✓ Texto para discussão: Desigualdade social e violência na Literatura Negra Brasileira: uma análise da infância perdida em contos de Conceição Evaristo. ✓ Sugestão do filme "Vista minha pele".
QUARTO ENCONTRO 22/06/2020 ✓ Texto Literário: Duzu-Querença (Conceição Evaristo); ✓ Texto para discussão: Relações raciais e educação: vozes do silêncio; ✓ Sugestão do filme "Cores e Botas".
QUINTO ENCONTRO: 29/06/2020 ✓ Texto Literário: Di lixão (Conceição Evaristo); ✓ Texto para discussão: As práticas do professor perante as questões raciais em sala de aula; ✓ Sugestão de filme "Menina Mulher da pele preta – Jennifer".
SEXTO ENCONTRO: 06/07/2020 ✓ Texto Literário: Quantos Filhos Natalina teve (Conceição Evaristo); ✓ Texto Teórico para discussão: Escrevivências de Professoras Negras.
SÉTIMO ENCONTRO: 14/07/2020 ✓ Poesia: Vozes Mulheres (Conceição Evaristo); ✓ Nesse encontro, as professoras sugeriram falar sobre a importância das oficinas para suas práticas pedagógicas.
OBJETIVOS:

✓ Analisar algumas produções literárias e princípios teórico-legais que orientam o trabalho com a Literatura Negra; ✓ Oferecer uma visão introdutória e geral sobre aspectos da Literatura Negra; ✓ Apresentar o conceito de Literatura Negra; ✓ Abordar a Literatura Negra Feminina como ferramenta para o resgate da identidade nacional do negro; ✓ Promover oportunidade de discussão e reflexão sobre a importância da Lei 10.639/2003 no espaço escolar.
PROCEDIMENTOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO: ✓ As professoras participantes da pesquisa em suas avaliações falaram a respeito da importância das oficinas para a sua formação.
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água.** Rio de Janeiro: Palas Fundação Biblioteca Nacional, 2016. HTTPS://www.webartigos.com/artigos/vivencias-da-lei-10-639-03-no-edpsco-escolar/136010 HTTPS://files.cercomp.ufg.br/weby/up/399/o/VANDA_LUCIA_SA_GONCALVES.pdffile:///C:/Users/Luzia/Desktop/AS%20PRATICAS%20DO%20PROFESSOR%20PERANATE%20AS%20QUESTOES%20RACIAIS%20NO%20COTIDIANO%20ESCOLAR.pdf CRISTO, Célia. Escrevivências de professoras negras: Registros do vivido de práticas decoloniais na educação para as relações étnico-raciais. **(**Campinas-SP, **Anais das Reuniões Regionais da ANPEd**, 2018).

Durante os encontros, algumas falas foram registradas, permitindo trazê-las para interlocução e assim podermos explanar um pouco dos registros. Dessa forma, os relatos das professoras apontam para a necessidade desse trabalho de formação continuada, ampliando a própria visão da população negra em relação ao enfrentamento do racismo. Esses conflitos emergem nos momentos de formação quando é possível discutir algumas experiências vivenciadas pelas professoras nas escolas.

Longe de buscar uma conclusão ou simplesmente responder ao questionamento que fazemos, sabemos que o preparo de professores/as para o enfrentamento das situações adversas é um grande ganho. Nos diferentes espaços das escolas observamos que, ao conhecer a realidade dos/as alunos/as, as educadoras comprometem-se na busca de subsídios sobre questões culturais, mas encontram muitos entraves. Um deles se relaciona à maneira de como lidar com as questões étnico-raciais no cotidiano da escola; e outro, não menos importante, refere-se a contextos específicos marcados pelo racismo, sexismo e gênero. Essas situações são constantemente ignoradas, já que não se sabe lidar com elas.

A proposta para esse enfrentamento subsiste na formação. Essa instância permite a discussão entre pares e amplia olhares advindos das próprias experiências. Gomes e Silva (2006) argumentam que quanto mais complexas se tornam as relações entre educação, conhecimento e cotidiano escolar, mais o campo da Pedagogia é desafiado a compreender e apresentar alternativas para a formação de professores.

Nessa perspectiva, quando pensamos a escola como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdos. A escola é, sem dúvida, um dos espaços que interferem diretamente na construção da identidade.

No quadro abaixo, apresento alguns dados sobre as professoras que participaram das oficinas.

Quadro 5 – Apresentação das colaboradoras da pesquisa

Nome das professoras	**Idade**	**Gênero**	**Raça/cor**	**Orientação Sexual**	**Formação**	**Tempo de atuação na rede pública de ensino**	**Localização Bairro/ Distrito**
Girassol	57	Feminino	Preta	Cisgênero	Letras	32 anos	Centro
Cravina	51	Feminino	Parda	Cisgênero	Letras	30 anos	Centro
Perpétua	55	Feminino	Preta	Cisgênero	Letras	30 anos	Centro
Lavanda	46	Feminino	Branca	Cisgênero	Letras	27 anos	Centro
Orquídea	67	Feminino	Preta	Cisgênero	Letras	36 anos	Centro
Violeta	58	Feminino	Preta	Cisgênero	Letras	22 anos	Centro
Margarida	48	Feminina	Preta	Cisgênero	Letras	20 anos	Centro

Fonte: elaborada pela autora.

O primeiro encontro com as professoras aconteceu no Colégio Municipal de Porto Seguro, no mês de novembro de 2019. Ao todo foram sete participantes. Visando preservar a imagens das professoras que, voluntariamente contribuíram com o desenvolvimento da pesquisa, não divulgamos os seus nomes. Adotamos, portanto, nomes de flores como nomes fictícios, estando de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido emitido pelo Comitê de Ética em pesquisa com Seres Humanos da UFSB.

A seguir, apresento uma síntese dos encontros, pontuando os temas sugeridos por mim e pelas professoras, pois, os temas e textos discutidos nas oficinas partiram de uma ação conjunta com as professoras. Essa participação do sujeito da pesquisa em poder opinar sobre aquilo que se quer aprender é muito importante, pois as fazem assumirem a suam posição enquanto intelectual a partir do seu lugar de fala. Nas próximas seções apresento as narrativas

das professoras em relação às temáticas discutidas. Para iniciar a síntese, a concepção da Profª. 3 me parece apropriada quando diz:

> Para mim, esse curso irá enriquecer a minha prática na sala de aula, pois faz tempo que não trabalho temas interessantes em minhas aulas. Acredito que a partir de agora minhas aulas ficarão mais dinâmicas, pois trabalhar com essa temática, é trabalhar a realidade do aluno (PERPÉTUA, 2020).

Como manter, em uma pesquisa científica, o frescor da experiência que lemos na narrativa da professora? A sua força expressiva encontra-se no processo educativo, um processo que ampliou o meu modo de olhar, de ouvir, de perceber o grupo pesquisado. A pesquisa qualitativa é sinalizada como um meio apropriado para entender percepções, necessidades e comportamentos, não apenas a partir do ponto de vista do pesquisador, mas dos sujeitos da investigação, porque as subjetividades de ambos não são anuladas no processo; a vida humana é como uma atividade interativa e interpretativa que vai sendo tecida no contato com as pessoas.

O primeiro encontro aconteceu no dia 10 de março de 2020; teve como finalidade reunir as professoras que se interessaram em participar do curso de formação e apresentar a proposta de trabalho, de maneira que pudéssemos pensar juntas de que forma poderíamos inserir a Literatura Negra Feminina nas aulas de Leitura e Produção de Texto. Além disso combinamos que no decorrer dos encontros elas poderiam sugerir temas que pudéssemos abordar em nossas conversas. A primeira oficina aconteceu antes da pandemia, num um encontro presencial no Colégio Municipal de Porto Seguro.

No primeiro encontro, compartilhamos experiências docentes e acadêmicas, dialogamos sobre a ausência de textos de autoras negras nas aulas de literatura, momento no qual aproveitei para falar sobre o conceito de Literatura Negra em geral e da Literatura Negra Feminina, em particular. Após a exposição, os diálogos do grupo voltaram-se para o desconhecimento dessa literatura que, apesar de existir há muito tempo, somente naquele momento estava se aproximando da nossa realidade. Em seguida fiz uma breve explanação sobre a Lei 10.639/2003, momento em que algumas professoras sinalizaram o desconhecimento da referida lei, como exposto pela professora Orquídea:

> Nossa! Essa Lei existe há tanto tempo e só agora que me foi apresentada. Sinto até vergonha de falar isso, mas agora reconheço o quanto estou distante da minha realidade e deixando também o aluno fora da sua realidade. Digo minha realidade porque se trata da minha história, história do

> povo negro e isso mostram o quanto preciso voltar a ler e pesquisar. Ou seja, sair da minha zona de conforto (ORQUÍDEA, 2020).

A afirmação da professora Orquídea sugere uma consciência como educadora sobre a questão e sobre possibilidades de práticas que conduzam ao debate, ou seja, uma preocupação de descortinar, promover momentos de discussão sobre esses temas para inserir na realidade da(o) aluna(o) negra(o). Entretanto, pela posição que assume em seu discurso, Orquídea ainda não realizou ações nesse sentido. Logo, o pensar e o realizar continuam distantes nesse contexto escolar.

Sobre o conceito de Literatura Negra, algumas professoras falaram que realmente não conhecia, porém, não descartaram a possibilidade de se trabalhar em suas aulas. Perguntei as professoras participantes, se já usavam textos de poetas negros ou alguma autora negra que apresenta questões sobre a negritude em suas poesias, algumas compartilharam experiências de seus trabalhos com alguns textos de autores como Machado de Assis, porém enfatizaram que esses textos não abordam essa temática. Sobre o questionamento deu-se a seguinte discussão:

> **Girassol:** Não, mas acho interessante essa possibilidade (GIRASSOL, 2020)
>
> **Cravina:** Já trabalhei poesias de Machado de Assis, porém não tratava da questão "negritude". Já trabalhei cordel de um escritor negro, porém não muito conhecido (CRAVINA, 2020).
>
> **Lavanda:** Nunca trabalhei uma literatura produzida por autoras negras, apenas os clássicos como Machado de Assis e Cruz e Souza, mas nada referente à questão da negritude. Não tenho nenhum conhecimento sobre uma literatura que aborde essa questão nem os Livros Didáticos apresentam exemplos (LAVANDA, 2020).
>
> **Violeta:** Sim, no ano passado na semana da Consciência Negra trabalhamos contextos de Conceição Evaristo. Luzia apresentou as obras da autora e discutiu com os alunos esses textos. Faz parte da nossa cultura, da nossa história (VIOLETA, 2020).

Dentre as professoras participantes, três afirmaram que nunca trabalharam textos literários afro-brasileiros nas suas práticas pedagógicas. Entretanto, a professora Girassol indicou interesse em desenvolver a temática em sala de aula. Ao afirmar: "Não, mas acho interessante essa possibilidade", a participante nos permite inferir duas situações através dos termos "acho" e "possibilidade". O primeiro termo indica incerteza quanto à aplicabilidade do assunto, o que nos leva a considerar um desconhecimento sobre o potencial da Literatura Negra Feminina por parte da professora. No entanto, o segundo termo nos sugere a disposição

da professora Girassol, indicando que, se tivesse mais conhecimento sobre o tema, trabalharia em sala de aula. Conforme Munanga,

> (...) não temos dúvidas que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção de individualidades históricas e culturais das populações que formam a matriz plural do povo e da sociedade brasileira (MUNANGA, 2008, p. 17).

Em sua consideração, a professora Lavanda foi categórica ao afirmar: "Nunca trabalhei uma literatura produzida por autores negros...". A utilização da palavra "nunca" evidencia que, nas aulas de Literatura, autores e obras literárias negras não fazem parte de sua prática pedagógica, mas ela salienta que explora "apenas os clássicos como Machado de Assis e Cruz e Souza, mas nada referente à questão da negritude". Existe uma ausência, na formação continuada do professor, de leituras ou pesquisas referentes às obras de autores que, em suas poéticas, mostrem o negro como sujeito, abrindo espaço à temática da negritude.

Através da afirmação da professora Lavanda, é possível destacar duas questões preocupantes. Primeiro, o desconhecimento literário da professora de autoras negras; segundo a ausência de trabalhos e indicações nos Livros Didáticos. Desse modo, é possível notar, através do relato da professora, que assuas atividades e programações didáticas estão centradas no uso do Livro Didático.

A explicação da professora Lavanda, nos faz refletir sobre as abordagens dos Livros Didáticos que silenciam alguns autores e autoras negras e suas respectivas produções literárias. Para além disso, percebemos a limitação do/a profissional docente ao uso do Livro Didático.A escritora Conceição Evaristo (2017), enquanto mulher e intelectual negra, critica a desarticulação entre o currículo e a vida real, ao apontar o modo como os conteúdos didáticos não dialogam com o contexto do aluno.

É notado que o escritor brasileiro Machado de Assis é o nome de destaque por uma das professoras como referência de um artista afrodescendente. Contudo, sua obra não está associada a discussões relativas ao negro e à sua participação na construção sociocultural do nosso país, como afirma a professora Cravina: "Já trabalhei poesias de Machado de Assis, porém não tratavam da questão "negritude". Segundo a professora, negritude é ter consciência de si, quer dizer fixar limites precisos. Reconhecer e manifestar a negritude foi a preocupação central do Movimento Negro brasileiro.

Durante a discussão, tentei provocar as professoras participantes com uma questão: o que vocês compreendem quando ouvem Literatura Negra? Essa foi a primeira pergunta. Segundo: se vocês têm uma ideia do que seja Literatura Negra, que estratégia é possível utilizar enquanto professoras, para se discutir a questão estética e cultural do/a negro/a? A questão da estética, da beleza, da cultura, da identidade da população negra, através da literatura, é uma prática de vocês?

> **Lavanda:** Não. (LAVANDA, 2020)
>
> **Perpétua:** Não. (PERPÉTUA, 2020).
>
> **Cravina:** Não tenho conhecimento dessa literatura, é a primeira vez que ouço discutir sobre (CRAVINA, 2020).
>
> **Girassol:** Eu vejo literatura negra com tudo que vá adicionar a questão da representação negra. Se eu vou trabalhar um autor negro, como era visto o negro naquela época? Como é que ele conseguiu chegar lá?Através do que? O que os textos dele falam? Eu vou muito por esse caminho, até porque eu não tenho muita... é... base filosófica, histórica, pra fazer um discurso, mas eu vou mais em cima da literatura. Quando eu pego um texto que foi escrito por um negro, aí digo: está vendo aí que não existe diferença do branco para o negro?Porque olha o que ele fala, ela falado amor, ela fala da, que o branco falaria também. Então, nós sempre mostramos isso. Agora eu sinto assim... muita dificuldade em dizer na realidade o que eu preciso saber sobre a literatura negra para trabalhar essa questão do negro; eu tenho muita dificuldade, eu vou muito pelo caminho da literatura, e vou muito pelo caminho dos textos, que dêem margem a uma questão mais filosófica; mas isso assim, uma coisa muito minha, que não é um leque imenso(GIRASSOL, 2020).
>
> **Perpétua:** A literatura negra, a literatura escrita por um negro e a literatura engajada, a literatura social, que fala das questões negras, eu não sei se existem esses dois... No caso de alguns negros escreveram o romantismo, mas não a questão negra, e outros autores abordam as questões sociais... Mas por que essa literatura que vai abordar a questão, que vai abordar a estética negra, então essa eu chamo de literatura negra, a que é escrito pelo negro, mas que não está abordando o negro, política... Às vezes ele pode até colocar essas coisas, mas ele não se vê como um negro. Castro Alves é negro? (PERPÉTUA, 2020).

Fica evidente, nas falas das professoras participantes, que nem todas têm conhecimento sobre Literatura Negra na sua experiência leitora, visto que não mencionam obras nem autores para ilustrar seu discurso. A posição da professora Cravina não apresenta uma ideia conceitual sobre Literatura Negra. Entretanto, na sua fala, existe um posicionamento sobre a prática da literatura na sala de aula, reflexões sobre sua importância no diálogo com seus alunos.

Na discussão conceitual sobre Literatura Negra, verifica-se, entre as participantes, um desconhecimento sobre a produção literária negra brasileira e, consequentemente, a falta de uma experiência leitora de obras que, hoje, já são consideradas pela crítica literária como cânones da Literatura Negra. As professoras ressaltam a falta de visibilidade da produção literária no mercado editorial, e surge, também, uma dúvida sobre a existência de uma produção literária negra para ser trabalhada de maneira pedagógica.

Percebe-se o quanto se faz necessário trazer para formação do professor essa temática, pois a falta de formação contribui para a invisibilidade da Literatura Negra nas práticas dessas professoras. Essa falta de formação nos faz crer que o professor, em seu exercício pedagógico, poderá se tornar um mediador de estereótipos, caso sua formação inicial, e também continuada, se realizem sob uma ótica acrítica das instituições, com um viés tecnicista e positivista, que não envolva outras formas de ação e reflexão.

O segundo encontro, realizado no dia 08 de junho de 2020, deu-se através da plataforma virtual do *zoom*. Confesso que em relação ao primeiro encontro, esse me deixou um pouco desanimada pelo fato de não estarem todas as professoras; apenas quatro estiveram presentes, justamente pelas dificuldades que tiveram com relação ao acesso da plataforma, devido a conexão da internet, e outras explicaram que teriam outros compromissos. Apesar do número reduzido, foi um encontro produtivo.

No segundo encontro, discutimos o conto "*A gente combinamos de não morrer*", da autora Conceição Evaristo. A partir da leitura e reflexão sobre o conto da escritora, as professoras falaram como essa discussão pode ser feita em sala de aula e como inserir a realidade dos nossos alunos nesse contexto.

> **Cravina:** Trazer esses contos para sala de aula, é trazer a realidade dos nossos alunos. Sabemos que muitos de nossos alunos traz uma realidade sofrida e que muitos de nós desconhecemos (CRAVINA, 2020).
>
> **Orquídea:** Esses contos não só traz à realidade dos alunos, eu acho que toca muito com a nossa realidade, eu me arrepiei ao ler esse conto (ORQUÍDEA, 2020).
>
> **Perpétua:** Eu acho que muitas vezes pecamos por não trabalhar coma realidade do aluno em sala de aula. Acredito que trazendo esses textos para as aulas de leitura é uma forma de ajudar os nossos alunos a ter coragem de contar a sua história (PERPÉTUA, 2020).
>
> **Violeta:** Realmente, tivemos essa experiência o ano passado quando convidei você, Luzia, na semana da consciência negra. Você trouxe justamente contos de Conceição Evaristo. Foi um momento muito rico. Vimos o quanto os alunos se vêem nessas narrativas. Tive aluno que até

> chorou. Isso quer dizer que, ali, naquela história contada no conto, tinha muito da história dele (VIOLETA, 2020).

Os comentários sobre os contos, nos leva a entender que o trabalho com essas narrativas em sala de aula ajuda o professor a conhecer e entender as histórias dos/as alunos/as que, muitas vezes, se tornam invisível diante de nós.Em seguida discutimos um texto sobre a Lei 10.639/2003 no ambiente escolar e a ausência dessa temática nos Livros Didáticos.

Numa tentativa de justificar a ausência de prática que evidencie a identidade e o sentimento de pertença, as professoras participantes ressaltam materiais didáticos apropriados para se trabalhar com os alunos sobre o tema.

> **Girassol:** Olha, eu vou falar uma coisa pra vocês, o Livro Didático deixa muito a desejar. Eu não consigo encontrar no Livro Didático um texto sequer sobre negros; e digo mais, principalmente da mulher negra que não se fala nada nesses textos. Isso deixa bem claro a questão do preconceito. O próprio livro invisibiliza a imagem do negro (GIRASSOL, 2020).
>
> **Margarida**: (...) eu vou mais longe ainda, porque o texto, ele já vem com aquela intenção objetiva, mas tem as coisas, mas tem as coisas que não estão tão claramente, mas que entra, as imagens... quando a gente vê uma imagem é sempre uma negra com uma lata de água na cabeça ou uma trouxa do lado (MARGARIDA, 2020).
>
> **Cravina:** As imagens falam muito... (CRAVINA, 2020).
>
> **Perpétua:** As imagens falam muito, porque eu vejo que já tem um tema associado a uma discussão, mas se vocês observarem as imagens que tem nos livros, no universo de 100 pessoas tem um negro... (PERPÉTUA, 2020).
>
> **Lavanda:** Em minha opinião a principal dificuldade é quebrar a prática preconceituosa racial que está presente em todos os espaços da escola, permeando no discurso e prática de alunos e professores, no sentido da naturalização das injustiças sociais, como também nos próprios materiais didáticos que não são analisados sobre o olhar dessa diversidade cultural (LAVANDA, 2020).

Nota-se, na interlocução entre as participantes, a importância do Livro Didático na condução da prática pedagógica. As professoras destacaram a falta de “textos” e “imagens” sobre a mulher negra nos projetos editoriais como um determinante negativo no trabalho sobre o sentimento de pertença e identidade dos/as estudantes negros/as. Fica evidente, nas considerações das professoras, que o Livro Didático permanece como uma ferramenta pedagógica indispensável no processo de construção do conhecimento, tornando-se um

produto cultural que veicula valores ideológicos e culturais, além do conteúdo específico de cada disciplina.

As observações feitas pelas professoras participantes sobre a invisibilidade da mulher negra em imagens e em textos nos Livros Didáticos, instrumento de suporte para os/as professores/as, permite-nos recorrer à análise feita pela Prof. Dra. Ana Célia da Silva (2005), que contempla, em seus estudos, a representação do homem e da mulher negra no livro didático em contextos específicos.

> A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos descritivos através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto-rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações. (SILVA, 2005, p. 22).

No tocante à Lei 10.639/2003, em vigor há 16 anos, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, sua possível influência nas práticas pedagógicas dos participantes, percebe-se, nas considerações feitas por uma professora participante, um conhecimento superficial dos mecanismos de ação e dos contextos que a Lei determina.

> **Perpétua:** Eu acho que alguns professores de história trabalham essa lei aqui na escola. É trabalhada solto, não é uma coisa assim... porque a escola tem um projeto baseado nessa lei, não tem? a gente está sempre discutindo, mas não faz, mas é o professor "X" que pega um texto e que trabalha, mas não é uma coisa assim... você sabe disso, Luzia! (PERPÉTUA, 2020).
>
> **Margarida:** A lei não manda criar um a disciplina que fala de literatura? (MARGARIDA, 2020).
>
> **Luzia:** Não, a lei diz que você tem que trabalhar de forma transversal, a questão da cultura, da história, da cultura negra, e isso pode ser trabalhado em artes, literatura, língua portugueses, história, geografia, filosofia, sociologia. Então, assim, a lei não obriga a criação de uma disciplina, mas de se discutir a questão da história e da cultura de forma transversal (LUZIA, 2020).
> **Girassol:** Mas você percebe que isso não acontece, raras exceções. Eu concordo plenamente com ela, é um projeto uma vez na vida, uma coisa muito sutil ainda. (GIRASSOL, 2020).
>
> **Lavanda:** Apesar de sabermos que cabe a escola assumir o papel de combate ao racismo, isso na prática não acontece. Pelo menos lá na escola sabemos que é um assunto pouco discutido, como se o problema não existisse, deixando o assunto meramente para ser abordado no projeto do novembro negro, onde envolve só os professores de História e Diversidade, como se a escola se resumisse apenas entre essas duas disciplinas (LAVANDA, 2020).

> **Violeta**: Vou muito mais longe ainda. Muitos professores desconhecem a lei, e outra coisa, eu vou perguntar: por que algumas leis pegam e outras não pegam? Se é lei, e não está sendo aplicada, porque não tem punição, não tem fiscalização, por quê? Será que existe interesse dessa lei funcionar? São 200 dias letivos, é lei, tem que dá! Nós ficamos até 23 de dezembro na escola, nós estamos cumprindo a lei. Por que é que a lei 10.639é lei também, tem o mesmo peso, por que é que essa não se aplica, e ninguém sabe o porquê, não se estuda, não tem um plano de ação. Porque isso não é cobrado da gestão, do coordenador, do professor. As leis pegam quem ela vai favorecer... Aí a lei funciona, mas se o interesse não existe, por parte dos dirigentes, governantes (...) (VIOLETA, 2020).

Na exposição da professora Violeta, nota-se, com uma evidente imposição da voz e dos gestos, que não é dada à Lei 10.639/03 a atenção devida por parte das escolas. Ela levanta questões sobre a sua obrigatoriedade e sua discussão entre professores e técnicos que realmente estejam empenhados nesse debate sobre a educação étnico-racial. Essa declaração feita pela professora Violeta, só confirma a posição do antropólogo Kabengele Munanga sobre a implantação da Lei: "(...) não basta fazer a lei. Tem que sancionar. Tem que avaliar o uso e, se necessário, punir. [...] alguns municípios têm alguma coisa em andamento, mas, em outros, há uma resistência total. Isto precisa ser revertido" (MUNANGA, 2013, p. 47).

Percebe-se que, na maioria das falas apresentadas, a lei vem sendo implementada de maneira esporádica, e os espaços escolares não desenvolvem conhecimentos relativos ao ensino da História e da Cultura Afro-brasileira. Em algumas afirmações, fica sugerido que existe dificuldade em trabalhar a Lei, pois existem professores que apresentam boa vontade e disposição para desenvolverem atividades relativas ao tema em suas aulas, mas muitos desconhecem, inclusive, as diretrizes das relações étnico-raciais, reproduzindo estereótipos e preconceitos em suas práticas pedagógicas.

Na explanação da professora Lavanda, vemos um desabafo em relação à temática; que esse trabalho se resume apenas no novembro Negro, sob a orientação do professor de História e Diversidade.

> **Lavanda:** Eu já começo assim, eu faço parte desse grupo, a gente faz a semana da jornada pedagógica, aí você chega, é orientado, dirigido: vamos fazer um projeto. Aí separa por áreas, você vai fazer um projeto que seja para sua... Para a nossa área vai ser uma coisa que a gente conhece, a gente vai querer isso, porque você vai querer se sentir segura do que você está fazendo... Então, não tem o desafio para você trabalhar, o grupo não é jogado um desafio... É lógico que eu vou preferir ficar naquilo ali que eu conheço... (LAVANDA, 2020).
>
> **Girassol:** Na zona de conforto... (GIRASSOL, 2020).

> **Cravina:** Tem outro ponto: nós não somos formados para isso. Não temos um curso durante o ano que nos ofereça metodologia para trabalhar com essa temática (CRAVINA, 2020).

No recorte de interlocução acima, evidencia-se a ausência de uma prática pedagógica que proponha uma intervenção coletiva, na qual os próprios professores se sintam desafiados. Fica evidente, na fala da afirmação da Lavanda que existe um acomodamento por parte dos professores em realizar atividades mais programadas. Mais uma vez, nota-se o desconhecimento de alguns professores sobre a finalidade da Lei 10.630/03, quando limitam a ação de se pensar sobre uma determinada área de conhecimento, restringindo a discussão à "escravidão".

Ainda sobre a discussão da implementação da Lei 10.639/03, ressaltamos que a discussão está pautada na Literatura Negra, porém a discussão sobre a Lei foi bastante enfatizada pelo fato de as professoras terem interesse em conhecer, de fato, qual o objetivo da Lei, e por que essa Lei demorou tanto em chegar nas escolas, principalmente na formação de professores. Fica explícito nas falas das participantes, que é necessário considerar as dificuldades que os professores têm sentido, devido à sua formação, em tratar essas questões.

Portanto, há necessidade de assegurar-lhes subsídios teóricos, práticos e metodológicos que lhes possibilitem o trabalho com a alteridade cultural na escola, para que possam atuar como sujeitas que promovem o debate sobre a igualdade nas relações étnico-raciais:

> **Cravina:** Eu acho assim, porque também passa pela formação do professor. Quanto tempo tem que nós aqui nos formamos? Qual era a ideologia do nosso currículo?Qual era a vertente, o que se empregava naquela época, e não mudou muito? Muita coisa mudou. Então a gente precisa de uma formação continuada, mas essas iniciativas são pessoais. Já que existe uma lei, eu acho que uma das iniciativas governamentais deveria ser instrumentalizar o professor para aplicar a lei. Talvez essa clientela que esteja saindo agora da universidade, pois, talvez, não sei, já venha com outra visão, com outras formas de trabalhar que mais facilmente lidem com essas questões do negro e suas representações, a questão da identidade, as diferenças, as simbologias... Porque muitas dessas temáticas nem foram discutidas nem passadas de longe na nossa formação. Ou a gente vai pelo meio autodidata, ou por aquilo que é um oficio da nossa profissão, estar sempre estudando, estar sempre se informando, e aí você vai, busca, se informa, tenta adaptar. Mas eu acho que também cabe uma formação oficial, que te instrumentalize, que tenha discussões, que a gente troque sugestões, troque projetos (CRAVINA, 2020).

> **Perpétua:** Nessas palestras, você vai saber como trabalhar (PERPÉTUA, 2020).
>
> **Cravina:** Principalmente os professores das áreas citadas na lei, História, de Artes, de Língua Portuguesa, eu acho que esses professores deveriam passar por uma formação continuada para refletir sobre esses aspectos, mesmo que não venham com fórmulas prontas, porque não existem fórmulas prontas... Por enquanto, existem iniciativas, tentativas, mas colocar esses professores uns juntos aos outros, vamos discutir, vamos trabalhar, vamos ver o que é que sai, e formar multiplicadores eu acho que nunca enfraqueceria isso... (CRAVINA, 2020).
>
> **Luzia:** Então vamos chegar a um ponto que eu gostaria de discutir com vocês, é a nossa prática pedagógica. Como se trabalhar na nossa prática pedagógica essa questão da cultura do homem negro? Que realidade nós estamos diante, e quais são essas necessidades dessa prática? Porque a gente está aqui como professor, então está pensando uma ação, uma ação que possa mobilizar, que possa transformar o outro, aí a minha pergunta é: que prática que nós podemos pensar, que possa chegar ao ponto de estar obedecendo essa Lei 10.639? (LUZIA, 2020).
>
> **Girassol:** Eu acho que primeiro uma reformulação didática, currículo; e a parte didática, pelo seguinte: você pega um livro e vê pouca coisa, quando você encontra é ou uma coisa velada, ou uma coisa extremista que partiu de um negro extremista, então você não tem assim um equilíbrio, você não vê o texto, você não vê o material, artigos pouquíssimos. Deveria adotar, estar estudando sobre isso, poucos, poucos, porque eu estava fazendo a coletânea do texto, para discutir com os meninos que eles teriam o que falar sobre a questão do racismo em uma redação, e deu, por mais que eu procurasse, eu não encontrei assim muita coisa sobre o assunto, no sentido de não ser extremista, nem ser velado, uma coisa real que se diz, a consciência, o que é o negro, o papel dele, como ele deve se sentir, como ser humano, a questão filosófica... É muito difícil encontrar, então a gente sente muita falta de material, eu pelo menos sinto (GIRASSOL, 2020).
>
> **Cravina:** Isso é verdade, o professor ele ainda se apóia muito no Livro Didático (...) Principalmente em escola pública que o aluno tem uma certa limitação para fazer pesquisa, para entrar em contato, apesar de hoje, a verdade hoje, todo mundo tem acesso à internet, mas ainda assim, é muito de não saber pesquisar, então o livro ainda é uma fonte importante na escola; ele não é tudo, o professor não pode ficar escravo do livro, mas ele é uma fonte importante, até para o aluno se enxergar nele... que não se enxerga; o aluno não se enxerga no livro, o aluno não se enxerga nos rótulos dos produtos. A não ser que seja um tipo de produto para aquela clientela e aparece, por exemplo, produtos para cabelos cacheados aí você vai ter uma sessão imensa com negros nos rótulos, mas a propagando da margarina que é aquela família feliz... (CRAVINA, 2020).

A inquietação apresentada pela professora Cravina é passível de questionamento, pois a própria lei 10.639/2003 não traz, no seu texto, garantias de implementação. De acordo com Santos (2005), o discurso genérico do próprio texto da Lei não estabelece metas, não se refere à qualificação dos professores e nem à necessidade de as universidades reformularem os seus

programas de ensino ou cursos de graduação para se adaptar às novas necessidades. Entretanto, nos documentos que regulamentam a referida lei,

(Portal do Mec, 2014) o Parecer nº 03/2004 e a Resolução nº 01/2004, ambos emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), já se notam orientações referenciais para a sua implementação e consolidação. Ou seja, cabe à escola discutir a implementação da lei de acordo com o parecer e as suas necessidades. A falta de informação dos professores sobre a referida lei mostra, em determinados casos, a indiferença pela diversidade cultural e a ausência de um debate que problematize as questões étnico-raciais na escola, favorecendo, portanto, a manutenção dos lugares de não prestígio da população negra e afro-brasileira.

É importante considerar também que, ao ingressarem na universidade, as/os professoras/es carregam as suas experiências, concepções e representações sociais, impregnadas, muitas vezes, de estigmas, preconceitos e ideologias racistas. As representações pejorativas sobre o negro são marcadas, muitas vezes, nas falas, as quais evidenciam o quanto a formação profissional foi comprometida.

> [...] na formação docente, quer seja inicial ou continuada nos deparamos com profissionais e licenciados aos quais referidos conhecimentos foram negados ao longo da sua trajetória escolar o que traz dificuldade para que se percebam as evidencias do racismo que se prolonga até os nossos dias, provocando a existência das desigualdades raciais (OLIVEIRA, 2007, p. 258)

Por isso, Gomes (2002, p. 26), tem dado destaque às histórias de vida no processo de formação de professoras, reconhecendo que “pensar a diversidade étnico-racial na formação de professores(as) implica dar destaque aos sujeitos e as suas vivências nos processos históricos e socioculturais que acontecem dentro e fora da escola”.

No entanto, cabe apontar que para pensar o ensino para relações étnico-raciais faz-se necessário pensá-lo em conjunto com as práticas e saberes docentes, como constituídas e constituintes das disciplinas escolares na sua amplitude, e a importância que estas assumem na conformação da cultura escolar.

Para o terceiro encontro, realizado no dia 15 de junho de 2020, propomos o conto *Zaíta Esqueceu de guardar os brinquedos*, da autora Conceição Evaristo. Para subsidiar a discussão, trabalhamos com o texto *Desigualdade social e violência na Literatura Negra Brasileira: uma análise da infância perdida em contos de Conceição Evaristo.(Claudia Letícia Gonçalves Moraes e Fernanda Ferreira Souza).*

Nesse encontro falei mais uma vez sobre Conceição Evaristo; fiz um breve comentário sobre suas obras e aproveitei para enfatizar a importância de trazer suas obras, sua escrita para a sala de aula. As professoras ficaram encantadas com os contos de Conceição Evaristo. Enfatizei que atualmente a escritora goza de grande prestígio no campo literário, possui uma extensa obra literária que põe em visibilidade questões relacionadas a afro-brasilidade e suas implicações na sociedade brasileira: interseccionalidade de gênero, raça e classe, violência urbana e doméstica, experiências de vida e de ancestralidade.

A análise do conto trouxe algumas lembranças para uma professora que viu um pouco da sua história naquela narrativa.

> **Orquídea:** confesso a vocês, esse conto me fez chorar. Lembrei muito da minha infância, situações que passei junto aos meus irmãos que estamos vivos porque Deus existe. Acredito que assim como nós temos histórias tristes para lembrar, com os nossos alunos não será diferente (ORQUÍDEA, 2020).
>
> **Margarida:** Acho importante esse trabalho em sala de aula, não para falar de miséria, mas acho que trazer essas narrativas para a nossa realidade; é uma forma de mostrar para os nossos alunos que por mais difícil que seja a nossa vida, é muito importante não cruzarmos os braços. Precisamos resistir para superar as dificuldades e dar a volta por cima (MARGARIDA, 2020).

O conto tem como protagonistas crianças em situações de vulnerabilidade social, vivendo em contextos de risco e de extrema pobreza. As desigualdades sociais são apresentadas criticamente na construção do conto. A mãe, representando outras mães que vivem nesses ambientes e que precisam trabalhar por longas horas tendo que deixar seus filhos em casa sozinhos; o pai que não está presente, assim como milhares de mulheres negras que precisam cuidar sozinhas de seus filhos. Essas mulheres que lutam pela sobrevivência e lamentam e se desesperam por não ter tempo para seus/suas filhos/filhas, nem para si próprias.

Conceição Evaristo apresenta um pano de fundo importante para problematizar a violência a que essas crianças pobres, moradoras de favelas vivem submetidas. Mostra em sua narrativa a privação, o abandono, a violência estrutural e intrafamiliar, as agressões físicas e psicológicas que essas personagens lidam todo dia.

As professoras foram apresentando os limites em tratar essas questões sobre desigualdade racial e social no ambiente escolar, sobretudo pelo posicionamento de algumas famílias e também da gestão.

> **Orquídea:** Existe uma desigualdade entre as zonas das escolas. As aulas dentro de uma favela, não vão ser as mesmas que uma aula numa escola que se situa em um bairro rico. Que seja ao nível dos outros alunos, a presença do professor, etc. Vão ser diferentes e gerar desigualdades (ORQUÍDEA, 2020).
>
> **Margarida:** A gente vê essa desigualdade todos os dias na escola, não só por parte dos alunos, [mas] principalmente por parte dos professores. Eu percebo a forma como alguns professores tratam alguns alunos diferentes de outros e isso é visivelmente; principalmente em relação aos alunos brancos, o tratamento é bem mais cheio de melindres do que o aluno negro (MARGARIDA, 2020).
>
> **Girassol:** Não precisa ir muito longe, gente. Vamos falar de nós professores que trata o negro de forma diferente, eu mesma já presenciei alguns professores se referindo ao aluno aquele neguinho. Resumindo, O que bem temos são muitos professores racistas na escola (GIRASSOL, 2020).
>
> **Perpétua:** Eu penso que antes de trabalhar essas questões com o aluno, é preciso primeiro ensinar o professor a não ser racista (PERPÉTUA, 2020).

Pode-se perceber na fala dessas professoras que a desigualdade na escola é visível de todas as formas, e isso precisa ser trabalhado não apenas com o/a aluno/a, mas principalmente com os/as professores/as que estão ali como formadores/as de opinião e que se tornam referências para os/as estudantes.

Segundo hooks (2017), é importante que a educação seja constituída numa percepção crítica sobre a realidade social para a construção de ações transformadoras. Assim, é relevante que esteja vinculada a um projeto democrático e político, intervindo com reflexões e respostas concretas junto aos diferentes grupos sociais subalternizados, bem como questionar a narrativa eurocêntrica que fortalece o racismo institucional.

> **Perpétua:** (...)mas isso é porque é negro, mas isso é porque é pobre, porque é que negro relaciona com a sujeira? (PERPÉTUA, 2020).
>
> **Lavanda:** Porque eles fazem isso, eles dizem isso, eu já vi lá na sala dizerem assim, “mancha a raça da gente...” Eu disse: “mancha por quê?” “É só chegar aquele fedorento, as pessoas já acham que preto fede”. Você percebe isso, e eles discriminam o outro negro, quando eles estão assim mais largados é porque é pela cor, é como se fosse uma autodefesa [...] (LAVANDA, 2020).
>
> **Cravina:** (...) aí você liga a televisão, quais são as representações que tem do negro? Marginal, empregada doméstica, falando errado, na favela. Você acha que uma criança de 3 anos, começando a entender o mundo, que na escola não mostra como belo, vai querer ser negra? A primeira coisa que ela vai fazer é o que? Eleger o modelo que é aceito socialmente, pra ser igual. (CRAVINA, 2020).

> **Luzia:** Aí eu pergunto a vocês: o que a escola tem feito para resolver isso? (LUZIA, 2020).
>
> **Cravina:** Isso... nada! (CRAVINA, 2020).
>
> **Lavanda:** Nada! (LAVANDA, 2020).
>
> **Perpétua:** Porque é tão tímido e tão isoladas as iniciativas, que eu digo que é nada.Eu estou falando assim, sem um estudo; é a minha realidade, o meu ponto de vista; não está fazendo nada.Aqui na escola, qual é o projeto que a gente tem no início do ano, que pontua essa questão das representações dentro do planejamento anual em comum para todas as séries, vertical e horizontalmente, qual é? (PERPÉTUA, 2020).

Conforme Gomes (2004, p. 67), a naturalização das desigualdades raciais leva a sociedade a entender como "natural" a ausência dos negros nas ocupações de maior prestígio social. Não vê-los ocupando espaços nos ambientes educacionais, entre outros; achamos normal que os negros se encontrem nas posições mais baixas da hierarquia social ou mesmo fora do mercado de trabalho; não nos sensibilizamos quando tomamos conhecimento de que dos vinte milhões de analfabetos existentes no país, a maioria é de negros.

Quando as estatísticas nos mostram que são as crianças negras que possuem desempenho acadêmico inferior, que são os repetentes, mesmo quando há uma percepção da existência dessas desigualdades, elaboram-se diversas explicações para encobertar os episódios. Entre elas, destacam-se aquelas pautadas na concepção de que a discriminação racial é uma questão de ordem econômica, "emocional", dificuldade de aprendizagem, ou ainda problemas com desestruturação familiar (GOMES, 2004).

De acordo com as falas que foram analisadas, a escola tem consciência dessas representações negativas que chegam de fora para dentro. Mas o marcador "nada", reiterado por algumas professoras participantes, já define uma prática pedagógica que desconsidera a questão do sentimento de pertença. Algumas ilustram, em suas falas, algumas vezes exaltadas, atitudes e percepções estereotipadas que circulam dentro da sala aula, que podem ser caracterizados como racistas; porém não se observa nenhuma intervenção pedagógica que desconstrua determinados conceitos que só colaboram para uma cultura discriminatória. Mesmo obedecendo a um calendário pedagógico que põe em evidência a história e a cultura negra, poucas são as propostas didáticas para alterar a cruel realidade de discriminação sobre os corpos negros.

Para o quarto encontro, realizado no dia 29 de junho de 2020, trabalhamos o conto da autora Conceição Evaristo *Duzu-Querença*, acrescido do texto *Relações raciais e educação:*

vozes do silêncio. Assim como o conto Zaíta "*Esqueceu de guardar os brinquedos*", o conto *Duzu-Querença* também narra história de crianças que tiveram uma infância sofrida, ambos os contos são da autora Conceição Evaristo. Nesse encontro não estavam presentes todas as professoras; faltaram três, pois, devido alguns problemas relacionados à internet, ficaram impossibilitadas de participar. Sobre o conto, as professoras não comentaram muito; preferiram falar sobre o outro texto sugerido.

Sobre o texto *Relações raciais e educação: vozes do silencio*, refletivos juntas sobre as percepções de professoras sobre o desempenho escolar dos/as alunos/as negros/as na escola, pois consideramos o ambiente escolar como um espaço de relações sociais em contínua construção; ora marcadas por conflitos, ora por negociações entre alunos e professores, definidos por diferenças de gênero, raça, classe social e, sobretudo, por experiências de vida singulares.

Dar visibilidade ao que pensam as professoras sobre as diferenças baseadas na raça, significa revelar como cada professora age, sente, percebe, compreende e (re)significa a realidade racial que vivencia no interior da escola. Significa, também, dar visibilidade às dificuldades, aos conflitos gerados em torno dessa temática.

As professoras participantes iniciaram suas falas argumentando o apreço sobre o texto, indicando o seu caráter convidativo à reflexão sobre as várias situações de silenciamento dentro da escola perante o desempenho de alguns alunos e que, mediante a dificuldade de aprendizado, alguns desses alunos sofreram preconceito; porém as professoras falaram que vêem o problema mais relacionado à questão racial e social. Sobre a realidade apontada,houve as seguintes ponderações:

> **Orquídea:** Sabemos que é visível que o desempenho de alguns alunos com menos condições econômicas é bem menor que outros com apresentam melhor condições econômicas e, geralmente, a maioria desses alunos são negros (ORQUÍDEA, 2020).
>
> **Violeta:** Eu também vejo, mais percebo que a falta de um bom desempenho de alguns alunos está relacionado a mais a questão de classe social (VIOLETA, 2020).
>
> **Luzia**: Se o problema é realmente de classe, por que os alunos negros do mesmo nível socioeconômico das crianças brancas são classificados como "fracos" não sendo percebidos em suas possibilidades educativas? (LUZIA, 2020).
>
> **Perpétua:** Olha, acho que isso não tem nada a ver (PERPÉTUA, 2020).

> **Orquídea:** Eu acho que um dos grandes problemas para um mal desempenho do aluno tem a ver também com a sua formação em casa. A maioria desses alunos passam por vários problemas em casa, alguns são filhos de pais separados, não tem acompanhamento em casa, vivem a Deus dará (ORQUÍDEA, 2020).
>
> **Violeta:** Eu vejo assim... Eles são fracos, mas com ajuda, alguns melhoram (VIOLETA, 2020).
>
> **Perpétua:** Mas eu vou falar a verdade, tem alunos brancos e alunos negros que não tem jeito, mesmo se esforçando não aprendem (PERPÉTUA, 2020).
>
> **Orquídea:** Fora aqueles alunos que são agressivos; não param quietos, não tem interesse por nada, atrapalham a aula o tempo todo... me diz ai o que é que um aluno desse vai aprender? (ORQUÍDEA, 2020).

A escola, assim como a família, é um espaço de socialização, onde os/as alunos/as vão tomar consciência dos problemas "raciais" e "sociais" ao vivenciarem situações concretas e contraditórias. Desse modo, não é possível isentar a escola de suas responsabilidades e nem mesmo a família. Não podemos desconsiderar que o aluno negro enfrenta problemas gerados não só por sua condição social, mas, também pela condição racial. Arroyo (1997, p.12), afirma que "o fracasso escolar e consequente exclusão de alunos se deve a uma cultura que legitima práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceito de raça, gênero e classe". Para o autor, a causa do fracasso escolar mantém a ossatura rígida e excludente.

Percebi que, diante dessa discussão houve uma contradição em relação às falas das professoras quando me recordo dos encontros anteriores, quando elas afirmam já terem presenciado momentos de racismo por parte de alguns professores. Falar da cor dos alunos seria uma evidência de que a questão racial existe; por isso, as professoras preferem não falar, para não reconhecer e, ao mesmo tempo, evidenciar o seu despreparo em lidar com a diferença.

A falta de atenção à questão racial, mesmo diante de seus olhos, reforça um tipo de racismo disfarçado e não assumido, prática que acaba por inviabilizar ações eficazes contra a discriminação. De acordo com Cavalleiro (2000), o silêncio que atravessa os conflitos étnico-raciais na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola. Nesse sentido, Freire (1987, p.78) acrescenta que "não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão".

Considera-se que o professor é o agente mediador entre o aluno e os conhecimentos e conteúdos culturais veiculados na (e pela) escola. É através de seu comportamento e prática que a escola age e concretiza/legitima sua existência. Portanto, justifica-se a importância do

estudo das percepções e valores dos/as professores/as em sua relação com os/as alunos/as. É importante ressaltar que, ao buscarmos evidenciar as percepções das/os docentes sobre o desempenho escolar dos/as alunos/as negros/as, não estamos, com isso, buscando no professor um "culpado"; buscamos, sim, estabelecer relações entre as práticas pedagógicas e as concepções que a sustentam com as interações estabelecidas com crianças negras e brancas na escola.

Essas falas nos revelam que a escola como instituição social não atende aos interesses daqueles que chegam até ela. Essa escola tem, em sua concepção, um aluno idealizado, um aluno que deve corresponder aos seus interesses e projeções. Ela quer um aluno igual e harmonioso, ao passo que quem chega à sala de aula são alunos/as com saberes e dizeres diferentes, com concepções de mundo diferentes. São crianças que sonham, fantasiam e vivem de formas diferentes, por isso, devem ser respeitadas em suas particularidades.

No quinto encontro, promovido no dia 29 de junho, conversamos sobre o conto "*Di Lixão*", de Conceição Evaristo e sobre o texto *As práticas dos professores perante as questões raciais no cotidiano escolar*. Sobre o conto, a professora Cravina deu a sugestão de fazer um livro de contos com os alunos para que eles tivessem a oportunidade de escrever a sua própria história, a sua escrevivência.

Nesse quinto encontro, apenas três professoras estiveram presentes; as demais participantes, infelizmente, não puderam participar. Duas justificaram que teriam outros compromissos e uma estava em um local que dificultava o acesso à internet. Assim, para deixá-las a par da discussão eu resolvi gravar um áudio e postar no grupo falando um pouco sobre o texto que foi discutido nesse encontro. Segue abaixo a minha reflexão no áudio:

> **Luzia**: No Brasil, o racismo é uma temática que precisa ser discutida constantemente no âmbito educacional e outros setores da sociedade, isto porque se trata de uma prática que, de certa forma, é camuflada no país como se fosse algo presente apenas no imaginário de alguns indivíduos vítimas deste, e não um fato consumado que é visto na realidade cotidiana.O racismo, por um lado, é um comportamento, por outro, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial visível por meio de sinais, como por exemplo: cor da pele ou tipo de cabelo. Pode-se dizer que o racismo é um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. É, também, resultado da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (BRASIL, 2005).De várias formas o racismo se manifesta; dentre elas, por meio do preconceito ou discriminação, além do que se encontra em diferentes ambientes como na escola, local que tem, dentre seus objetivos, a arte de ensinar os indivíduos a viver e conviver com as diferenças, e que, no entanto, tem sido visto como mais um cenário do racismo, uma problemática

> que precisa ser modificada.As práticas de racismo na população continuam crescendo, sendo que um dos motivos que poderiam ser apontados é o legado histórico da discriminação sobre os negros, provindos de relações escravistas que ocorreram no passado e ainda é visto na atualidade como um estigma que recai sobre eles. O racismo, por vezes, impossibilita ou dificulta a entrada de vários indivíduos na escola, além do que, diversos que sofrem de preconceitos ou descriminação racial acabam não tendo uma educação de qualidade, pois ainda existem escolas em que é visto diferenciação dos alunos negros por parte de educadores e até dos próprios estudantes (LUZIA, 2020).

Nesse encontro as professoras que participaram pouco falaram. Sobre o texto, a professora Cravina deu a sua contribuição:

> **Cravina:** Infelizmente, às vezes, não me sinto preparada para lidar com essas questões em sala de aula. Teríamos que ter uma formação adequada. Um curso já seria ideal, uma vez que, abordar sobre essa questão, que, por sinal é muito delicada, requer de nós todo o cuidado para não haver nenhuma discriminação em hipótese alguma (CRAVINA, 2020).
>
> **Violeta:** Na maioria das vezes, só falamos superficialmente sobre essa questão quando nos deparamos com textos que são apresentados no livro dos nossos alunos, que por sinal, são poucos (VIOLETA, 2020).
>
> **Cravina:** Eu,particularmente,não tenho quase nenhuma bagagem sobre essa questão. Penso que, para se fazer um bom trabalho, seria necessário adquirir conhecimentos através de cursos de capacitação; só assim, teria como trabalhar de forma a obter bons resultados (CRAVINA, 2020).
>
> **Luzia:** Algumas de vocês falaram em um dos encontros que já presenciaram a prática do racismo por parte de alguns professores dentro da escola. Daí eu pergunto a vocês: como a escola, de modo geral, tem contribuído para esses atos deixarem de existir? (LUZIA, 2020).
>
> **Perpétua:** (...)então,eu acho que, dentro desse contexto, o papel da escola, ainda é muito tímido (PERPÉTUA, 2020).
>
> **Cravina:** Eu também penso assim do papel da escola ser muito tímido. Talvez seja por isso que a gente, às vezes, não perceba tanto (CRAVINA, 2020).

O pronunciamento da Professora Cravina é consistente, já que a função da escola é preparar o cidadão para o mundo e suas adversidades. Porém a Professora Perpétua, admite que o “papel da escola, ainda é muito tímido”. A presença da expressão “muito tímido” nos fornece uma pista sobre a falta de uma política pedagógica que abarque o tema como prioridade.

> Nos livros didáticos os professores e professoras, quando aparecem, são "claros". Os conteúdos disseminados nos livros didáticos deveriam suscitar oportunidades para que a condição mestiça da criança e do adolescente fosse discutida e valorizada, o que ocorre, todavia, é que acentua o despreparo dos profissionais para o trato com a realidade da realidade escolar (NAZARÉ, 2003*APUD* FONSECA, 2003, p.89*)*.

Segundo a autora, os professores, a quem é atribuído a ação de admirar as diferenças culturais na sua prática pedagógica, poderiam ter internalizado o senso comum da desigualdade dessas diferenças supracitadas e não comprovar na sua prática essa ação. Podemos perceber que isso acontece porque o professor não tem uma formação específica, com o objetivo de prepará-lo para, na sala de aula, lidar com questões como o preconceito e a discriminação racial, que podem interferir na práxis do profissional.

Assim, a sociedade, especificamente a escola, constrói várias respostas para explicar as desigualdades, e acaba desconsiderando que uma das principais justificativas pode ser encontrada no seu interior: práticas pedagógicas, às vezes, discriminatórias acabam impactando a vida dos/as alunos/as, afetando o desempenho escolar e o seu futuro, já que o insucesso na escola pode contribuir para sua "exclusão" social na vida adulta. Um olhar atento para a escola capta situações que configuram de modo expressivo atitudes racistas. Nesse espectro, de forma objetiva ou subjetiva, a educação apresenta preocupações que vão do material didático-pedagógico à formação de professores.

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos(as) profissionais da educação, envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais aos estudantes negros e negras. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças,ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento, muitas vezes, estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais.

É imprescindível, portanto, reconhecer esse problema e combatê-lo no espaço escolar. É necessária a promoção do respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças e a possibilidade de falar sobre elas sem medo, receio ou preconceito. Nesse ponto, deparamo-nos com a obrigação do Ministério da Educação (MEC) de implementar medidas que visem o combate ao racismo e à estruturação de projeto pedagógico que valorize o pertencimento racial dos(as) alunos(as) negros(as).

O sexto encontro, realizado no dia 6 de junho, discutimos o conto *Quantos filhos Natalina teve?* E o texto *Escrevivências de professoras negras (Célia Cristo)*. Em relação ao conto, a escritora Conceição Evaristo transforma o corpo e a sexualidade da protagonista no *lócus* discursivo, na medida em que explora a temática da maternidade, relacionando-a, por um lado à violência física contra a mulher.

Segundo Mirian Cristina (2018), nesse conto pode-se considerar o caráter político da literatura negra. Ao dar visibilidade às precárias condições da população negra, principalmente no que tange a educação, moradia e trabalho e, também, sua posição subalterna no espaço privado, as escolhas de Natalina passam a ser coerentes. As professoras não falaram nada sobre esse conto, falaram que queriam me ouvir.

Ao discutir o segundo texto proposto, retomei o conceito de escrevivência, destacando a característica da escrita na primeira pessoa como uma (de)marcação do lugar de fala. Iniciei o diálogo falando sobre a importância de nós, professoras, traçarmos as nossas escrevivências no "chão" da escola e levar o aluno a também traçar a sua própria escrevivência. A professora Margarida iniciou a sua fala contando a sua experiência enquanto professora negra na escola:

> **Margarida:** Se eu for parar pra contar as minhas experiências enquanto professora negra, um dia não é suficiente. Mas quero salientar em minha fala que em toda a minha trajetória eu já sofri preconceito. Na escola mesmo alguns colegas não escondem a sua falta de simpatia (isso pra não dizer preconceito) por pessoas negras (MARGARIDA, 2020).
>
> **Orquídea:** Pra mim é muito difícil ainda falar das minhas escrevivências. Talvez, mesmo me reconhecendo como uma mulher negra, eu ainda não consegui me livrar de alguns traumas da infância, principalmente em relação a minha família (ORQUÍDEA, 2020).
>
> **Perpétua:** Eu sinto que esses encontros me fez relembrar várias histórias de dor. Hoje vejo que em alguns momentos eu não sei lidar com os meus alunos em relação a essas questões, justamente pelo fato de não ter conseguido ainda resolver alguns problemas que me impedem de traçar essa escrevivência que a escritora Conceição Evaristo fala (PERPÉTUA, 2020).
>
> **Lavanda:** Eu acho que precisamos entender a nossa história e também as histórias dos nossos alunos. Trazemos histórias de dor em nossas memórias. Como mulher negra, sinto que na maioria das vezes a minha voz foi silenciada em todos os sentidos dentro da escola, com isso afirmo que pecamos também por querer silenciar a voz dos nossos alunos, impedindo-os de contar a sua história (LAVANDA, 2020).

Percebo na fala dessas professoras, que elas trazem uma memória de dor em relação às suas vidas. Mesmo sendo um objeto recente de pesquisa, sinto que as professoras têm muito a

relatar, especialmente as professoras negras; porém, as amarguras da vida que as fazem silenciar, ainda estão presentes em suas vidas. Eu acredito que os registros das práticas docentes são importantes porque coloca essas professoras em frente a sua realidade e da realidade do aluno.

Logo, não podemos lutar contra a discriminação, reproduzindo e discriminando nossos/as alunos/as em sala de aula ou em qualquer outro lugar. Na luta por construir uma pedagogia que reflita no currículo escolar a educação para as relações raciais mais inclusivas, não podemos desanimar ou adotar práticas contrarias ao trabalho que buscamos desenvolver. Paulo Freire, em seu entendimento global das lutas de libertação, enfatizou que "este é o importante estágio inicial de transformação, aquele momento histórico em que começamos a pensar criticamente sobre nós mesmas e a nossa identidade diante das nossas circunstâncias políticas"(hooks, 2017 p. 57)

O percurso construído no cotidiano escolar nos remete à um sentido de práticas subalternas em conformidade com os currículos hegemônicos que nutrem e fazem com que nossas práticas pedagógicas demorem ou não atinjam seus objetivos, uma vez que, o compromisso com o outro está longe desta arena de disputa que é o currículo.O redirecionamento de nosso olhar deve se voltar para as práticas escolares, e neste caso, práticas escolares de mulheres negras, sujeitos que ainda no tempo atual continuam sendo vistas como seres inferiores, com menos direitos, constituindo-se o outro subalterno(SPIVAK, 2010, p. 43) sem fala, que age às margens do silenciamento e ordenamento curricular.

O sétimo e último encontro, foi realizado no dia 14 de julho de 2020. Nesse encontro, as professoras sugeriram a socialização da importância das oficinas nesse processo formativo, partilhando o aprendizado e aquisição de conhecimento. O sétimo encontro não estava previsto. As professoras participantes da pesquisa sugeriram um último encontro para falar sobre o quanto as oficinas contribuíram para que elas (re)pensassem em suas práticas em sala de aula.

Nesse encontro, iniciei lendo o poema "*Vozes* Mulheres", da escritora Conceição Evaristo; em seguida falei um pouco sobre esse poema, pois o título do poema ecoa dois importantes elementos: a voz e a mulher; essa voz qualificada que fala por toda uma categoria, historicamente, subalternizada.

Os três primeiros versos da primeira estrofe sintetizam um passado sofrido, denunciado na voz de uma mulher negra, o sofrimento, nos navios negreiros, provocado pela diáspora dos povos africanos trazidos para o Brasil na condição de escravos. Isso é contado de

maneira introspectiva, isto é, uma perspectiva de dentro “Minha bisavó”. O verbo “ecoou”, denuncia a marca de um tempo passado de desrespeito, alongando o tempo de dor e que permanece vivo no pensamento das gerações futuras que, certamente, também tiveram suas infâncias perdidas, manchadas pela discriminação aos negros e negras.

Na segunda estrofe o sofrimento continua em geração em geração “Na voz de mulher avó”, que vive só para obedecer sem direito de se expressar, vivendo nas senzalas ou como mucama na casa grande, tratadas como objetos ou animais, como se não tivessem alma ou sentimentos.

Os versos da terceira estrofe apresenta uma mulher, que de certa forma teve o mesmo destino de sua mãe e de sua avó “A voz da minha mãe ecoou baixinho revolto”; “no fundo das cozinhas alheias”; “debaixo das trouxas”, “rumo à favela”. O que sobrou para os descendentes dos negros foram os piores trabalhos; foi lavar a sujeira dos brancos e depois ficarem sem espaço após a abolição, fugindo para os morros, fixando-se por lá, explicando porque a maioria dos moradores de comunidades são negros.

A quarta estrofe já é presente, a voz poética se apresenta inconformada com o sofrimento que até hoje os negros passam, vivendo em condições adversas, como seus antepassados; mas isso não é motivo para que o seu grito seja calado: “A minha voz ainda”/ ecoa versos perplexos”, “com rimas de sangue” “e” “fome”, sendo isso motivo de força para denunciar através dos versos essa vergonha social.

O futuro chegou na quinta estrofe, com doze versos. O eu lírico apresenta a filha narrando não só o presente, mas o que ainda está por ir. Nos primeiros versos “A voz de minha filha” / recorre todas as vozes/ recolhe em si/ as vozes mudas/ caladas/engasgadas nas gargantas. A voz da filha guarda todas as vozes, numa tentativa de remediar um passado de dor e opressão. Nos versos “Na voz de minha filha, se fará ouvir a ressonância/ o eco da vida liberdade”, percebe-se uma esperança de um futuro promissor quando todos os homens e mulheres serão respeitados, sem distinção de raça.

Eu trabalhei esse poema como o último texto com o objetivo de mostrar para as professoras que nós mulheres negras, mães, professoras e militantes somos o resultado dessa (re)construção, estamos nos movimentando para mudar todas as opressões que a sociedade nos impõe. Somos resultado dessa luta, somos resistência.

Após a minha fala, as professoras iniciaram os seus comentários sobre as oficinas. A professora Cravina começou a sua fala expondo a sua gratidão em relação a sua aprendizagem nos encontros.

> **Cravina:** Sobre os encontros eu quero falar que, para mim, foram momentos de grande aprendizado. Eu confesso que há muito tempo eu não lia um livro. Eu percebo que, em um determinado momento, nós professores acabamos nos limitando apenas ao livro didático. Te confesso Luzia, que você me fez a ter vontade de ler e sair da minha zona de conforto e procurar rever as minhas práticas em sala de aula (CRAVINA, 2020).
>
> **Margarida:** Nessa discussão que a gente teve aqui, quantas informações... cada uma trocou aqui com a outra; então, se a gente cercar para trabalhar isso aqui tem como fazer isso (MARGARIDA, 2020).
>
> **Perpétua:** A partir do texto da literatura, eu acho que a gente vai ter resultados muito positivos (PERPÉTUA, 2020).
>
> **Girassol:** Eu Nunca trabalhei uma literatura produzida por autores negros, apenas os clássicos como Machado de Assis e Cruz e Souza, mas nada referente à questão da negritude. Não tenho nenhum conhecimento sobre uma literatura que aborde essa questão nem os livros didáticos apresentam exemplos, mas a partir desses estudos que tivemos, eu tenho certeza que minhas aulas não faltarão textos de autores negros (GIRASSOL, 2020).
>
> **Lavanda:** Esses encontros me proporcionaram um novo olhar para o ensino da literatura. Estamos acostumadas a trabalhar apenas com o que o livro didático nos oferece e isso acaba nos limitando e nos deixando até preguiçosas a ponto de não pesquisar em outras fontes. Realmente os encontros nos deram pistas para uma nova prática em nossas aulas (LAVANDA, 2020).

A partir das falas das professoras em relação às oficinas, acredito que esses encontros de formação com essas professoras foram muito importantes, pois sei que irá contribuir com novos olhares sobre a prática em sala de aula, procurando mostrar que a relação teoria e prática devem ser apresentadas aos alunos durante as aulas, não devendo ser desenvolvidas apenas em datas comemorativas. Leituras de textos de autoras e autores negros são alguns dos exemplos. Esse trabalho efetuado em sala pode aproximar o aluno a novas vivências, oportunizando a construção de novos olhares sobre a cultura e a sociedade, redirecionando suas práticas pedagógicas. Como afirma bell hooks:

> Os professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente (HOOKS 2017, p. 36).

É preciso mudar as nossas práticas, pois, a educação, na perspectiva da autora, compreende uma prática educativa libertadora e emancipatória, na qual os sujeitos aprendem

uns com os outros em um constante processo de observação crítica sobre a realidade. Assim, a escola deve ser vista como um lugar de empoderamento coletivo e de transformação social.

A importância dada à questão da formação de professores, está presente nas políticas públicas atuais, objetivando equacionar problemas no campo da educação, ofertando uma formação inicial e continuada aos professores e professoras. Assim, para possibilitar a qualidade da Educação, o alvo principal é o campo de formação docente; no entanto, os estudos realizados apontam que, a valorização desses profissionais, assim como o investimento da educação brasileira nesses moldes vem enfrentando muitos desafios. Um dos resultados a que chegamos é o reconhecimento de que a educação de qualidade está ligada a figura do/a professor/a, mas que essa qualidade não se restringe somente a figura deste/a profissional, muitos outros fatores interferem neste processo, como o ambiente escolar.

Nilma Lino Gomes (2012/ p. 36), argumenta que estudos dessa complexidade são de extrema relevância, pois dimensionam as realidades nas quais a formação docente e as práticas pedagógicas que abordam o ensino das culturas africanas e afro-brasileiras encontram-se inseridas. Para a autora, é necessário esclarecer o estado em que se encontra a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e se, de fato, ela vem sendo, ou não, adotada, desvendando suas particularidades.

4.1 Perspectivas docente: análise contextual

A formação continuada de professores é peça fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas humanizadoras, capazes de transformar o campo educacional. O espaço prático da aprendizagem na docência não deve se restringir apenas ao Livro Didático que é a sua ferramenta principal; precisa estar na sala de aula, permeado por uma relação teórica e prática que permita problematizar situações, organizar e planejar atividades.

As sete professoras envolvidas na pesquisa, nos oferecem um rico material sobre assuas percepções e experiências como professoras, principalmente acerca da práxis pedagógica que envolve as questões etnicorraciais. Suas declarações apresentam valiosas contradições que sinalizam como a escola pública, em especial o espaço de trabalho das participantes, precisa atentar para a exclusão herdados e perceber, com isso, a realidade étnica que compõe sua formação, de outros/as professores/as, alunos/as e técnicos/as.

É tarefa importante contribuir para que o espaço escolar não continue a reproduzir, direta ou indiretamente, modelos de educação que desprestigiam um coletivo que precisa ser impulsionado e valorizado, independentemente dos grupos étnicos que o compõem, para

enfrentar um mundo ainda resistente às diferenças, cuja transformação implica aceitá-los pelas suas qualidades e competências, como seres humanos fortalecidos pela aceitação de sua cultura, que forma e organiza o nosso tecido social.

Para mim, não foi surpresa ouvir os depoimentos das professoras participantes desta investigação, o desconhecimento, a falta de entendimento e a não experiência leitora com obras que compõem a Literatura Negra Feminina, pois eu também já fiz parte do grupo que desconhece a Literatura que traz uma potência de autoras/es negras/os que, por muito tempo, lutaram por dar visibilidade a essa escrita que traz a verdadeira história da/o negra/o e permite, a nós negras, traçarmos as nossas escrevivências a partir do real vivido.

Não é possível tecer considerações sobre essa ausência, que se reflete nas práticas pedagógicas das professoras participantes, sem voltar à discussão sobre a formação inicial e continuada, assim como ao debate sobre a divulgação e visibilidade da produção literária negra no mercado editorial. Percebemos, em algumas considerações feitas, o total desconhecimento sobre a existência de uma literatura produzida por negras/os, cujas vozes se fazem protagonistas de seus sentimentos e de suas histórias, com exceção dos cânones da literatura brasileira, como Machado de Assis e Cruz e Souza. Mesmo assim, elas desconheciam que esses autores, em sua trajetória de produção literária, em seu tempo e em sua obra, abriram questões sobre a negritude.

Essa evidência nos põe a pensar que essa temática quase nunca se fez presente nos currículos, de um modo geral, dos muitos cursos de graduação, em especial nas licenciaturas. Logo, no momento que uma boa parte dessas participantes se licenciou, não havia um projeto que destacasse o tempo e as perspectivas da Literatura Negra Feminina. Algumas professoras-participantes pontuaram que nunca estudaram, durante o período de graduação, qualquer texto ou autor/a que abordassem o tema e, com isso, justificam a total ou parcial ignorância sobre a Literatura Negra Feminina.

As professoras participantes alegaram também que, além de sua formação inicial, os Livros Didáticos adotados não aportam materiais textuais e discussões sobre a produção negra ou afro-brasileira que elas pudessem compartilhar e discutir com os alunos. Fica a impressão de que o Livro Didático não só norteia o trabalho pedagógico, como serve, implicitamente, como ferramenta de atualização dos professores. Outra dificuldade elencada pelas participantes, para trabalhar pedagogicamente com a Literatura Negra, estaria na falta de sua divulgação pelo mercado editorial. Não podemos desconsiderar que a produção literária negra ainda necessita de visibilidade e divulgação entre a população em geral, mesmo com algumas

iniciativas de políticas públicas afirmativas que tentaram tornar obrigatória sua inclusão nos conteúdos escolares.

Este estudo comprova que o total ou parcial desconhecimento sobre essa produção literária negra contribui para a manutenção da cultura hegemônica, que considera a sala de aula como um ambiente de representação e aprendizagem unicultural e de perfil eurocêntrico. A invisibilidade de escritoras negras é perceptível na literatura, o cânone literário não dá importância ou as reconhece como escritoras. Seus textos sofrem exclusão; são relegados ao silenciamento.

Nesse sentido, os problemas fundamentais das desigualdades que atingem grande parcela da população, mas, sobretudo a população negra e indígena no Brasil, pode ser compreendida no processo histórico de introjeção da inferioridade imposta ao longo de gerações, impedindo o protagonismo de amplos segmentos sociais. Ora, a interiorização da ideologia dominante, da ideologia racial e sexual pelas classes subalternas favoreceu a manutenção das desigualdades no Brasil.

Diante das constatações realizadas durante as oficinas, torna-se necessária uma rediscussão sobre a formação inicial e continuada do professor, no que tange à educação étnico-racial e à Literatura Negra Feminina. Mas, antes de se pensar em investimentos na formação continuada, por exemplo, importa motivar esses/essas profissionais para que se sensibilizem por novas perspectivas do educar e se proponham a desenvolver uma práxis pedagógica que possa construir uma escola mais democrática e cidadã.

> Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifesta na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores. (GOMES, 2005, p. 85).

Para a autora, ao se pensar em investimentos na formação do professor para uma educação antirracista, não nos devemos esquecer de que ela deve estar embasada em uma pedagogia crítica, ocupada tanto em formar professores conscientes quanto alunos conscientes

e, com isso, formar cidadãos cônscios de seu papel no mundo como sujeitos transformadores, sócio-históricos, influenciados por questões subjetivas, como pertencimento étnico-racial, classe, gênero e orientação sexual. Essa formação inicial e/ou continuada não deve isentar os/as professores/as, individualmente, das responsabilidades de pesquisar e investigar novas informações sobre o racismo, a cultura e a Literatura Negra e, com isso, possibilitar um melhor tratamento das situações discriminatórias.

Diante da importância de incluir a lei 10.639/03, conclui-se que seja necessária uma mudança de atitudes, de posturas, no qual exige comprometimento de todos/as os/as profissionais da educação. Requer uma mudança nos discursos; que a teoria vire prática. Práticas que não sejam somente trabalhadas nas perspectivas do evento, que não sejam atividades fragmentadas sem intencionalidade, sem significado, para os/as alunos/as, ou ainda que essa cultura tão rica e imprescindível à formação do aluno, não seja folclorizada.

Nós professoras/es precisamos nos sensibilizar sobre o quanto se faz necessário abordar as questões raciais na escola, o respeito à cultura negra, independentemente de religião, de cor da pele, ou de classe social. Precisamos nos conscientizar e refletirmos sobre nossas práticas, para que, de fato, todos sejam tratados com igualdade, dignidade e acima de tudo com respeito. Conclui-se, portanto, que é indispensável a elaboração de um trabalho que promova o respeito mútuo, a valorização e o reconhecimento das diferenças.

Com isso, cabe a nós educadoras/es, professoras/es, e demais profissionais da educação, lutar por práticas que contribuam para que a Lei 10.639/2003 esteja, efetivamente, presente no ambiente escolar, e para que seja promovido o pleno desenvolvimento dos/as alunos/as no que tange às questões raciais. É preciso urgentemente que as escolas avancem com relação a estratégias, e construam novas práticas pedagógicas, e novas posturas, visando a valorização da cultura negra, tendo como foco principal uma educação que contemple a igualdade racial.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer de dois anos dedicados à investigação no âmbito da educação, na perspectiva de estudar o respeito por uma prática educativa a favor das diferenças, tendo a Literatura Negra Feminina como ponto de partida para uma discussão sobre racismo, identidade e sentimento de pertença dos nossos estudantes da escola pública, chegou o

momento de colocar um “ponto final” na dissertação e abrir espaço, a partir de agora, dando lugar às reticências necessárias para que outras discussões possam ser realizadas e ampliar, cada vez mais, novos debates sobre o tema. Não se trata de um momento fácil. Sentimos que terminá-la torna-se mais difícil do que ter começado.

Sei que o percurso do qual farei um balanço nestas considerações “finais”, ou seja, as minhas escrevivências é, em verdade, o início da trajetória de uma professora ressignificada em termos de fazer pedagógico. Saio dessa experiência com uma sensação de que, sem nenhum romantismo, posso viabilizar projetos, porque sei do “chão” da sala de aula e, ciente disso, posso, junto com minhas turmas, construir um conhecimento que lhes faça sentido. O momento não parece ser favorável: “são tempos difíceis para os sonhadores”, diria a personagem Amélie Poulain, do filme homônimo.

Com efeito, somos todas e todos, profissionais de educação, um tanto sonhadoras e sonhadores, porque insistimos em fazer nosso labor em uma área que o país tanto negligencia. Mesmo os governos que avançaram mais nesse quesito, ainda deixaram tanto por fazer, especialmente no ensino básico. Ainda assim, experimentamos, todos os dias, as dores e delícias da docência. Apesar de tudo e tanto, sonhamos.

Em governos que repudiam a democracia, a educação é, quase sempre, o primeiro braço do Estado a sofrer cortes e ataques. E esse, infelizmente, é um dos sintomas do nebuloso presente que o país escolheu para si, no qual é estimulada a depreciação da figura do/a professor/a, com seus saberes postos em xeque e sua validade questionada por grupos que tão somente desejam a manutenção do *status quo* vigente. Assim, no contexto atual, a mordaça com que tentam calar a minha categoria vem de todos os lados e de diversas formas, sobretudo em direção a profissionais que acreditam que a sala de aula é espaço de construção de um (re)conhecimento que extrapola a ideia tecnicista de educação e de desconstrução de verdades que criam e mantêm uma zona de privilégio aos que, historicamente, ocuparam e ainda ocupam o poder.

Corpos pretos, pobres, femininos, cis, trans, homossexuais e periféricos são alvos preferenciais desse tipo de governo que, calcado na hierarquização que aprisiona esses segmentos populacionais nas partes inferiores da pirâmide social, não suporta qualquer movimento que vise à mudança dessa configuração; esse foi o combustível que alimentou a vontade de levar este projeto de escrevivência adiante.

Sei da potência transformadora de uma literatura que fala de um lugar que reivindica um espaço de protagonismo, de visibilidade de sua arte e, ao mesmo tempo, de denúncia do

racismo e do machismo estruturantes. Ou seja, em contexto em que as violências se naturalizam, como é o que temos vivido, parece ser ainda mais preciso que as identidades estejam fortalecidas e que se formem sujeitos que se engajem na luta contra essas violências.

Entretanto, diferente do que se poderia pensar, a literatura em nosso projeto não foi usada como pretexto para essas discussões. Ela, como nos disse Antônio Cândido, é um direito! E como tal, precisa ser experimentada de maneira que não se esvazie sua dimensão estética, ética e política. Em verdade, quis mostrar como a literatura está mais próxima da vida do que se pode imaginar.

Destacamos aqui a contribuição desta dissertação para uma possível articulação entre a realidade e a dinâmica da práxis pedagógica que hoje se pensa e se realiza para a educação étnico-racial na escola pública, a partir dos depoimentos das professoras participantes da pesquisa, cujas informações constituíram o corpus da investigação. Esses dados indicam a urgência de se desenvolverem iniciativas de natureza político-pedagógica para instaurar uma prática de educação que respeite as diferenças no espaço escolar e se torne mais forte e significativa, a fim de contribuir para uma formação crítica de estudantes negros ou não.

Num contexto nacional que assusta, amordaça e silencia, faz-se necessário o desenvolvimento de projetos dessa natureza. Por isso propomos para o segundo ciclo do Ensino Fundamental, levar para a sala de aula autoras negras para discussão com estudantes, no intuito de propor um movimento de uma possível transformação, a partir do contato com o universo literário que, através da estética da palavra, denuncia o racismo e sexismo estruturantes. Acreditamos que projetos como esse, podem significar um eficaz instrumento para que as novas gerações possam enfrentar a violência racial e de gênero que acomete este país há mais de 500 anos, especialmente neste momento em que nossas existências parecem ainda mais ameaçadas.

O respeito ao diferente deve constituir-se como uma marca positiva do crescimento individual e coletivo e pode ser construído por meio de estratégias pedagógicas que promovam a valorização de uma história cultural ainda distorcida e desprestigiada ao longo do tempo, não só fora como também dentro da escola.

A discussão e a análise dos dados obtidos através das professoras visaram a obtenção de informações que dessem conta da prática pedagógica atual em relação ao racismo, à diversidade e à formação da identidade de jovens negros presentes nas escolas públicas. Importava saber as estratégias pedagógicas utilizadas no sentido de visibilizar às diferenças e colaborar na construção de uma identidade negra, a qual, infelizmente, tem sido construída de

forma distorcida num contexto de racismo biológico, de ideologia do branqueamento e do mito da democracia racial, fora e dentro da escola.

Importava, também, examinar como esse processo poderia se utilizar da prática com uma literatura cujas vozes negras projetam sentimentos e fatos positivos de um povo esquecido pela sua própria história. Finalmente, a perspectiva foi a de abrir discussões sobre identidade e pertencimento, atendendo à Lei10. 630/03. A partir desse conjunto de dados e reflexões, nossa expectativa é ampliar o debate e indicar ações que contribuam para uma educação democrática e cidadã**.**

O movimento de superação das práticas racistas dentro e fora da escola pressupõe a compreensão do conceito de raça e racismo, bem como o de outros conceitos, como discriminação e preconceito, o que pode gerar uma saudável reflexão sociopolítica sobre o tema. Portanto, o espaço escolar tem um papel importante no processo de reeducação antirracista e, para isso, é necessário que ele assuma esse papel transformador, oportunizando, junto à comunidade escolar, trajetórias de discussão aberta e plural.

Diante das constatações realizadas neste trabalho, torna-se necessária uma (re)discussão sobre a formação inicial e continuada do professor, no que tange à educação étnico-racial e à Literatura Negra Feminina. Mas, antes de se pensar em investimentos na formação continuada, por exemplo, importa motivar esses profissionais para que eles se sensibilizem por novas perspectivas do educar e se proponham a desenvolver uma práxis pedagógica que possa construir uma escola democrática e cidadã. Como afirmou Conceição Evaristo (2017): “a literatura é o lugar para expurgar a dor do racismo”.

Torna-se urgente que nossos professores, diante da realidade socioeconômica desigual de que são testemunhas no nosso local de trabalho, favoreçam uma rediscussão sobre a práxis, já que os conflitos vivenciados na escola podem estar relacionados a atos discriminatórios, principalmente raciais, que se refletem na sala de aula, mas são perigosamente camuflados ou velados. Ao se acomodar a essa situação, eles, (in)conscientemente, podem estar contribuindo para a sua manutenção, desconhecendo que esse seria o momento de transformação dessa realidade.

Logo, é necessário reeducar a escuta e a sensibilidade para que possamos perceber em expressões vistas como inofensivas sobre a essência do outro, como o negro – o momento de intervir através do diálogo e da reflexão coletiva. Isso significa afirmar que toda e qualquer forma de discriminação racial deve ser tratada energicamente, independentemente do tipo de prática racista, seja ela manifestada por fenótipos ou pela origem de cada ser humano. Para

que isso aconteça, é preciso se permitir a olhar e compreender o mundo sob diversos prismas, através de leituras, trocas de experiências e, principalmente, pela autorreflexão sobre quem somos diante da nossa realidade escolar.

Em relação à análise do Livro Didático de Língua Portuguesa, consideramos que houve um avanço em relação a décadas passadas e outras avaliações de Livros Didáticos de acordo com a literatura escolhida para análise; porém os livros que analisamos, continuam invisibilizando a mulher negra. Pudemos constatar que a escrita de autoria feminina negra trabalha pelo foco diferencial, irrompendo-se como forma de afirmação identitária, com temas politicamente engajados, em que o aspecto social está continuamente inserido, como a questão da afirmação do negro e das raízes Afrodescendentes, a ação e resistência da mulher. Essa escrita constitui-se como uma forma de luta pelos direitos das mulheres, principalmente negras, e de tantos outros grupos sociais marginalizados, por isso é universal, é humanitária.

Portanto, ratificamos o quanto é importante conhecer e refletir sobre a escrita de mulheres negras, inseri-la, efetivamente, no campo educacional, como ação crítico-reflexiva, que dê ao alunado o conhecimento de uma história que marginalizou, que excluiu mulheres, mais ainda as negras, como forma de romper modos literários consagrados, temáticas curriculares fixadas, enfim, sistemas educacionais ainda fechados em uma perspectiva de tradição. Essa escrita precisa ser conhecida e trabalhada em todos os espaços de construção de saberes, como a escola básica e a Universidade, em que cidadãs e cidadãos são, institucionalmente, formados.

Dessa forma, demonstramos a relevância da Literatura Negra Feminina para a formação de professoras(es), pois essa literatura nos leva a refletir e combater os mecanismos de opressão, subalternização contra a mulher, especialmente a negra, e o preconceito racial, de gênero e seus efeitos que, cotidianamente, podem ser vistos e sentidos em diversos espaços socioculturais.

Trazer a Literatura Negra de Conceição Evaristo para o chão da escola foi proporcionar novas práticas pedagógicas construídas através das nossas escrevivências e das escrevivências das/os nossas/os alunas/os. E como afirmou Conceição Evaristo (2014), ler as letras, escrever palavras e contar a história do seu povo, é resistir. E para além de resistir, viver é construir, ser capaz de ver raízes e rotas, perceber o barro do presente a semente para um futuro de liberdade.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGAFICAS

ALVES, Mirian. A literatura negra feminina no Brasil – pensando a existência. **Revista da ABPN**, Uberlândia, v. 1, n. 3, nov./fev., 2010- 2011.

BERND, Zilá. **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BISPO, Ella F.;LOPES, Sebastião A. T. Escrevivência: perspectiva feminina e afra descendente na poética de Conceição Evaristo. **Revista Língua & Literatura**, Rio Grande do Sul, v. 35, n. 20, p. 186-201, jan./jun., 2018.

CAMPOS, Maria Consuelo Cunha. (s.d.) **Representações da mulher negra na literatura brasileira**. Disponível em http://www.letras.ufmg.br/literafro/. Acesso em 29 de jun. 2010.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

https://www.academia.edu/10903018/CARNEIRO_Sueli_-_Enegrecer_o_feminismo
CARNEIRO, **Sueli - Enegrecer o feminismo**

CEREJA, Willian R; MAGALHÃES, Thereza C. **Português e linguagens, 8º e 9º ano**. São Paulo: Saraiva, 2015.

CUTI, Luiz Silva.**Literatura Negra Brasileira** / Cuti. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DALCASTAGNÉ, Regina. **Literatura brasileira Contemporânea:** um território contestado. Rio de Janeiro: vinhedo; Horizonte/UERJ, 2012.

———. Da representação à auto-representação da Mulher Negra, 2005.

DUATE, Eduardo de Assis, "Na Cartografia do Romance Afro-Brasileiro: Um defeito de cor" de Ana Maria Gonçalves. In: LAHNI, Claudia Regina, et, Al (orgs) **Cultura e Diáspora Africanas**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009.

DUARTE, Zuleide. Lília Momplé: estórias de uma história contada com lágrimas. **Revista cerrados**, Brasília, v. 19, n. 30, p. 01-18, out., 2010.

DUTRA, Robson. O ensino das literaturas africanas e afro-brasileira e os desafios à práxis educacional e à promoção humana na contemporaneidade. In: ROCHA, José Geraldo; NOVIKOFF, Cristina (orgs).**Desafios na Práxis Educacional à Promoção Humana na Contemporaneidade**. Rio de Janeiro: Espalhafato Comunicação, 2010.

EVARISTO, Conceição.**Literatura Negra**: Uma poética de nossa afra-brasilidade. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe: um dos lugares de nascimento de minha escrita. Escritoras Afro-brasileiras. In: **XI Seminário Nacional Mulher e Literatura/II Seminário Internacional Mulher e Literatura**, Rio de Janeiro, 2005.

EVARISTO, Conceição. Literatura Negra: uma poética da nossa afra-brasilidade. **Scripta**, Minas Gerais, n. 13, n. 25, pp.17-31, 2009

EVARISTO, Conceição. Questão de Pele para além da Pele. In: RUFFATO, Luiz. (org.) **Questão de Pele**. Belo Horizonte: Língua Geral, 2009.

EVARISTO, Conceição. Da representação a auto representação da mulher negra na literatura brasileira. **Revista palmares**: Cultura Afro-brasileira, ano1, n.1, agos., 2005.

FONSECA, Maria Nazareth Soares: Literatura negra, literatura afrobrasileira: como responder a polêmica. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (Orgs.). **Literatura afro-brasileira**. Centro de Estudos Afro-Orientais. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido:**Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino.**Corpo e cabelo como ícones desconstrução da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: _____**Educação anti-racista**: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GONZALEZ, Lélia. O movimento negro na última década. In:_____**Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. Intelectuais Negras. **Estudos feministas**. Rio de Janeiro, v.3, n, 2, p-464-469, 1995.

"Literatura Afro-brasileira: um conceito em construção" In: AFOLABI, Niyi; BARBOSA, Marcio; RIBEIRO, Esmeralda (orgs).**A mente afro-brasileiro**. EUA:Trenton-NJ: Asmará, África World Press: Eritreia, 2007.

LIMA, Juliana Domingues de. Conceição Evaristo: 'minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra'. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/entrevista Evaristominha-escritacontaminada-pela-condiç-demulher-negra.

MARIA, Assunção de. Sobre “laminas finas” e hastes firmes. **Revista Acrobata**: literatura audivisual e outros desequilíbrios, Teresina n. 8, jun. 2018.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (ORG.). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 21 ed. Petropólis: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Superando o racismo na escola**. Disponível em: http://portal.mc.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em 03/10/2018.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude:** Usos e Sentidos. 2ª. ed. São Paulo: Ática, 1988.

O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, Santa Catarina, v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa**. Educar em Revista**, n. 47, 2013.

PIEDADE, Vilma. Dororidade: o que é ou o que pretende ser.

RIBEIRO, Djamila. O que é o empoderamento feminino. In: _____**Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

MULLER, Tania Mara Pedrosa; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; FERREIRA, Paulo Antonio Barbosa (org.). **Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte, Letramento: Justificando, 2017.

SANTOS, Mirian Cristina: **Intelectuais negras**: Prosa Negro-brasileira contemporânea. Rio de Janeiro: Malé, 2018.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. 2.Ed Salvador: EDUFBA, 2010.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal,1983.

SOUZA, Adriana Soares de. **Vozes femininas:** tecendo memórias no romance de Conceição Evaristo. 2011. 173 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SOUZA, Florentina de. Mulheres negras escritoras. In: SILVA, Jorge Augusto de Jesus. **Contemporaneidades periféricas**. Salvador: Ed. Segundo Selo, 2018.

SPIVAK, GayatriChakravoty. **Pode o subalterno falar?** Trad. De Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

Fontes

BRASIL, Programa do livro. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/programasdo-livro/livro didatico/historico. Acesso em:02 nov.2018

BRASIL. Presidência da República: casa civil sub chefia para assuntos jurídicos. Disponível em:.http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: nov.2018.

BRASIL. Lei n.10.639, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10. 639. htm. Acesso em: 22ago.2011.

BRASIL. Guia de Livros Didáticos. PNLD 2011: Língua Portuguesa: Anos Finais do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2011. Disponível em:http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/2349-guia-pnld2011-%E2%80%93-anos-finais-do-ensino-fundamental. Acesso: em 14 set. 2015.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (Brasília). Governo Federal. Sobre a BDTD. 2014.

BRASIL, Programa do livro. Disponibilidade em: http://www.fnde.gov.br/programas/programasdo-livro/livro-didatico/historico.Acesso em:02 nov.2018.

BRASIL. Presidência da República: casa civil sub chefia para assuntos jurídicos. Disponibilidade em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm.Acesso em: nov.2018.

BRASIL. Lei n° 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10. 639. htm. Acesso em: 22 ago.2011

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

BRASIL. Guia de Livros Didáticos. PNLD 2011: Língua Portuguesa: Anos Finais do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2011. Disponível em: < http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/2349-guia-pnld2011-%E2%80%93-anos-finais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 14 set. 2015

IBGE. Censo demográfico de 2010. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 23 mar. 2017.

Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.