



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PROFLETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - FECLS

CAMILE BACCIN DE MOURA

**DECOLONIZANDO SABERES NO ENSINO E NA FORMAÇÃO DOCENTE: A
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639 NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DE UMA ESCOLA DA REDE
PÚBLICA ESTADUAL DO CEARÁ**

CURRAIS NOVOS

2024

CAMILE BACCIN DE MOURA

DECOLONIZANDO SABERES NO ENSINO E NA FORMAÇÃO DOCENTE: A
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639 NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DE UMA ESCOLA DA REDE
PÚBLICA ESTADUAL DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Letras - ProfLetras,
Mestrado Profissional em Letras - FECLS,
da Universidade Federal do Rio Grande do
Norte, como requisito à obtenção do título
de Mestra em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Alexandro Teixeira
Gomes

CURRAIS NOVOS

2024

CAMILE BACCIN DE MOURA

DECOLONIZANDO SABERES NO ENSINO E NA FORMAÇÃO DOCENTE: A
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639 NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DE UMA ESCOLA DA REDE
PÚBLICA ESTADUAL DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Letras - ProfLetras,
Mestrado Profissional em Letras - FECLS,
da Universidade Federal do Rio Grande do
Norte, como requisito à obtenção do título
de Mestra em Letras.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandro Teixeira Gomes

Orientador

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN FELCS)

Prof. Dr. Wagner Barroso Teixeira

Membro externo

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)

Profa. Dra. Cintya Kelly Barroso Oliveira

Membro externo

Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC)

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Profª. Maria José Mamede Galvão - FELCS - Currais
Novos

Moura, Camile Baccin de.

Decolonizando saberes no ensino e na formação docente : a implementação da Lei 10.639 na prática pedagógica de professores de língua portuguesa de uma escola da rede pública estadual do Ceará / Camile Baccin de Moura. - Currais Novos, RN, 2024.
169 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó, Programa de Mestrado Profissional em Letras, Currais Novos, RN, 2024.

Orientação: Prof. Dr. Alexandre Teixeira Gomes.

1. Formação docente - Dissertação. 2. Decolonização literária - Dissertação. 3. Letramento étnico-racial - Dissertação. 4. Lei 10.639/2003 (Brasil) - Dissertação. 5. Teoria da interseccionalidade afro-americana - Dissertação. 6. Sequência básica de Cosson - Dissertação. I. Gomes, Prof. Dr. Alexandre Teixeira. II. Título.

RN/UF/BS-FELCS

CDU 371.13

Dedico cada traço, cada linha, cada dia e cada noite, dois carnavais e todos os feriados que passei lendo, estudando, anotando, escrevendo, toda ausência e toda permanência, todo o Amor que houver nessa vida, à minha filha nagô, Mariana Baccin, meu dendê, meu axé, meu porto seguro, meu afeto perene.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Oxalá e a todas as divindades do mundo espiritual, em especial aos Orixás que protegem o meu Ori: Oxum, Ogum, Obaluaê, meus guias espirituais, meus protetores. Com eles, nunca estou só, não ando só, com eles, me banho e ressurjo nas águas límpidas, livre de todo mal, protegida e fortalecida, Axè!

Agradeço ao meu poder de resiliência, por ter forças para atravessar esse caminho desafiador e produzir esta pesquisa com sanidade; nesse sentido, agradeço, principalmente pela condução da minha saúde mental, a dois excelentes seres humanos, minha terapeuta e meu médico de pessoas e de almas, Mosy Penteado e Dr. André Leite, sem eles eu não estaria aqui.

Agradeço ao meu Orientador, colega e professor, Dr. Alexandro Teixeira Gomes, meu reconhecimento por favorecer a minha autonomia de pesquisadora.

Ao Governo Federal atual, que financiou esta pesquisa por meio da parceria com a CAPES.

Ao atual Presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, homem do povo, generoso, humanista, líder das camadas populares de um país desigual, sujeito que pensa na coletividade e luta por uma nação mais justa.

Aos componentes da Banca, meu especial agradecimento: À Profa. Dra. Cintya Kelly, pela gentileza e pelo cuidado ao ler este trabalho, pelos anos trilhados desde a Universidade, por me fazer voltar a estudar, pelo incentivo, pelo despertar e por reconhecer o poder da pesquisa na minha vida, minha gratidão e meu afeto. Ao Prof. Dr. Wagner, pela generosidade e gentileza ao ler este trabalho com cuidado e empatia, minha perene gratidão.

À Profa. Sarah Maria Forte Diogo, minha gratidão por todas as orientações desde quando fomos atravessadas pelas Cartas para Conceição, pelo zelo, pelo cuidado, por qualificar esta pesquisa tão relevante para a minha carreira docente, meu reconhecimento e respeito.

Agradeço a minha família, em especial aos meus pais, Nelson e Terezinha, que foram rede de apoio nos momentos mais difíceis; aos meus tios-padrinhos-guardiões, Ricardo e Walda, pela empatia, generosidade e torcida em todo esse processo; aos tios Roberto e Olga, por serem, lá atrás, os primeiros incentivadores e fiéis protetores.

Ao meu irmão Daniel, gratidão por tanto.

Às tias Nirla e Liduina, às primas Renata e Katharina, professoras e referências.

Ao amigo de uma vida inteira, jornalista, cronista do cotidiano, observador reflexivo da vida neste plano, Clovis Holanda, a quem devo uma carta de apresentação em 2005 para a UFBA, pela palavra amiga, pelo apoio ao meu livro sobre Conceição Evaristo, por tanto e por tudo, meu respeito e admiração profissional e pessoal de forma perene e lúcida. Amo-te.

Agradeço a todas/os as/os professoras/es que foram referência fértil e espelho no meu fazer docente, especialmente à Profa. Sarah Diva Ipiranga, minha primeira mentora na Universidade e referência docente, minha gratidão. E à Profa. Hermínia Lima, minha professora potente nas aulas de literatura no ensino médio. O mérito é todo delas!

Agradeço aos professores da EEFM Aloysio Barros Leal, que contribuíram para esta pesquisa, muitíssimo obrigada!

Agradeço a minha diretora, Tania Maria Barbosa, pela disponibilidade e compreensão durante todo o processo, meu carinho e meu respeito.

Agradeço a todas as professoras e a todos os professores do ProfLetras de Currais Novos, pelo aprendizado e pelas partilhas trilhadas.

Agradeço especialmente às mulheres extraordinárias que sulearam meus caminhos, foram e são influência e farol.

À Elba Soares, minha bússola em muitos momentos importantes, escuta atenta e paciente, uma voz feminina de sabedoria e empatia de outras vidas. Amo-te.

À Ticiane Studart Albuquerque, minha amiga de tantos anos, companheira de luta, mulher aguerrida que me fez mergulhar no movimento feminista, agradeço por tantos ensinamentos, por tantas gargalhadas sonoras e por me apresentar ao Partido dos Trabalhadores, lugar de onde nunca saí. Amo-te imensamente.

À Jennilys, pelo afeto, pela confiança, pela irmandade; à Karine Pinheiro, pela generosidade, sororidade, carinho e respeito.

À Karol Torres, pela amizade, pela partilha do conhecimento e pelo entendimento do que significa atravessar esse caminho trabalhando, sendo mãe, administrando tudo e mais um pouco, minha gratidão e meu amor.

À Ana Carla Portela, mulher incrível, a mais inteligente da cosmogonia baiana, toda mergulhada no dendê, por ser abrigo, termômetro, referência, consciência crítica e amiga há tanto tempo, também por ter sido a primeira a me apresentar *Insubmissas*

Lágrimas de Mulheres, de Conceição Evaristo, leitura que me atravessou e me fez chegar até aqui.

À dona Dalva, que ultrapassa qualquer entendimento do que significa ser Mãe: casulo, proteção, afeto, transcendência do que é compreensível, meu amor infinito.

À Islene Motta e Ludmila Lins, em especial, por serem ponte e suporte na realização do livro *Cartas para Conceição*, lugar onde tudo começou.

À Deusa_Escritora_Mentora e influência maior nas minhas travessias docentes femininas, negro-feministas, literárias, antirracistas, Dona Conceição Evaristo, Ave, Evaristo! Evoé!

...a todos nós que amamos a negritude,
que ousamos criar no dia a dia de
nossas vidas espaços de reconciliação e
perdão onde deixamos vergonhas,
medos e mágoas do passado, e nos seguramos
uns nos outros, bem próximos.

Somente o ato e a prática de amar a negritude
nos permitirá ir além e abraçar o mundo sem a
amargura destrutiva e a raiva coletiva corrente.

Abraçar uns aos outros apesar das diferenças,
além do conflito, em meio à mudança,

é um ato de resistência.

bell hooks.

RESUMO

Em 2023, a Lei 10.639/003 completou vinte anos de vigência na educação brasileira. A referida lei prevê que o ensino da cultura e da história da África se torne parte do componente curricular obrigatório do ensino básico, como política de ação afirmativa de enfrentamento às práticas racistas por meio de uma educação antirracista. Nesse sentido, esta pesquisa aborda o impacto da lei no ensino da Língua Portuguesa numa escola pública estadual de Fortaleza - Ceará. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa-ação de caráter qualitativo, que intenta analisar o impacto da lei na ação docente, além de investigar e refletir sobre a relevância da formação continuada para o letramento racial docente. Partindo da perspectiva decolonial e interseccional (Teoria da Interseccionalidade afro-americana), este trabalho lança luz sobre a importância de uma educação antirracista interdisciplinar para o sujeito professor. No arrimo desse percurso, foram aplicados questionários aos docentes da Área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias da escola em questão, cuja finalidade foi investigar se há, de fato, a aplicabilidade da lei na instituição e quais os aspectos formativos que foram ofertados para os professores naquele *lôcus*. Outrossim, foram acessados dados escolares para melhor entender o perfil institucional e docente, incluindo as observações das ações pedagógicas implementadas naquele âmbito. Com base nos dados obtidos, nossa investigação sugere como ação interventiva uma oficina formativa, na qual o produto é uma sequência didática elaborada para o público docente de Língua Portuguesa. Do ponto de vista teórico, ancoramo-nos em Antunes (2009), Akotirene (2018), Almeida (2019), Candau (2013), Ribeiro (2018, 2019), Cosson (2022), Colling (2012), Davis (2016, 2019) Ferrarezi Jr. (2014), Freire (1984, 2006), Jouve (2012), Quijano (2005, 2006), Rojo (2009), Tardif (2002), Pimenta (2008), Saviani (2020), Van Dijk (2020, 2022), entre outros. Nesse sentido, diante do processo investigativo, entendemos que os dados obtidos revelam a necessidade clarividente de ações afirmativas educacionais, objetivando a formação docente continuada para o letramento racial naquela comunidade escolar. Acreditamos que nossa investigação contribuirá para que a instituição escolar, orientada pela Secretaria da Educação, promova ciclos formativos cuja temática tenha como foco o letramento racial docente e seus desdobramentos. Assim, embora uma pesquisa deva ter considerações conclusivas, estas, por sua vez, não se esgotam, sendo contínuas e passíveis de transformação e de novas investigações.

Palavras-chave: Lei 10.639/003; formação docente continuada; letramento racial; decolonialidade; ensino.

ABSTRACT

In 2023, Law 10,639/003 completed twenty years of validity in Brazilian education. This law provides that the teaching of African culture and history becomes part of the mandatory curricular component in basic education, as an affirmative action policy to combat racist practices through anti-racist education. In this sense, this research addresses the impact of this law on the teaching of the Portuguese Language in a state public school in Fortaleza - Ceará. From a methodological point of view, this is a qualitative action research that attempts to analyze the impact of the law on teaching action, in addition to reflecting and investigating the relevance of continued training for teaching racial literacy. Starting from a decolonial and intersectional perspective (African-American intersectionality theory), this work sheds light on the importance of an interdisciplinary anti-racist education for the teacher. To support this path, questionnaires were applied to teachers in the Area of Languages and Codes and their Technologies at the school in question, the purpose of which was to investigate whether there is in fact the applicability of the law in the institution and what training aspects were offered to teachers in that institution. Furthermore, school data was accessed to better understand the institutional and teaching profile, including observations of the pedagogical actions implemented in that context. Based on the data obtained, our investigation suggests a training workshop as an interventional action, in which the product is a didactic sequence designed for Portuguese language teaching audiences. From a theoretical point of view, we are anchored in Antunes (2009), Akotirene (2018), Almeida (2019), Candau (2013), Ribeiro (2018, 2019), Cosson (2022), Colling (2012), Davis (2016, 2019) Ferrarezi Jr. (2014), Freire (1984,2006), Jouve (2012), Quijano (2005, 2006), Rojo (2009), Tardif (2002), Pimenta (2008), Saviane (2020), Van Dijk (2020, 2022), among others. In this sense, given the investigative process, we understand that the data obtained reveal the clear need for educational affirmative actions aiming at continued teacher training for racial literacy in that school community. We believe that our investigation will contribute to the school institution jointly guided by the Department of Education promoting training cycles whose theme focuses on teaching racial literacy and its consequences. Thus, although research has conclusive considerations, these, in turn, are not exhausted, being continuous and subject to transformation and new investigations.

Keywords: Law 10,639/003; continued teacher training; racial literacy; decoloniality; teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	–	Demonstrativo da taxa de analfabetismo, segundo PNAD 2019	47
Figura 2	–	Gráfico representando a trajetória histórica do abandono.....	48
Quadro 1	–	Demonstrativo, por série, de alunos matriculados no ABL	116
Foto 1	–	Jogo da Trilha Antirracista	141

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Demonstrativo da evolução do IDEB no ABL	117
Gráfico 2 – Demonstrativo segundo a categoria de gênero dos sujeitos	125
Gráfico 3 – Demonstrativo segundo a categoria de raça dos sujeitos	126
Gráfico 4 – Demonstrativo segundo o nível de escolaridade dos sujeitos	128
Gráfico 5 – Demonstrativo segundo a escolaridade dos sujeitos	130
Gráfico 6 – Demonstrativo segundo o tipo de faculdade dos sujeitos	131
Gráfico 7 – Demonstrativo segundo o tempo de ensino ou de sala de aula dos sujeitos	132
Gráfico 8 – Demonstrativo segundo o conhecimento dos sujeitos acerca da Lei educacional de ação afirmativa 10.639/003	133
Gráfico 9 – Demonstrativo segundo a aplicabilidade da Lei 10.639/003 na escola	134
Gráfico 10 – Demonstrativo segundo a inserção da Lei 10.639/003 no planejamento escolar dos sujeitos.....	135
Gráfico 11 – Demonstrativo segundo o nível de leitura dos sujeitos sobre autoras intelectuais negras	136
Gráfico 12 – Demonstrativo sobre o nível de conhecimento dos sujeitos a respeito da pedagogia decolonial	138
Gráfico 13 – Demonstrativo sobre a participação dos sujeitos em formação continuada a respeito da Lei 10.639/003	139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABL	Aloysio Barros Leal
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEE	Certificado de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética na Pesquisa
COCIQ	Coordenadoria de Educação Escolar Indígena, Quilombola e do Campo
EP	Escola Pública
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
HQ	História em Quadrinhos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LP	Língua Portuguesa
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer, Intersexo, Assexuais e mais
MC	Modernidade/Colonialidade
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação do Ensino Básico
SD	Sequência Didática
SDS	Sequência Didática Simples
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SEFOR 2	Superintendência das Escolas Estaduais 2
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido

UNI7	Universidade Sete de Setembro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	LEITURAS ÉTNICO-RACIAS NA ESCOLA PÚBLICA: TERRITÓRIOS DEMOCRÁTICOS?	30
2.1	Vinte anos da Lei 10.639/003 – aplicabilidade	37
2.2	Cotas raciais no Brasil	53
2.3	Por uma Educação Antirracista: Formação Docente Continuada	56
3	PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS AFRO-BRASILEIROS: DECOLONIALIDADE E INTERSECCIONALIDADE EM SALA DE AULA	63
3.1	Teoria da Interseccionalidade na sala de aula	72
3.2	Leitura e escrita: a quebra de paradigmas do cânone ocidental	80
3.3	Vozes Mulheres: as Escrivivências de Conceição Evaristo	97
4	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	110
4.1	Natureza da pesquisa	110
4.2	Sujeitos de pesquisa, constituição do <i>corpus</i> e etapas da pesquisa	111
4.3	A EEFM Aloysio Barros Leal: breve histórico	115
4.4	A sequência básica de Cosson	120
4.5	Análise dos dados	123
5	FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O LETRAMENTO RACIAL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA	141
5.1	Motivação	142
5.2	Introdução	142
5.3	Leitura da obra	143
5.4	Interpretação	143
5.5	Contextualização	144
5.6	Conclusão	145
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
	REFERÊNCIAS	153
	APÊNDICE A	159
	APÊNDICE B	160
	APÊNDICE C	163

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho investigativo, ressignifico e revisito minhas vivências, experiências e atividades docentes exercidas ao longo de vinte e um anos de docência no ensino básico. Iniciei o magistério ainda em processo de graduação, formei-me em Letras Vernáculas e suas respectivas Literaturas na Universidade Federal do Ceará (UFC), por paixão à leitura literária e ao exercício da escrita. No entanto, no exercício da licenciatura, no período no qual me graduei, entre 1998 e 2003, não foram ofertadas disciplinas de literatura africana ou afro-brasileira, ou que tivessem uma ementa voltada à formação antirracista, ou para o debate étnico-racial. Do mesmo modo, a temática antirracista não foi abordada com precisão nas disciplinas de Didática, embora já existissem os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e seus temas transversais, assunto sobre o qual, mais adiante, teço referências e comentários. No meu percurso formativo, os autores negros estudados *en passant* foram somente Lima Barreto e o poeta simbolista Cruz e Sousa. Em algum momento, lembro-me de uma professora usar um conto do moçambicano Mia Couto, autor africano, porém branco.

Durante minha trajetória formativa, fiz três pós-graduações: Gestão e Coordenação Escolar, na Universidade Sete de Setembro (UNI7), em Ensino de Literatura Brasileira, na Universidade Estadual do Ceará (UECE), e a última em Literaturas Africanas de países de Língua Portuguesa, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), em Redenção/Ceará. Esta última, mais recente, provavelmente é a que mais impactou a minha ação docente e o meu pensamento crítico-reflexivo sobre currículo e leituras afro-brasileiras e afro-diaspóricas no ensino básico brasileiro.

Os questionamentos foram (e são) muitos e me inquietaram sobremaneira, pois romper com o paradigma do cânone literário e com a imposição ocidental da cultura branca e hegemônica em todas as esferas da sociedade não é tarefa simples, principalmente em um dos pilares mais importantes, como é a Educação. O sistema é rígido e resistente a mudanças, ainda mais as relacionadas aos sujeitos subalternizados historicamente, que não aceitaram mais o lugar imposto e começaram a mostrar potencialidades por meio das suas subjetividades, dialogando suas experiências com a intelectualidade, as pesquisas e os trabalhos científicos.

Tentar transformar um sistema é uma missão coletiva de enfrentamento e de resistência, de consolidação dos movimentos sociais e de afirmação propositiva, com objetivos, marcos legais, pesquisas divulgadas e esforços conjuntos por um bem maior, que é a educação de um povo e a libertação do lugar de opressão. No campo da educação formal, os desafios são inúmeros, a começar, por exemplo, pelo livro literário de temática antirracista. Muitas escolas não permitem essa abordagem, os preconceitos emergem de todos os lugares e resistir é um caminho combativo e persistente.

Profissionalmente, tenho uma experiência plural, fui formadora de professores e alfabetizadores em programas de políticas públicas de incentivo à formação docente, atuei como coordenadora do Brasil Alfabetizado, entre 2004 a 2006, com alfabetização de adultos, ministrei formação para agentes de leitura no Programa Agentes de Leitura do estado do Ceará, política pública de fomento ao livro e à leitura, implementada no início dos anos 2000, na qual o estado foi pioneiro e precursor. Concomitantemente a tudo isso, durante anos, fui professora de língua portuguesa, literatura e redação no ensino médio e no fundamental anos finais, nos segmentos particular e público, exercendo o magistério em três turnos. Porém, nos últimos dez anos como servidora estadual, professora de literatura e produção textual da escola pública regular, espaço docente onde tive mais autonomia, dediquei-me com mais afinco ao ensino público de qualidade.

Cito essas experiências vividas como mola propulsora da minha prática docente, constantemente repensando minha atuação profissional na Área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, frente às diversas mudanças políticas, sociais, culturais e de ordem tecnológica na educação brasileira. São as transformações na educação de um país que desacomodam as estruturas perseverantes e persistentes.

A língua portuguesa, como qualquer outra língua, por ser um sistema simbólico diacrônico, sincrônico, dinâmico e mutável, passa por transformações no léxico nos aspectos semântico e semiótico, na sua forma de organização textual, no seu discurso (nesse caso, levamos em consideração que todo discurso tem uma ideologia subjacente), na multimodalidade dos gêneros.

Do mesmo modo, também foi inovadora a leitura de textos afro-brasileiros, que passaram a ser inseridos na educação pública brasileira, cabíveis em novos processos contemporâneos e dialogando com temáticas de contexto diverso, plural,

polissêmico, pluriversal. Nesse sentido, foi durante meu percurso docente (individual e coletivo) que percebi, como professora de linguagens, a evidente necessidade de clarificar os caminhos de ensino da língua, da leitura e da literatura, desde o fundamental até o ensino médio. Tudo isso frente às exigências de um mundo complexo, mergulhado nas redes sociais, nem sempre comprometido com a agenda que debate as relações étnico-raciais no coletivo, na sala de aula, nas relações do dia a dia, a partir de uma educação decolonial, antirracista, que incentiva a emancipação da juventude plural para a criação de um mundo menos desigual e com oportunidades para todas e todos.

Por conseguinte, em 2003, foi sancionada uma política de ação afirmativa na Lei de Diretrizes e Bases, doravante LDB, que modificaria, de forma abrangente, as relações da escola de ensino básico com a temática étnico-racial. Concomitantemente a isso, tive contato com esse debate a partir da formação docente continuada, quando fui professora do ensino básico em Salvador, Bahia.

A Lei 10.639/003 resulta do esforço encampado pelos movimentos negros brasileiros. A política manifestada na lei representa uma ação afirmativa que pretende, de forma perene, combater o apagamento da história referente às relações étnicas, culturais e sociais entre o Brasil e o continente africano, estabelecendo um diálogo entre os povos negros brasileiros, descendentes dessa África tanto plural quanto universal, raiz fundante de nossa sociedade multifacetada. Se a lei educacional existe há vinte anos, é por ser uma ação afirmativa necessária ao combate às desigualdades, tanto raciais quanto sociais, território no qual tudo o que se percebe são os atravessamentos por categorias sociais de gênero, raça e classe, crença etc.

Numa sociedade cujo racismo estruturante ainda reverbera e aparece nas demais práticas racistas - como o racismo institucional (Moreira, 2019) e o recreativo (Kilomba, 2019) -, as microagressões cotidianas, embaladas por piadas sistêmicas e pelo escárnio dos menos conscientes, apontam a necessidade de que as pesquisas acadêmicas aconteçam para despertar e lançar o debate sobre a real urgência das políticas afirmativas no ensino básico e na formação docente continuada.

Avalio que a escola tem também o poder de esclarecer e formar o seu alunado para o letramento racial, mas antes de tudo é preciso formar professoras e professores cômicos do seu papel fertilizador contra o racismo, reeducando-os para uma sociedade antirracista. Historicamente, o Brasil ensinou os cidadãos a serem racistas, por isso aprendemos a sê-lo. Investigar o processo de letramento racial docente é um

passo para que esta pesquisa jogue luz sobre a necessária mudança - não só no currículo de Língua Portuguesa, por meio de textos mais realistas e engajados, com maior representatividade de gênero e temas, por exemplo -, mas também para descortinar o efeito gerado pela lei no ensino básico e verificar se há, de fato, um impacto eficaz.

É evidente que o epistemicídio permanente em nossa sociedade provoca revolta e dor na população majoritariamente autodeclarada negra e parda, por isso, como professora atenta a essa agenda urgente e relevante, reitero que ressignifiquei minha atuação no espaço escolar, rompendo as amarras do currículo eurocentrado, cuja branquitude¹ perpetua exclusões, quando aborda predominantemente autores brancos, abastados, homens héteros e cis.

No segmento público, decidi (e propus coletivamente em reunião) trabalhar com autoras negras e fui implementando noções de negritude por meio de estudos sobre as relações étnico-raciais no Brasil e fora dele, levando para a sala de aula autoras nunca antes lidas ou vistas, inclusive porque o corpo negro é apagado também dos livros didáticos. Desenvolvi e coordenei projetos coletivos de leitura sobre autoras negras e intelectuais, cujo protagonismo e empoderamento encantaram o público leitor potente e carente de identificação com sua história.

Mediar essas leituras fez de mim uma profissional mais cônica do meu papel e do meu lugar de fala, docente comprometida com uma educaçaõ divisora de águas, emancipadora, política e crítica. Portanto, nesta dissertação de mestrado profissional na área de Letras, está presente um pouco da minha prática como educadora antirracista, que luta constantemente em prol de um país que dê oportunidade a todos e a todas. Nesse sentido, este trabalho, com foco no ensino da Língua Portuguesa, está atento à diversidade, à democracia, é antirracista e, principalmente, descentraliza a branquitude, colocando em evidencia outras vozes, outros discursos, outras possibilidades. De acordo com Bento (2022):

O discurso europeu sempre destacou o tom da pele como a base principal para distinguir status e valor. As noções de “bárbaros” e “pagãos”, “selvagens” e “primitivos” evidenciam a cosmologia que orientou a percepção eurocêntrica do outro nos grandes momentos da expansão territorial da Europa. [...] o olhar europeu transformou os não europeus em um diferente, muitas vezes ameaçador, outro. E esse outro tem muito mais a ver com o europeu do que consigo próprio.

¹ Nesta pesquisa, adotamos o conceito de branquitude de Bento (2022).

Analizando a visão do europeu sobre os não europeus, pode-se concluir que aquele ganhou força e em sua identidade substituta, clandestina, subterrânea, colocando-se como “homem universal”, em comparação com os não europeus. Assim, foi no bojo do processo de colonização que se constitui a branquitude. Os europeus, brancos, foram criando uma identidade comum que usou os africanos, negros, como principal contraste. A natureza desigual dessa relação permitiu que os brancos estipulassem e disseminassem o significado de si próprios e do outro através de projeções, exclusões, negações e atos de repressão (Bento, 2022, p. 28).

Dessa forma, entendendo o conceito da branquitude, verificando como ele se constitui e observando-o ainda tão presente na sociedade, vejo na argumentação de Bento (2022) um caminho para a compreensão das características socioeconômicas em nosso país e como essas questões atravessam as camadas sociais e, portanto, também o sistema educacional.

Concordo com Pinheiro (2023, p. 24), quando este afirma que nós, professoras e professores, somos “esses doadores de memória”, cujo papel é mediar socialmente as novas gerações, deixando um legado cultural sistemático que nos impulsiona para o desenvolvimento humano. Logo, é preciso compreender historicamente as desigualdades sociais e raciais que sistematicamente assolam nosso país, para que o ensino seja um horizonte para a expansão da consciência crítica da própria prática docente.

Dentro dessa perspectiva, é válido entender que na educação formal todas as pessoas envolvidas no processo (professores, gestores, comunidade escolar) precisam ser formadas continuamente para não perdurar o que a maioria reproduz em grau mais profundo, a colonialidade.

De acordo com Carine (2023), temos um padrão vigente de educação colonial, eurocentrada, perpetuando-se ainda conceitos de colonialidade, como a do saber, quando toda referência de conhecimento científico e cultural advém da perspectiva eurocêntrica, cujos ancestrais são pessoas brancas. Já a colonialidade do poder se dá quando a escola reproduz as representações da macroestrutura na sua microestrutura, já que não há muitos professores, coordenadores e diretores negros, cabendo às pessoas de pele preta os subalternos serviços gerais. Por fim, a colonialidade do ser, uma vez que nas escolas particulares existem poucos estudantes negros, quando existem, são bolsistas, portanto, há carência extrema de representatividade negra nos espaços de poder.

Em decorrência dos anos de experiência docente, tanto no segmento particular quanto no público, tenho o entendimento de que todas as pessoas que atuam no chão da escola são educadoras e precisam ser formadas, principalmente no âmbito do letramento racial. Portanto, chego a esta dissertação, desejada e construída por uma professora com mais experiência docente do que acadêmica, ciente de que o processo investigativo começa desde a primeira sala de aula e é na pesquisa acadêmica que entendo os percursos já percorridos e os que estão em curso.

Para esta investigação, utilizando dados fidedignos, singrei nas águas teóricas assertivas, suleei meus caminhos costurando palavras, tecendo argumentos, pesquisando epistemologias outras, redesenhando ideias minhas, levando em consideração aportes relevantes de intelectuais-mulheres-negras que foram esteio para este trabalho ter robustez. Empreendi tempo e dedicação numa pesquisa que se soma ao que continua sendo a minha vida profissional: uma profissão de fé comprometida com a educação decolonial.

Eis o desafio e fio condutor desta pesquisa-investigativa: tratar sobre os diálogos e a proposição da Lei 10.639/003 na prática docente, visto que as práticas escolares e curriculares no Brasil ainda apresentam resquícios de colonialidade, são ocidentais, na sua forma e estratégia de ensino, repletas de binarismos e dicotomias e ainda reverberam o conhecimento ocidentalizado como berço da humanidade. Do mesmo modo, alçam ao poder as epistemologias clássicas greco-romanas, de ancestrais brancos e eurocentrados, ainda perpetuando a Europa como centro dos saberes e difusores da civilização, invisibilizando, por exemplo, filósofos africanos e a origem da filosofia no continente africano. Reconheço que há esforços acadêmicos de epistemologias outras em valorizar e jogar luz sobre o conhecimento milenar oriundo de impérios do continente africano, como o Mali e a Etiópia, por exemplo. Há um movimento, tanto nas universidades quanto em cursos de extensão, voltado para decolonizar o pensamento eurocentrado no qual fomos doutrinados e convencidos a acreditar.

Estamos no século XXI e ainda há uma luta em curso, pois temos uma escola pautada na cultura cartesiana do conhecimento, por isso urge uma mudança radical, ou seja, a educação antirracista como projeto político pedagógico que combate as práticas racistas cotidianas e ainda permanentes. A educação é o ato de socializar com as novas gerações os conhecimentos historicamente produzidos

Destarte, esta pesquisa dialoga com as ciências humanas, com o intuito de contribuir com epistemologias que abordam conceitos e teorias como a decolonialidade na educação e a interseccionalidade nas leituras afro-brasileiras. A proposta se dá de tal forma que tenhamos bojo, base e escopo para entrelaçar uma educação antirracista a partir do impacto da lei na ação docente, cujos sujeitos são professores de Língua Portuguesa da EEFM Aloysio Barros Leal, localizada na capital Fortaleza, no estado do Ceará. Sendo assim, intentamos investigar qual é o impacto da Lei 10.639/003 na ação didático-pedagógica dos sujeitos envolvidos e analisaremos se a referida lei, de fato, reverbera no ensino de Língua Portuguesa do grupo docente em questão.

A investigação abordará a prática docente pelo viés da pedagogia decolonial, partindo da observação analítica de como essa prática repercute entre os sujeitos envolvidos e verificando se os mesmos têm formação continuada voltada para a educação antirracista, além de analisar se há letramento racial na práxis docente. A investigação também intenta contribuir para o ensino de Língua Portuguesa e verificar como tal contribuição pode alcançar a sala de aula, buscando a melhoria da qualidade do ensino a partir da abordagem das relações étnico-raciais no processo de mediação das práticas de leitura de textos afro-brasileiros.

Vale ressaltar que, embora o *lócus* examinado seja exclusivamente voltado à práxis dos professores de Língua Portuguesa, é importante que os demais sujeitos do ambiente educacional tenham acesso a processos formativos para uma educação antirracista, pois é dever de todos promovê-la, independentemente do componente curricular.

Sabendo que a Lei 10.639/003 é um marco legal e, no caso de existir sua aplicabilidade na atuação docente, trago para o diálogo questões que favoreçam a compreensão sobre quais formações continuadas foram ofertadas no ambiente escolar e se há atividades no plano de curso com a finalidade de uma educação antirracista. A questão investigativa primordial tem foco tanto no entrelaçamento entre a formação docente continuada para o letramento racial quanto no ensino da Língua Portuguesa (*caput* LP), portanto, a pergunta investigativa para esta pesquisa é: qual é o impacto da Lei 10.639/003 na ação pedagógica dos professores de LP da escola EEFM Aloysio Barros Leal?

A prioridade da investigação é trazer para a discussão e debate acadêmico a análise do ensino a partir do viés da decolonialidade na formação continuada dos

professores sujeitos da análise. São muitos os questionamentos relativos a isso e destaco que Freire (2011) nos conduz nessa jornada, orienta e suleia o pensamento crítico-reflexivo, quando afirma que a tolerância é um comportamento ético e a qualidade de conviver com o diferente.

Partindo desse pressuposto, nossa investigação está pautada também nas inter-relações entre as leituras afro-brasil, verificando se estas são ressignificadas nas práticas pedagógicas dos docentes daquele ambiente escolar. Intento ainda investigar o processo de formação continuada dos professores de Língua Portuguesa sob o viés da Teoria da Interseccionalidade, com o objetivo de compreender a relação do professor de LP na escola pública EEFM Aloysio Barros Leal com a Lei 10.639.

Assim, aliada aos demais objetivos específicos, segue como proposta:

- Analisar o processo de formação continuada dos professores de Língua Portuguesa da EEFM Aloysio Barros Leal;
- Refletir de que forma a prática dos professores da EEFM Aloysio Barros Leal dialoga com a Lei 10.639;
- Investigar se há formação continuada para o letramento racial docente da EEFM Aloysio Barros Leal.

Dessa forma, destaco ser este um estudo imanente de pesquisa-ação, situado no chão da escola e organizado em seis capítulos, cujo principal aporte teórico ancora-se nos estudos de Van Dijk (2020, 2022). Temos neste Capítulo 1, relativo à Introdução, a apresentação da pesquisa e de sua relevância para o meio acadêmico e comunidade escolar, a argumentação em favor da temática abordada a partir da questão investigativa geral e dos principais objetivos listados para a pesquisa. Aqui, também relato as experiências significativas para minha trajetória profissional docente e o que me levou a tratar da formação docente continuada para o letramento racial no ensino da língua materna. Esta é a ocasião na qual ressignifico minha práxis e reelaboro minha atuação como professora-pesquisadora, ancorada no princípio do professor-reflexivo (Bortoni-Ricardo, 2008). Além disso, apresento as etapas dos capítulos e a abordagem teórica da investigação, descrevendo os principais arcabouços utilizados.

No Capítulo 2, intitulado “Leituras étnico-raciais na escola pública: territórios democráticos?”, discorro teoricamente sobre a relevância de leituras étnico-raciais, utilizando os aportes teóricos de Almeida (2019), Pimenta (2006), Ribeiro (2017), Kilomba (2019), Van Dijk (2020, 2022), Cosson (2022), Morin (2004), Freire (2011,

2014), Lajolo (2002), Antunes (2009), Santos (2018), Landulfo (2022), Matos (2022), entre outros. Abordo questões como a relação entre a formação docente continuada e o letramento racial, seção na qual discorro sobre a relevância da formação continuada docente para o letramento racial. Do mesmo modo, descrevo os impactos da Lei 10.639 e da política pública de ação afirmativa sobre as cotas raciais no Brasil, seção na qual disserto sobre a vigência da lei há vinte anos e investigo se há, de fato, sua aplicabilidade no ensino básico público, no que se refere aos segmentos fundamental e médio, destacando como a lei é abordada na BNCC e analisando se ela reverbera no ambiente escolar.

No Capítulo 3, intitulado “Práticas de Leitura de textos afro-brasileiros: decolonialidade e interseccionalidade na sala de aula”, trato do conceito de decolonialidade e dos processos de multiletramento para o letramento racial a partir da Teoria da Interseccionalidade na sala de aula, com base nos estudos das teóricas Crenshaw (1994), Davis (2016, 2017), bell hooks (2019, 2022), Ribeiro (2018), Evaristo (2006), Gonzalez (2020), Lorde (2021), Rojo ((2009), Jouve (2012), Ferrarezi Jr. (2014), entre outros. No mesmo capítulo, explico a contribuição das pesquisadoras intelectuais negras para os estudos da Teoria da Interseccionalidade e destaco como esta atravessa as questões sociais e educacionais para uma formação antirracista. Saliento as categorias sociais de gênero, raça e classe que permeiam a sociedade brasileira no seu macrocosmos e são representadas no microcosmos escolar, assim como destaco os esforços desses estudos em combater o racismo em todas as suas formas de expressão, principalmente quando alinhado ao ambiente escolar de ensino, lugar no qual entendo ser de extrema importância para a reeducação e reorientação rumo a uma sociedade mais equânime e livre do cancro do racismo e da perversa permanência nas instituições.

Na seção intitulada “Leitura e escrita: a quebra de paradigmas do cânone ocidental”, abordo sobre letramento literário racial e a quebra do paradigma canônico, trato desde a escolha dos textos pelos docentes ao acervo das bibliotecas escolares, trato da presença, ou não, de uma literatura negro-brasileira como aporte principal nesses acervos e da vigência do padrão hegemônico de poder entre os escritores brancos. Embaso a análise nos estudos de Cosson (2022), Ferrarezi Jr. (2014), Jouve (2012), Lajolo (2002), entre outros pesquisadores e teóricos.

Na seção seguinte, cujo título é “Panorama geral da literatura afro-brasileira: Conceição Evaristo”, abordo sobre mulheres intelectuais negras na atualidade, que

contribuem para uma educação antirracista, com ênfase na obra da escritora mineira Conceição Evaristo, perpassando pelas escritoras Cristiane Sobral, Djamila Ribeiro e Chimamanda Ngozi. Nesse sentido, tal diálogo com a literatura mostra a relevância dessas autoras não só para a fruição estética literária, mas também para que percebamos a necessidade de a escola mudar seu currículo, passando a abordar autoras e autores intelectuais negras e negros como forma de combate ao racismo e como estratégia para uma formação diversa, holística e multidimensional na leitura de mundo não só dos alunos, mas, principalmente, na práxis do sujeito professor.

Ainda na mesma seção, destaco as categorias sociais que eminentemente atravessam a obra da autora e dialogam com o público leitor, logo, se há letramento racial docente, haverá letramento racial para os alunos-leitores jovens. Abordo ainda a relevância da literatura de Conceição Evaristo na contemporaneidade e destaco como seus textos traduzem identidades múltiplas, acolhem, rasgam, transformam, suleiam as mentes de leitores jovens e adultos. A escritora mineira é professora de formação, escritora e ativista feminista antirracista, então os atravessamentos da sua obra chegam até o público que a lê e modificam a forma de enxergar o mundo. Assim, nessa seção, intersecciono experiências exitosas de projetos de mediação de leitura na escola pública, destacando como isso funcionou e alçou voos maiores. Ainda no capítulo, descrevo o projeto Vozes Mulheres, idealizado e coordenado por mim, assim como o seu resultado, cujo produto foi a escrita e publicação de um livro meu, *Cartas para Conceição*, com a contribuição de uma professora de Letras da UECE, no qual descrevo a experiência de mediar leituras na escola pública a partir de autoras negras como proposição para a formação docente continuada.

No Capítulo 4, referente à metodologia, apresento o levantamento do estado da arte e de alguns documentos, como os dados escolares. Destaco alguns pontos da BNCC como base de análise, além de apresentar um instrumental, na forma de questionário estruturado em quinze perguntas, para coleta de dados, ação que permite a análise com base nas respostas fornecidas. Utilizo ainda os dados escolares fornecidos pela secretaria escolar e faço a descrição dos alunos por quantidade, turmas, turnos e professores. Por fim, traço um perfil atual da escola, descrevendo a quantidade de alunos matriculados em 2023. Trato do território escolar e das características principais daquele espaço, bem como cito suas diversas situações de vulnerabilidade social, como também trato do envolvimento da comunidade escolar com os projetos e atividades realizadas no ambiente educacional, e finalizo o tópico

com a explanação acerca do passo a passo para a realização da coleta de dados com o grupo selecionado.

A pesquisa-ação teve como ponto de partida a realização de uma reunião com os docentes da Área de Linguagens e Códigos, ocasião em que fiz a exposição do projeto e a explanação da proposta de pesquisa. Em seguida, convidei os professores e professoras para serem sujeitos da investigação, além de deixar claro os riscos mínimos enfrentados ao participar de uma pesquisa. Em seguida, apresentei os termos de autorização TCLE² do CEP da UFRN, que foram lidos coletivamente pelos sujeitos. Posteriormente, apliquei um questionário, cujo objetivo foi obter insumos para analisar, compreender e investigar os dados obtidos com base nas perguntas formuladas sobre formação continuada a respeito da ciência da Lei 10.639/003 e sobre a aplicabilidade da lei nas ações docentes e no planejamento coletivo, entre outras indagações. O questionário segue nos apêndices deste trabalho.

Na análise de dados, descrevo os dados obtidos com porcentagens e gráficos e faço uma análise desses resultados como parte do processo reflexivo que toda questão investigativa precisa abordar. Entre dados numéricos e respostas subjetivas, alcançamos um perfil docente para tratar do impacto da lei no campo de pesquisa dentro de um recorte, cujos sujeitos foram 13 professores de Língua Portuguesa, levando em consideração se havia em suas experiências docentes processos formativos continuados para uma educação antirracista. Embora tenhamos um pequeno recorte do espaço educacional, entendo que esses resultados podem contribuir tanto para a comunidade acadêmica e escolar quanto para a Secretaria da Educação do estado do Ceará, agregando insumos para que, entre suas coordenadorias e em diálogo permanente com as escolas, planejem ações assertivas com base nas pesquisas realizadas por professores e professoras que contribuem no espaço escolar. O objetivo deve ser o redesenho das ações pedagógicas no enfrentamento ao racismo, para que as formações continuadas sejam ofertadas nas escolas e para as escolas, cuja finalidade maior seja promover o letramento racial docente como política pública educacional para uma agenda de ações afirmativas que atendam as demandas escolares e o público docente.

² TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Documento do Comitê de Ética da Plataforma Brasil. Disponível em: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>.

O Capítulo 5 diz respeito à Oficina formativa: Sequência didática e nele está descrito o produto sugerido como processo interventivo diante do resultado da análise dos dados da pesquisa. Para propor aos sujeitos desta investigação a atividade formativa no formato de oficina, utilizo a sequência didática simples de Cosson (2022) como parte da atividade pedagógica. Propus a oficina com o uso de uma SD denominada “Formação continuada para o Letramento Racial”; portanto, nesse capítulo, descrevo o passo a passo, com sugestão de atividades leitoras ligadas à leitura afro-brasileira, assim como leitura de teóricos relevantes ao debate antirracista, como Almeida (2019) e Ribeiro (2018). Propus, para o início do debate, a forma circular, a roda de conversa e, coletivamente, a leitura dos textos, além de solicitar que cada componente expressasse a sua compreensão acerca do tema. Na etapa posterior, sugeri a utilização de um jogo denominado Trilha Antirracista (que pode ser aplicado em sala de aula também), composto por um tabuleiro, um dado e cartas com conceitos de epistemologias interseccionais, para que os jogadores identificassem os conceitos e teorias das ciências humanas para o letramento racial. O jogo não é longo, portanto cabe numa etapa da oficina. Para finalizar, sugeri como produto da oficina a confecção de um plano de aula em dupla, cuja duração levou cerca de 4 horas/aula. Para a culminância da oficina formativa, houve a apresentação do plano de aula para o coletivo, que integrou os conceitos apreendidos com atividades pedagógicas.

No que diz respeito às Considerações Finais, Capítulo 6, peço licença acadêmica ao trazer minhas subjetividades, além da análise dos resultados desta pesquisa. A conclusão é sempre um caminho que se abre, uma porta no fim do túnel que leva a vários caminhos, mas nunca a um veredito final. O trabalho investigativo está feito e nele são apontadas algumas sugestões que suleiam uma educação antirracista na formação docente sob a influência da Lei 10.639/003.

São trajetos árduos a serem percorridos e enfrentados, pois os desafios diante dos eixos temáticos abordados – formação continuada, ensino, educação antirracista - são muitos e boa parte foi demonstrada nesta pesquisa por meio do meu labor com projetos de mediação de leitura, alicerçado por quem embasa teoricamente este estudo, principalmente. Por conseguinte, de fato, não tenho certezas absolutas ao concluir o processo investigativo, pois acredito que nenhuma certeza deva ser absoluta, mesmo em se tratando de um estudo científico. O pilar Educação é um dos mais relevantes numa sociedade, é o que mais demora a mudar e efetivamente a

oferecer resultados positivos, bastar ver as pesquisas apontadas ao longo desta dissertação acerca da lei em estudo, seus desdobramentos e sua real aplicabilidade.

Começamos a investigação para desnudar questões relativas ao processo formativo continuado e de ensino da LP, amparado, ou não, por uma lei existente há vinte e um anos. Se uma investigação permite que a pesquisadora possa trazer suas subjetividades, suas experiências profissionais, sua práxis, e ainda e mais importante, consiga entrecruzar suas experiências com o *lócus* em observação, esta pesquisa torna-se concreta e coerente. As vivências e os saberes acumulados presentificam o conhecimento, são reflexivos e propositivos de tal forma que contribuem para a comunidade docente. Entretanto, considero que num processo investigativo na seara da Educação não podemos afirmar que as considerações sejam finais, eu diria que nem sempre são finais, mas sempre processuais, em andamento, em progresso. Em Educação, entendo que as considerações nem sempre finais estão em constante movimento, são feitas com base em reflexões não só por meio dos dados obtidos, mas também com base no estado da arte, nas muitas leituras que sulearam meus caminhos até aqui e que muitas vezes, por mais desafiadores que possam parecer, faz todo sentido nessa tessitura, mas mudam, estão em constante estado de transformação. Conheço, por experiência vivenciada, professoras e professores que fazem um trabalho de excelência com vistas a uma educação antirracista, rompendo assim com o cânone literário. É sabido que há estudos recentes, Santos, (2018) e Kilomba (2019), que mostram mudanças relevantes, por isso os esforços de professores e professoras comprometidos com uma agenda antirracista apontam caminhos férteis para o letramento racial, ou seja, tudo está em constante transformação.

Neste trabalho, estrategicamente planejado com leituras não-canônicas de intelectuais negro-brasileiras³, intentei alinhar eixos temáticos que dialogassem

³ Literatura afro-brasileira ou negro-brasileira: neste trabalho, em específico, não se propõe a discutir essas nomenclaturas, por ser uma dissertação que aporta outras questões (outros eixos temáticos), todas ligadas à formação e ao ensino da LP numa dada escola pública, porém faz-se necessário esclarecer que há estudos em curso acerca dos usos dos termos e que não há consonância geral sobre esse ou aquele uso, como o conceito de literatura afro-brasileira, afrodescendente, afro-diaspórica ou negra, que está em ascensão desde a década de 1970, mas ainda não foi completamente institucionalizado e permanece em tensão, reflexo dos próprios debates étnico-raciais dentro e fora da academia. Essa tensão é tanto interna – como denota a multiplicidade de nomenclaturas e de polêmicas – quanto no campo da literatura brasileira, este sim estabelecido. Sobre a institucionalização, tomando o ano de 2020 como parâmetro, observamos que não há no Brasil nenhuma linha de pesquisa dentro dos

entre si, tais como o marco legal 10.639/003, a formação docente continuada e o ensino de LP, com vistas a uma educação antirracista cuja abordagem é decolonial desde a sua gênese. Desse modo, sua linha investigativa lança luz às ações afirmativas educacionais promovidas por políticas públicas governamentais. O que pretendi foi tecer um texto com coerência, entrelaçando categorias que discutem entre si por proporem eixos temáticos afins, como, por exemplo, as teorias da análise crítica do discurso do linguista Van Dijk (2020, 2022). Além disso, trouxe os conceitos de racismo de Almeida (2019), os estudos sobre decolonialidade de Quijano (2006), alinhavados às ideologias subjacentes, assim como minhas leituras, influências não só literárias, mas oriundas do campo das ciências humanas, sugerindo uma ação interventiva no campo em estudo, que é apenas um recorte de um microcosmo, porém representa variadas camadas representativas do sistema educacional propriamente dito.

É válido reiterar que as ciências humanas estão entrecruzadas nas linguagens ou são parte delas. Literatura e Filosofia, por exemplo, andam uma imbricada na outra, não há como tratar de educação antirracista e de formação docente sem acessar categorias sociais do nosso cenário histórico e hodierno, eixos que tecem esse grande bordado que é a educação continuada, permanentemente necessária. Às vezes, o bordado é desfeito, como nas Moiras⁴ - que redesenham o traçado para realinhar as

estudos de Literatura Brasileira dedicada especificamente à Literatura negra ou afro-brasileira. Assim, os pesquisadores que têm se dedicado a essas reflexões provêm da área de Teoria da Literatura, Teoria Literária, Estudos Culturais, Literatura Comparada etc., atestando o pouco diálogo dentro da área de Literatura Brasileira com as literaturas ditas minoritárias, não canônicas.

Disponível

em:

http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/autoras/Artigo_Ctia_Lasa_rev.pdf. Acesso em: 12 fev. 2024.

⁴ As moiras (em grego: Μοῖραι), na mitologia grega, eram as três irmãs que determinavam o destino tanto dos deuses quanto dos seres humanos. Eram três mulheres lúgubres, responsáveis por fabricar, tecer e cortar aquilo que seria o fio da vida de todos os indivíduos. Durante o trabalho, as moiras fazem uso da roda da fortuna, que é o tear utilizado para se tecer os fios. As voltas da roda posicionam o fio do indivíduo em sua parte mais privilegiada (o topo) ou em sua parte menos desejável (o fundo), explicando-se, assim, os períodos de boa ou má sorte de todos. As três deusas decidiam o destino individual dos antigos gregos e criaram Têmis, Nêmesis e as erínias, pertenciam à primeira geração divina (os deuses primordiais) e, assim como Nix, eram domadoras de deusas e homens. As moiras eram filhas de Nix, a deusa da noite. Moira, no singular, era inicialmente o destino. Na Ilíada, representava uma lei que pairava sobre deuses e homens, pois nem Zeus estava autorizado a transgredir-la sem interferir na harmonia cósmica. Na Odisseia, aparecem as fiandeiras. O mito grego predominou entre os romanos, a tal ponto de os nomes das divindades caírem em desuso. Entre eles, eram conhecidas por Parcas, chamadas Nona, Décima e Morta, que tinham, respectivamente, as funções de presidir a gestação, o nascimento, o crescimento, o desenvolvimento e o final da vida, a morte. Vale notar, entretanto, que essa regência era

rotas -, então as considerações estão sempre em aberto, pois a educação de qualquer nível e/ou segmento é pilar de uma sociedade, trabalho processual, lento, de transformações desafiadoras, flexível, inclusive.

Ressignificar meu fazer docente, aprender a ser pesquisadora mesmo quando não temos muitas certezas do caminho a trilhar, fez de mim outra professora hoje. Tenho outro olhar, outras perspectivas vindouras. Como fui convocada por meio da leitura de mulheres potentes, intelectuais negras que atravessaram feito faca a laser o meu palco, que é a sala de aula, dessa vez, sinto-me na obrigação de convocar todas as professoras e professores com quem divido esse labor, muitas vezes cansativo e injusto, a querer mudar sua práxis por meio de uma educação emancipadora, política, principalmente, de caráter combativo, antirracista.

Formar professoras e professores que busquem o caminho de uma prática docente comprometida com o seu público discente é fundamental para alcançar as várias formas de equidade, portanto, eis minha pesquisa sobre o impacto da Lei 10.639/003 no ensino e na formação continuada dos professores de uma escola pública estadual da capital cearense, localizada na periferia do Grande Jangurussu⁵.

apenas "sobre os humanos". Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Moiras> Acesso em: 12 fev. 2024.

⁵ O bairro "Jangurussu", localizado em Fortaleza, capital do estado do Ceará, tem como desafio a sua diversidade e densidade populacional para a produção de ações no quarto campo das políticas públicas e sociais. Segundo dados oficiais da Prefeitura Municipal de Fortaleza, vivem aproximadamente nessa região 55.652 habitantes, sendo uma das mais populosas unidades regionais da capital, composta por seis conjuntos habitacionais. Constituem o "Grande Jangurussu" uma área mais ampliada, que abrange: Maria Tomásia, Sítio São João, José Euclides, Santa Filomena, São Cristovão, Conjunto Palmeiras. Esses territórios, juntos, somam mais de 96.000 habitantes. No entanto, bairros com ocupações desordenadas podem apresentar dados populacionais mais elevados do que os registros oficiais, em razão de práticas de mobilidades populacionais que podem fazer com que as pessoas não se fixem em um lugar ou que se fixem de formas temporárias. A memória desse lugar é marcada pela existência de um aterro sanitário – já desativado – que abrigou, por quase duas décadas, centenas de pessoas, catadores e catadoras do lixo urbano, que tiravam dali seu sustento diário. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/25886/file>. Acesso em: 11 fev. 2023.

2 LEITURAS ÉTNICO-RACIAS NA ESCOLA PÚBLICA: TERRITÓRIOS DEMOCRÁTICOS?

Do negror de meus oceanos a dor submerge revisitada
esfolando-me a pele que se alevanta em sóis e luas marcantes
de um tempo que aqui está.

Conceição Evaristo

Em 9 de janeiro de 2003, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 10.639. Ela é considerada um marco na Educação Brasileira, pois tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, além de instituir o Dia da Consciência Negra⁶ como data prevista no calendário escolar.

A lei completou 20 anos em 2023 e representa a culminância dos esforços do Movimento Negro⁷ na efetivação de uma política educacional que considerasse a participação dos povos negros na formação histórica e cultural de nosso país.

Para a efetivação da lei nos ambientes escolares do ensino básico e superior, é preciso peremptoriamente enfrentar o cânone literário, portanto, faz-se necessário refazer rotas da grade curricular engessada, historicamente presa aos grilhões do livro didático, de caráter colonialista e dotada de discurso eurocêntrico⁸. O objetivo é ressignificar o ensino da língua materna diante de um cenário permeado por discursos racistas, classistas e hegemônicos.

Um dos principais pilares de uma sociedade é a Educação, mas é um dos mais lentos no que diz respeito às transformações necessárias para uma educação emancipadora como prática de liberdade. Pautada na minha vivência, tenho demonstrado que ainda somos permeados pelo discurso pós-colonialista e ainda

⁶ O Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, hoje sancionado como feriado nacional, celebrado em 20 de novembro, foi instituído oficialmente pela Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011. A data faz referência à morte de Zumbi, o então líder do Quilombo dos Palmares – situado entre os estados de Alagoas e Pernambuco, na Região Nordeste do Brasil Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/datas-comemorativas/dia-nacional-da-consciencia-negra.html>. Acesso em: 11 fev. 2023.

⁷ A data da morte de Zumbi, descoberta por historiadores no início da década de 1970, em um congresso realizado em São Paulo, no ano de 1978, motivou membros do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial a elegerem a figura de Zumbi como um símbolo da luta e resistência dos negros escravizados no Brasil, bem como da luta por direitos que os afro-brasileiros reivindicam.

⁸ Eurocentrismo é um sistema ideológico, donde a cultura europeia é colocada como a mais importante das culturas constitutivas das sociedades do mundo, no entanto, essa visão é tida como preconceituosa, já que não contempla as outras formas de expressão.

questionamos quem pode de fato falar. Assim, Spivak (1995) provoca a questão: “pode o subalterno falar?” E logo responde: “Não”. Também a pesquisadora Kilomba (2019) analisa o discurso ideológico de Spivak e reitera o mesmo argumento.

É impossível para a subalterna falar ou recuperar sua voz e, mesmo que ela tivesse tentando com toda sua força e violência, sua voz ainda não seria escutada ou compreendida pelos que estão no poder. Nesse sentido, a subalterna não pode de fato falar. Ela está sempre confinada à posição de marginalidade e silêncio que o pós-colonialismo prescreve. Spivak usa a imolação de viúvas na Índia como símbolo de subalterna (Kilomba, 2019, p. 47).

É nesse contexto de análise das relações étnico-raciais na sociedade que percebo a necessidade de reler Spivak (1995), na medida que a pesquisadora alerta as/os críticas/os contra a romantização dos sujeitos resistentes. Quem é esse subalterno⁹? A marginalidade de determinados grupos sociais e a ausência de voz do colonizado fazem com que eles não sejam ouvidos? O que é feito no campo da Educação, tendo em vista a agenda urgente de uma educação antirracista, a fim de combater discursos de ódio e mostrar ao público o que o povo tem pesquisado, escrito, publicado e realizado ciência?

De acordo com Kilomba (2019), somente quando se reconfiguram as estruturas de poder, as muitas identidades marginalizadas podem, também, reconfigurar a noção de conhecimento: “quem sabe e quem pode saber?” A pesquisadora ressalta ainda que o percurso de conscientização coletiva, que começa com a “negação – culpa – vergonha – reconhecimento – reparação”, não é exatamente de ordem moral, mas de responsabilização. “A responsabilidade de criar novas configurações de poder e de reconhecimento” (Kilomba, 2019, p. 11).

A pauta por uma educação antirracista se faz necessária no ensino da Língua Portuguesa, espaço em que se propõe para o leitor em formação e aluno do ensino básico leituras, debates, interpretação e compreensão de textos. A historicidade

⁹ O termo subalterno, nas palavras da autora Gayatri Spivak, em “Can the subaltern speak?”, se refere aos “sujeitos pertencentes às camadas menos abastadas da sociedade, estas têm extirpada a possibilidade de representatividade política e social e a possibilidade de se tornarem integrantes plenos do estrato social dominante” (Almeida, 2010, p. 12). Os subalternos são, assim, grupos marginalizados que não têm voz e nem mesmo representatividade (Figueiredo, 2010, p. 18). Ou seja, tais atributos determinam a subordinação de alguns no meio social. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082020000300009. Acesso em: 11 fev. 2023.

literária, por exemplo, não faz sentido nas aulas de Literatura. Ou até faz, quando se tem uma aula crítica e propositiva diante do contexto histórico no qual a obra está inserida.

No entanto, mais que historicidade literária, as aulas de literatura precisam abordar temáticas sociais, por isso trago essa discussão para o tema elencado para este trabalho, entendendo que as aulas devem propor uma literatura negra, feminista, combativa, insurgente, cujas autoras são referências no mundo contemporâneo, agindo de forma, no mínimo, reparadora, diante de décadas de currículo eurocentrado, canônico, patriarcal. É só perguntar aos alunos quantas escritoras negras estão presentes nas escolas literárias e constatar que os “ismos”¹⁰ são atravessados por autores homens, brancos, hegemônicos, e foram assim “transmitidos” de geração em geração. Onde estavam as mulheres no período? Onde estão as autoras negras? Essa ausência secular tem como base um país escravocrata, um ensino regido por normas e instituições estruturadas por bases dominantes. Ainda de acordo com Kilomba (2019):

Eu sou quem descreve a minha própria história, e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político (...) enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade da minha própria história. Nesse sentido, eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou (Kilomba, 2019, p. 28).

O que entendemos dessa proposição desafiadora da autora? Significa que reparação é negociação do reconhecimento. Há que se reparar o mal causado pelo racismo por meio da mudança de uma série de estruturas, agendas, espaços, posições, dinâmicas, vocabulários, inclusive, e ainda também por meio do abandono de privilégios, principalmente.

Entendemos, portanto, que a escola básica é espaço de poder, diálogo, travessias. É um lugar multidimensional, portanto democrático, de transformações. E se é um espaço de mudanças, é justamente nesse meio que as leituras têm seu lugar de privilégio. Propor novas formas de leituras que abordem também autoras plurais,

¹⁰ Sobre os “ismos”, este termo é utilizado para descrever uma doutrina, teoria, movimento ou sistema de pensamento que se baseia em uma ideia ou conceito específico. O sufixo “ismo” é frequentemente adicionado a palavras para indicar uma crença ou prática relacionada a um determinado assunto, no caso da literatura temos o Trovadorismo, o Classicismo, o Romantismo, o Arcadismo, o Simbolismo, o Pré-Modernismo etc. Disponível em <https://resumos.soescola.com/glossario/ismo-o-que-e-significado/>. Acesso em 11 fev. 2023.

afro-diaspóricas¹¹, afro-brasileiras e comprometidas com narrativas antirracistas é uma ação didático-pedagógica definidora de uma escola comprometida com a política pública de enfrentamento às estruturas de poder racistas e preconceituosas. O racismo está no cotidiano, não é um ataque único ou um caso eventual, mas há uma constelação de experiências de vida, um padrão de uso de poder em todos os lugares, no ônibus, na festa, na família, nas lojas e na escola, ambiente de aprendizagem e de definição de futuro das múltiplas juventudes que compõem esse espaço.

A escolha de leituras pode mudar a forma como se percebe a realidade, há leituras e leituras, autores e autores. Ler não é mais somente uma escolha individual, solitária, o texto escolhido para ser debatido em sala de aula deve ser responsivo. De acordo com Cosson (2022):

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade (Cosson, 2022, p. 17).

O que Cosson (2022) explicita é que a experiência leitora atravessa as nossas vidas, o mundo passa a ser compreensível, a literatura cumpre o seu papel humanizador. É a partir da leitura do texto literário que os diálogos entre autor, obra e leitor promovem relações de pertencimento, identidade e catarse, ou seja, é quando a ficção feita, palavra na narrativa, age como processo formativo.

Segundo Lajolo (2002, p. 43), “as relações entre leitura e a escola são sutis, complexas e não se resolvem por meio de uma melhor seleção de textos, quaisquer que sejam os critérios dessa seleção e mesmo que ela privilegie critérios estéticos”. Entende-se por essa argumentação que não basta haver qualidade do texto, a escolha nas aulas de leitura (literatura ou qualquer texto que englobe as ciências humanas, por exemplo) deve levar em conta a interação leitor-texto, a inserção do aluno-leitor no mundo da leitura, prática que na vida escolar deve ser planejada, dirigida, sistematizada.

¹¹ Utilizaremos o termo afro-diaspórica para denominar mulheres intelectuais negras fora dos seu país de origem.

Segundo Lajolo (2002), as teorias da literariedade¹² não podem ser inteiramente descartadas, elas viabilizam a sistematização da leitura, essencial para os trabalhos coletivos e dirigidos que a escola promove. O que chamo a atenção nesta pesquisa é para os sujeitos em questão, atores envolvidos diretamente na escolha dos textos no ensino da Língua Portuguesa e questiono se essas escolhas são comprometidas com a agenda antirracista que privilegia o outro, antes invisibilizado, marginalizado, principalmente nos planos de curso dos professores de Língua Portuguesa, mesmo após a implementação da Lei 10.639, discussão abordada mais adiante. Para Lajolo (2002):

(...) leitor e texto precisam participar de uma mesma esfera de cultura. O que estou chamando de esfera cultural inclui a língua e privilegia os vários usos daquela língua, que, no decorrer do tempo, foram constituindo a tradição literária da comunidade (a qual o leitor pertence), falante daquela língua(...) Retomando agora os motivos pelos quais teorias interacionistas contribuem mais significativamente para a discussão do relacionamento entre literatura e escola, pode-se incluir, entre as funções da escola, o aumento progressivo e paulatino da familiaridade do aluno com textos que ampliem seu horizonte de expectativas, numa perspectiva de familiaridade crescente com esferas de cultura cada vez mais complexas que incluem, no limite, daqueles textos que, tendo a sanção dos canais competentes, configuram a literatura (Lajolo, 2002, p. 45).

Consoante a isso, entendo que a inclusão de textos canônicos, catedráticos, tidos como bons e “superiores”, não funcionam pura e simplesmente numa aula de leitura para todas as turmas de uma dada série, numa determinada escola, em qualquer contexto de ensino. A seleção dos textos para uma leitura provocadora, identitária, insurgente, engajada e crítica é relevante no ensino não só da língua materna, mas na abordagem da temática étnico-racial, nos textos pré-selecionados durante o planejamento coletivo dos professores, na leitura pré-existente, para ser

¹² A teoria da literatura tem como objeto do seu estudo o que foi denominado por Roman Jakobson de literariedade. Esse conceito caracteriza o que torna diferente um texto literário de um texto de literatura (*lato sensu*). Um texto para ser literário parte de uma elaboração especial da linguagem, utilizando elementos da ficção e da imaginação do autor, a chamada literatura *stricto sensu*. Essa elaboração especial constitui um desvio que afasta a linguagem literária das ocorrências verbais ordinárias (Sousa, 1986). Para que esse desvio proceda, dois aspectos são fundamentais: plurissignificação e ambiguidade do signo linguístico. Afastar-se por completo do uso da linguagem como ferramenta, tomando-a como coisa e não como signo. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/4581486>. Acesso em: 17 mar. 2023.

possível o debate do coletivo docente, amparado por uma lei vigente há vinte anos que encontra ainda forte oposição nos ambientes escolares.

Como professora, sempre me considerei uma irmã *outsider*¹³ da literatura, sempre andei à esquerda, *gauche*, desde a seleção de autores marginais à execução de projetos de leituras interdisciplinares. Assim, busquei propor uma leitura não só textos literários, mas das ciências humanas, por entender que estes são mosaicos que se completam na compreensão de leitura de mundo. Dessa forma, coletivamente, enquanto educadoras e educadores, ainda lutamos e resistimos para que o ensino da literatura seja mantido minimamente, pois há uma dissolução das horas de ensino dessa disciplina, segundo as novas diretrizes curriculares, das quais falaremos mais adiante, com a possibilidade de promover suporte ao público leitor, afinal são as/os professoras/es de Língua Portuguesa os principais mediadores da leitura, não só do texto literário, mas de uma variedade de gêneros do discurso.

Destarte, indagamos qual é o lugar da leitura dos textos literários e não-literários na vida das/os professoras/es - leitoras/es? De acordo com Cosson (2022):

Todos esses questionamentos deixam claro que a relação entre a literatura e a educação está longe de ser pacífica. Aliás, eles dizem que o lugar da literatura na escola parece enfrentar um de seus momentos mais difíceis. Para muitos professores e muitos estudiosos da área das Letras, a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI. A multiplicidade de textos, a onipresença das imagens, a variedade das manifestações culturais, entre tantas outras características da sociedade contemporânea, são alguns dos argumentos que levam à recusa de um lugar à literatura da escola atual (Cosson, 2022, p. 20).

É nesse embate que nos encontramos atualmente, nessa tensão de forças, na perda do prestígio da leitura do texto literário e não-literário para as tecnologias que se firmam mais atraentes para o público discente, nas práticas racistas diante do

¹³ O poema “Irmã outsider” faz parte do livro *A unicórnea preta*, *The Black Unicorn*, de Audre Lorde, publicado em 1978 nos Estados Unidos. Nele, Lorde versa sobre a experiência e a luta das mulheres negras pela vida, por meio de elementos que simbolizam a relação com o mundo, as crenças, a natureza e com outras mulheres. Essa relação se amplia quando as mulheres rompem com o silêncio e o medo e transformam a solidão em força e aprendizado. Disponível em: <https://capiremov.org/cultura/irma-outsider-de-audre-lorde/>. Acesso em: 17 mar. 2023.

texto étnico-racial, nas ações pedagógicas ainda tímidas relativas à cultura, à história, à literatura de matrizes afro-brasileiras.

Combater discursos classistas e preconceituosos é papel da ação docente, promovendo uma pedagogia de resistência, com planos de curso que atendam à agenda pautada em políticas públicas de reparação, utilizando a mediação de leituras afro-brasileiras, afro-diaspóricas, para incentivar a percepção crítica dos professores e professoras que compõem o núcleo docente da escola, pois estes também serão os mediadores dessas leituras na sala de aula.

Não apenas tangenciando a temática racial, entretanto estimulando leituras de autoras¹⁴, destaco Conceição Evaristo, Djamila Ribeiro, Sueli Carneiro, Cristiane Sobral, Audre Lorde, bell hooks, Lélia Gonzalez, Chimamanda Ngozi, Eliana Alves Cruz, Maya Angelou, Tony Morrison, Paulina Chiziane, Mia Couto, Alice Walker, Paulina Chiziane. O destaque também vai para escritoras romancistas e/ou poetisas¹⁵, como Cidinha da Silva, Livia Natália, Ryane Leão, Rupi Kaur, Maria Firmina dos Reis, Maria Carolina de Jesus, Mel Duarte, Noêmia de Souza, Queen Nzinga Maxwell, Tina Mucavale, Maria Tereza, Catita, Lilian Almeida, Priscila Ubaci, Jarrid Arraes, Alzira Rufino, Beatriz Nascimento, Bianca Gonçalves, Carina Castro, Elizandra Souza, Esmeralda Ribeiro, Geni Guimarães, Géssica Borges, Jenyffer Nascimento, Lubi Prates, Luz Ribeiro, Mikaelly Andrade, Mirian Alves, Nina Rizzi, Vanessa Rodrigues, Magdalena Souza, Joy Thamires, Bel Puã, Sophia Bispo, Auta de Souza, Esperança Garcia, Militana Salustino do Nascimento, Waleska Barbosa, Odailta Alves, Raimunda Frazão, Calila das Mercês, Sara Messias, Taylane Cruz, Luna Vitrolina, entre outras mulheres negras de séculos diferentes que fizeram e ainda fazem suas vozes ecoar prosa, poesia e ciências humanas por meio de seus livros.

É válido ressaltar que esse repertório é bastante diverso e multifacetado, portanto as autoras citadas são intelectuais de diversas áreas do conhecimento, não só do gênero literário prosa ou poesia, são sociólogas, filósofas, pesquisadoras de epistemologias outras. Destarte, esse movimento antirracista não é uma agenda exclusivamente de escritores negros brasileiros, nem somente de africanos que utilizam a Língua Portuguesa. Estes não abordam exclusivamente essas questões e

¹⁴ Pesquisa feita no site <https://www.geledes.org.br/poetas-negras-da-literatura-brasileira/>. Acesso em: 19 nov. 2023.

¹⁵ Pesquisa feita no site <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/7/mulheres-negras-das-letras-reflexoes-sobre-a-producao-literaria-feminina-negra-no-nordeste-brasileiro> Acesso em: 19 nov. 2023.

nem necessariamente tratam do racismo contra pessoas negras, há outras temáticas abordadas também, por isso devem ser lidos, estudados, referenciados para pesquisas e discussões como esta. Portanto, entendo que ler é um ato político. Ser uma professora é um ato político. Mediar leituras é um ato político.

Para Freire (2011, p. 76), o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo como seres históricos é a capacidade de, intervindo nele, conhecê-lo. Ao ler, estamos abrindo as portas e as janelas do mundo, conhecemos o mundo da leitura para capturarmos a leitura do mundo. Cosson (2022) afirma que:

Ao ler, estou abrindo uma porta entre o meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo é absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar atento à multiplicidade do mundo, à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique a aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto. O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo (Cosson, 2022, p. 27).

Nesse contexto, a seleção, escolha, separação de textos que abordem as relações étnico-raciais, sejam literários, poéticos ou de qualquer outro domínio discursivo, deve cumprir o propósito de valorizar a identidade dos povos de matriz africana e dos povos originários e indígenas. Do mesmo modo, a formação continuada para o letramento racial docente deve acontecer de tal forma que a aplicabilidade da lei não fique apenas no discurso falacioso.

Na seção a seguir, trato da vigência da Lei 10.639/003, de sua proposição e aplicabilidade ao longo de vinte anos.

2.1 Vinte anos da Lei 10.639/003: aplicabilidade

E que regras são essas, sociais e raciais, dentro da sociedade brasileira que, para alguns vencerem determinadas barreiras, é muito fácil?

Conceição Evaristo

Ancoro este início de capítulo nas assertivas falas de Evaristo (2019), por entender que se trata de uma crítica à exceção que só serve para confirmar a regra. É sob a égide das palavras da consagrada escritora que trago a questão da meritocracia brasileira, a qual pretende justificar as desigualdades produzidas por ela mesma, pois considera-se uma elite trabalhadora e virtuosa, defendendo que os benefícios servem apenas para os que têm um lugar de privilégio, cor e classe social simbolicamente representada por pessoas brancas, cujas oportunidades, na maioria dos casos, não lhe foram negadas.

Num país onde as desigualdades sociais e raciais apontam sempre para a maior parte da população que teve sua história manipulada e invisibilizada, principalmente na educação formal, sancionar uma lei que estimula e promove a obrigatoriedade do ensino multicultural da história e da cultura afrodescendente¹⁶ é o mínimo que um governo faz como reparação histórica aos povos negros e originários.

Em 9 de janeiro de 2003 foi sancionada a Lei 10.639/003¹⁷ “, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileiras. Destarte, a Lei 10.639/003 representa a culminância dos esforços oriundos da luta pelos direitos humanos, encampada pelo Movimento Negro, na efetivação de uma política pública de ação afirmativa educacional que considerasse a participação dos povos negros na formação histórica e cultural de nosso país. De acordo Ministério da Educação¹⁸ (MEC):

As universidades e outras entidades parceiras firmaram um compromisso com a adequação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incorporar a história e cultura africana e afro-brasileira. Essas ações envolveram a publicação de livros didáticos, nos quais o povo negro aparecesse como protagonista; também houve a publicação de obras literárias para todos os níveis de ensino, que abordam suas histórias e culturas em uma perspectiva positiva. Foi investido em cursos de formação de professores e profissionais da

¹⁶ Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/images/pdfs/lei11645.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2024.

¹⁷ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

¹⁸ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/janeiro/lei-10-639-03-2013-20-anos>. Acesso em: 10 set. 2023.

educação para atuar numa perspectiva de ensino da história e cultura africana e afro-brasileira; assim como houve a “promoção de programas que valorizassem a produção e o conhecimento acadêmico dos estudantes negros; a publicação de diretrizes educacionais para orientar as escolas (Brasil, 2023).

Para melhor pensarmos a aplicabilidade da lei durante duas décadas de existência, faz-se necessário nos atermos ao principal nó da questão: por que a Lei 10.639 ainda é um tabu na esfera em que deveria efetivamente ser aplicada? Por que a educação básica ainda é resistente à aplicabilidade da lei no currículo? E mais, por que num país cuja população, em maior parte, é autodeclarada parda/negra ainda há dificuldade em corporificar a lei nas suas ações?

Para início de conversa, recorro novamente ao texto da lei, agora completo, detalhando-a conforme sua forma textual original, para dar visibilidade aos artigos, orientações e informações.

“Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras

“O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

(Portal do Governo – Casa Civil) (Brasil, 2003).

Percebo pelo texto da lei que o ensino da história e da cultura afro-brasileira deveria ser incluído na rede de ensino de forma obrigatória, não com o objetivo estereotipado de tratar o Dia da Consciência Negra apenas como data festiva em alusão à Zumbi dos Palmares. Entendo ser necessário incluir no currículo oficial o debate étnico-racial, devem ser incorporados conteúdos, textos, debates, bibliografias de autoras/es negras/os, ações antirracistas, programas de conscientização e educação antirracista¹⁹, assim como deve haver uma reformulação nos currículos dos cursos de licenciatura, visando uma perspectiva decolonial²⁰, principalmente nas disciplinas de Didática, quando narram a história da construção do nosso país, que sabidamente foi de cunho racista, elitista e patriarcal.

Se a nossa história fosse contada pelos povos historicamente invisibilizados, teríamos uma versão menos eurocentrada, mais real, condizente com o que de fato

¹⁹ Educação Antirracista, termo adotado nesta dissertação, "é uma educação que entende que nosso país adotou sistematicamente o projeto de calar e omitir do grande público as discussões sobre relações raciais que foram cunhadas no campo das ciências humanas, políticas e no seio do movimento negro. É tentar instruir sujeitos sobre relações raciais, não para que individualizem a questão, mas para que consigam perceber o quanto o racismo faz parte de nossa estrutura social e tenham a capacidade crítica para se colocar contra esse sistema". Jardim, 2020. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/06/23/educacao-antirracista/>. Acesso em: 11 fev. 2024.

²⁰ Decolonialidade ou pensamento decolonial é uma escola de pensamento utilizada essencialmente pelo movimento latino-americano emergente, que tem como objetivo libertar a produção de conhecimento da episteme eurocêntrica, criticando a suposta universalidade atribuída ao conhecimento ocidental e o predomínio da cultura ocidental. As perspectivas decoloniais vêem essa hegemonia como sendo a base do imperialismo ocidental. Em outras palavras, decolonialidade é "o descentramento epistêmico, político e cultural das formas de pensar e dos modos de existir no mundo colonizado pelo padrão eurocêntrico, antropocêntrico e cristão. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Decolonialidade>. Acesso em: 17 mar. 2023.

ocorreu durante mais de trezentos anos de sequestro, exploração, maus tratos, escravização dos povos africanos. De acordo com Ngozi (2019, p. 13), “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história”.

Segundo Gomes (2021), baseado em informações do Slave voyages²¹, foram trazidos cerca de 12,5 milhões de pessoas para as Américas, cerca de 5,8 milhões somente para o Brasil. Portanto, tratar sobre racismo no Brasil, em meu entendimento, é ter algumas certezas, o racismo está em todas as suas formas de expressão e manifestação, é institucionalizado, estruturante, recreativo. O racismo está no cotidiano do brasileiro, mas não é reconhecido como tal.

No Brasil, durante séculos, tratamos o racismo como um não-racismo (o correto é denominar racismo velado) e mesmo na sala de aula ainda há quem referende o mito da democracia racial, ou seja, se há professores ainda defendendo uma falácia, há educandos aprendendo ou desaprendendo a realidade diária e dolorida da nossa história.

Se o sistema educacional precisa de ações afirmativas e de uma lei antirracista de combate ao racismo e à invisibilidade secular do povo negro (também das minorias), é mais do que urgente repensar o mito de democracia racial e os símbolos que isso carrega para viabilizar uma educação antirracista.

Durante muito tempo, o mito da democracia racial foi perpetrado por autores brancos do século XX, como Gilberto Freyre, autor de “Casa Grande & Senzala” (1933). Na obra, Freyre discute a formação da sociedade brasileira a partir de temas como a comida, arquitetura, hábitos, sexualidade, vestimentas. Assim, de acordo com Bernardino (2002):

O mito da democracia racial não nasceu em 1933, com a publicação de Casa-grande & Senzala, mas ganhou através dessa obra, sistematização e status científico (...). Tal mito tem o seu nascimento quando estabelece uma ordem, pelo menos do ponto vista do direito, livre e minimamente igualitária (Bernardino, 2002, p. 251).

Conforme Arruda (2010), o sociólogo Florestan Fernandes interpretou Casa-grande & Senzala como uma “fábula da convivência harmônica entre contrários”, por meio de análises empíricas, comprovando não só a existência de racismo no país,

²¹ Informações no site <https://www.slavevoyages.org/>. Acesso em: 15 mar. 2023.

como também demonstrando que esta variável era um fator determinante das relações sociais no Brasil. A democracia racial freyriana, desse modo, seria

A “democracia racial”, no Brasil, foi mais um mito que uma realidade, ainda que o poder desse mito fosse significativo. A imagem de tolerância e de mobilidade social encorajou a quietude dos negros, deixando-os na base da pirâmide social sem reações de grande impacto. (...) (...) foi o ‘maior inimigo’ e o impedimento para a formação da identidade e da mobilização (Marx, 1996, p. 161-164).

A democracia racial, portanto, configurou-se como a utopia de uma sociedade não racista. O mito²² não impediria o racismo, mas o definiria como anátema, em que “as representações sociais são tão reais como é a realidade” (Schwarcz, 2006, p. 78). Nesse sentido, com séculos de atraso e morosidade, justamente pelo racismo ser estruturante historicamente, é preciso efetivos programas de ações afirmativas perenes, políticas públicas de reparação, assim como uma ação coletiva entre sociedade, governo e iniciativa privada voltadas para a mesma finalidade.

Ademais, para uma educação antirracista, é urgente ter professoras e professores qualificadas/os para abordar epistemologias acerca das relações étnico-raciais. É válido frisar que o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou no dia 11 de janeiro a Lei 14.532/2023, que tipifica como crime de racismo a injúria racial. Alterou a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, e o Código Penal, de 1940, prevendo pena de suspensão de direito em caso de racismo efetivado em contexto de atividade esportiva, artística e cultural, definindo pena para quem praticar o racismo religioso e recreativo e o praticado por servidor público. De acordo com Almeida (2019):

Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial a que pertençam (Almeida, 2019, p. 32):

É diante desse cenário que o antropólogo Almeida (2019) atenta para a existência de formas de manifestação do racismo nas instituições, pois os conflitos

²² Mito é algo irreal, inexistente, uma narrativa fantasiosa. Falar em “mito da democracia racial” leva-nos a interpretar que a democracia racial não existe. De fato, atualmente, sobretudo no Brasil, a democracia racial é uma lenda. Boa parte do senso comum afirma que no Brasil não há racismo, que nele há uma democracia racial pelo fato de não haver uma divisão de raças tão forte quanto há nos Estados Unidos atualmente. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historia/democracia-racial.html>. Acesso em: 17 mar. 2023.

raciais são parte dessas instituições. Isto posto, é preciso entender que a desigualdade racial é uma característica dessa sociedade, não apenas como uma ação isolada de grupos, mas porque as instituições são hegemonicamente brancas e esses grupos raciais exercem poder sobre os grupos marginalizados, usam mecanismos institucionais para o abuso de poder, para exercer seus interesses políticos, econômicos, de dominação.

Enquanto houver grupos dominantes exercendo poderes e controle de instituições haverá racismo. Quantos professoras negras eu tive? Quantas médicas negras vimos nas turmas de formatura de um curso de Medicina? Hegemonicamente, são alunas/os brancas/os. Qual é a resposta dos governos dos últimos vinte anos para a permanência de estruturas racistas nas instituições? Na Educação? Se uma sociedade não reflete sobre a sua própria história e as bases estruturantes do seu país, essa sociedade está condenada a repetir a sua história colonialista. Somos parte de um projeto colonial de exploração e nem mesmo a Lei Áurea foi suficiente, muito pelo contrário, a abolição no Brasil foi tardia e irresponsável, colocando milhares de pessoas à deriva. Segundo Almeida (2019):

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural, Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra, não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas” dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas (Almeida, 2019, p. 50).

Assim, é relevante salientar que o racismo não é inato mas aprendido. As pessoas aprendem a ser racistas com seus pais, pares, na escola, em meios de comunicação de massa, na interação numa sociedade multiétnica.

De origem estrutural e sistêmica, a desigualdade racial no Brasil é inquestionável e persiste devido à fragilidade de políticas públicas para o seu enfrentamento. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os negros representam 70% do grupo abaixo da linha da pobreza. Diante dessa perspectiva, construir uma sociedade mais igualitária requer a compreensão do papel

de cada estrutura socioeconômica na reprodução do racismo para elaborar estratégias efetivas de enfrentamento.

Na Educação, essa desigualdade é evidente e o combate a ela é indispensável para qualquer mudança, de modo que, sem uma educação efetivamente antirracista, não é possível pensar em uma sociedade igualitária. Se enquanto sociedade fomos educados para sermos racistas, há uma sistematização do racismo, uma (des) educação para o racismo. Nas palavras Van Dijk (2022):

Esse processo de aprendizagem é amplamente discursivo, isto é, baseado na conversação e no contar de histórias diárias, nos livros na literatura, no cinema, nos artigos de jornal, nos programas de tv, nos estudos científicos, entre outros. Muitas práticas de racismo cotidiano, tais como as formas de discriminação, podem até certo ponto ser aprendidas pela observação e imitação, mas até mesmo estas precisam ser explicadas, legitimadas ou sustentadas discursivamente de outro modo. Em outras palavras, a maioria dos membros dos grupos dominantes aprende a ser racista devido às formas de texto e fala numa ampla variedade de eventos comunicativos (Van Dijk, 2022, p. 15).

O racismo aprendido e apreendido esteve durante muito tempo nos livros didáticos, obras literárias, reportagens de jornais e no discurso político. É sob essa base que se forma a opinião e a atitude de muitas pessoas, ou seja, a maior parte das pessoas irá reproduzir o *status quo* étnico e assimilará as ideologias dominantes, legitimando um processo longo, histórico. Ainda assim, numa dada sociedade, muitos são não racistas ou antirracistas, porém poucos são representantes em cargos, ocupações sociais relevantes, portanto constituem uma minoria.

Conhecido como movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos, o movimento antirracista, nas décadas de 60/70, na América, foi incisivo na luta pela igualdade de direitos, pelo fim da segregação racial no país onde o racismo era lei. Também foram deflagrados pelos movimentos étnicos a luta contra o *apartheid* na África do Sul. Vê-se nesses movimentos ampla participação de grupos étnicos, capitaneada por representantes que tinham representatividade no discurso público, como Nelson Mandela, Malcom X, Martin Luther King, entre outras vozes insurgentes. Ou seja, na comunicação de massa, o discurso público torna-se assunto público e o debate racial, assim como a luta antirracista, encampa adeptos, aliados, conscientes do seu papel na sociedade. Se esse discurso público não representa os grupos étnicos-raciais, a dominação étnica do outro continuará alterada. Van Dijk (2022):

Se o racismo é amplamente aprendido e reproduzido pelo discurso dominante, e se tal discurso é amplamente acessível apenas por estas elites simbólicas, como os políticos, jornalistas, escritores, professores e pesquisadores, todos de raça branca, devemos concluir que a forma contemporânea de racismo são as elites simbólicas brancas. Isso pode parecer contraditório quando assumimos que é precisamente essa elite que geralmente se autodefine como a mais liberal, a mais progressista, a mais cosmopolita e a mais antipreconceituosa. Se uma parte dela colocar efetivamente em prática esse liberalismo, rejeitando, por exemplo, discursos dominantes e buscando mensagens alternativas e antirracistas, poderá se distanciar do seu grupo social e de redefinir como dissidentes étnicos. No entanto, vemos que são relativamente poucas as iniciativas desse tipo, pois a maioria das elites simbólicas brancas tem interesse em questões étnicas, e muitos não se definem como parte do problema, o que não garante que eles queiram fazer parte da solução (Van Dijk, 2022, p. 16).

Em vista disso, entendo que o poder simbólico pode ser derivado de outros tipos de poder, assim, políticos têm acesso ao discurso público devido ao seu poder de alcance e representatividade, já os professores, devido aos recursos de conhecimento. Logo, se o poder pode ser definido em termos de controle de um grupo sobre o outro, então essas formas de poder (político ou acadêmico), de fato, se tornam efetivas.

Segundo Van Dijk (2022), essas formas de poder fornecem acesso especial aos meios de produção discursiva. A isso dá-se o nome de gerenciamento de mente do público, assunto que nos leva ao conceito de abuso de poder. O que seria o abuso de poder numa sociedade dita democrática? Qual seria a distinção entre abuso e uso da linguagem, discurso ou comunicação de notícias e argumentação de debates? Para Van Dijk (2020, p. 28), abuso de poder é o uso ilegítimo do poder. Para o autor, o abuso de poder “significa a violação de normas e valores fundamentais no interesse daqueles que têm o poder e são contra os interesses dos outros”. Portanto, o abuso de poder representa a violação dos direitos sociais e civis das pessoas.

Na área do discurso e da comunicação, afirma Van Dijk (2020), isso pode significar o direito de ser bem ensinado, bem educado, bem informado. E quem numa sociedade elitista tem acesso a esses domínios? O direito, teoricamente, é de todos, mas o acesso permanece para o grupo dominante. Dessa forma, entendo que as elites simbólicas persistem na manutenção do poder, porém não são independentes de outros grupos de poder (em sua maioria, políticos e econômicos), que entram em

conflito, se contradizem, usam estratégias para a fabricação de opinião (produção simbólica). Da mesma forma, assim acontece no setor educacional.

Por conseguinte, professoras/es têm o domínio do seu discurso, usam o poder do discurso para argumentar, persuadir, educar formalmente, levando-se em consideração, por exemplo, que muitas vezes o livro didático entra em oposição ao discurso do professor. Os livros didáticos são leituras obrigatórias, têm um grande alcance. De acordo com Van Dijk (2022):

Junto com os diálogos instrucionais, os livros didáticos são usados amplamente por todos os cidadãos durante seu processo de educação formal. O conhecimento e as atitudes manifestados e transmitidos por esse material pedagógico, mais uma vez refletem o consenso dominante, quando não o interesse dos grupos e instituições mais poderoso da cidade (Van Dijk, 2022, p. 82).

Para o autor, muitos estudos mostram que a maior parte do material didático reproduz uma visão nacionalista, etnocêntrica ou racista do mundo e de outros povos (Ferro, *et. al.*, 1981 *apud* Van Dijk, 2022). Houve mudanças? Houve, poucas e discretas, muitas vezes estereotipadas, racializadas, portanto esvaziando o debate racial no lugar onde mais deveria estar, o espaço educacional.

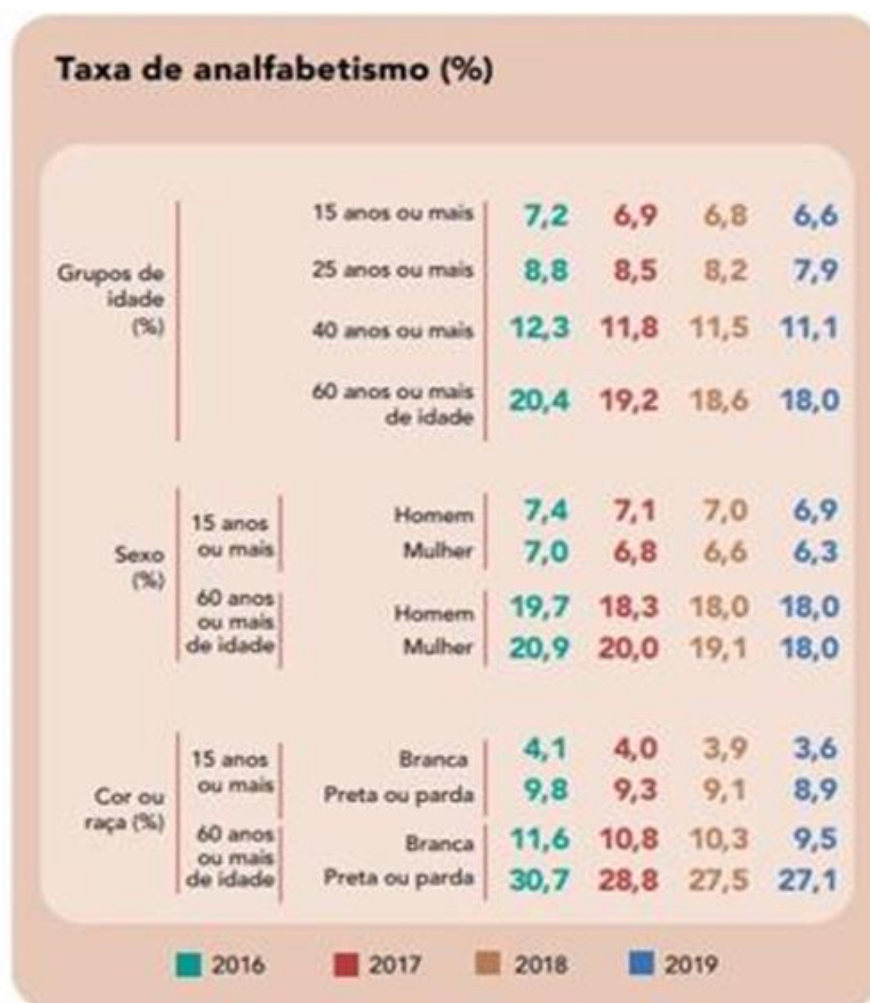
Diante dos fatos apresentados, certos de que a desigualdade social permanece na Educação Brasileira, percebe-se que as diferenças sociais entre brancos e negros são nítidas no cotidiano. Além do aspecto econômico, no qual pessoas pretas e pardas (a combinação desses grupos forma a classificação negra, de acordo com o IBGE) são maioria entre as que possuem rendimentos mais baixos, a persistência de situações de maior vulnerabilidade, indicadas por evidências nos campos da educação, saúde, moradia, entre outros, mostra o desequilíbrio na garantia de direitos em prejuízo para a população negra.

Para respaldar, tem-se dados expressivos no que se refere à desigualdade social na educação, esta atravessada por raça. Na sociedade brasileira, somos atravessados por categorias sociais²³ de gênero, raça e classe. De acordo com a

²³ A interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais (Bilge, 2009, p. 70).

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Educação 2019)²⁴, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 71,7% dos jovens fora da escola são negros e apenas 27,3% deles são brancos. Esse estudo demonstra a desigualdade de acesso à educação nos índices de analfabetismo. Em 2019, 3,6% das pessoas brancas de 15 anos ou mais eram analfabetas, enquanto que, entre as pessoas negras, esse percentual chega a 8,9%:

Figura 1 – Demonstrativo, segundo PNAD 2019, da taxa de analfabetismo



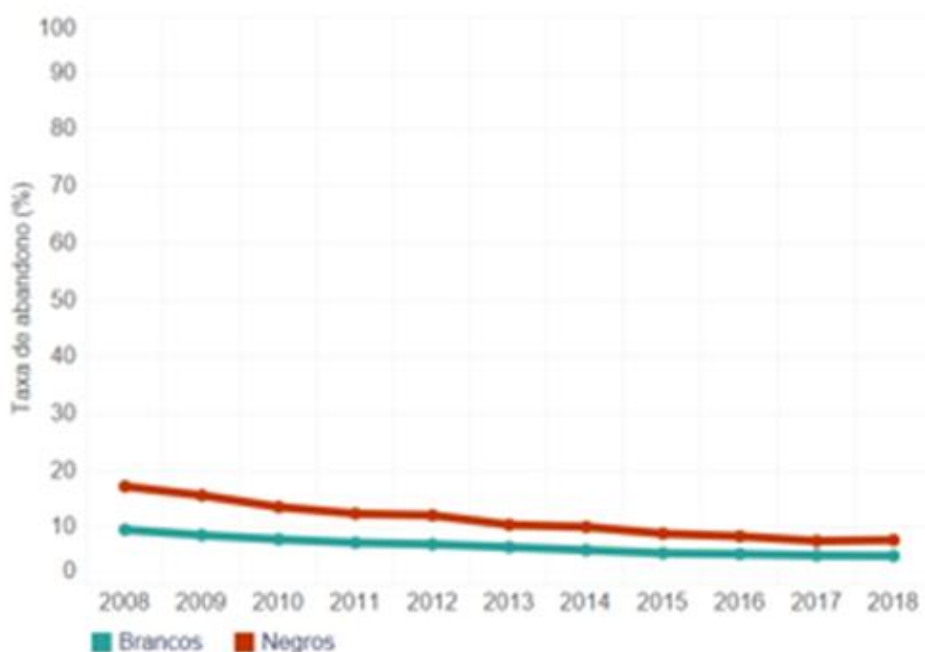
Fonte: PNAD – IBGE (2019).

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/LhNLNH6YJB5HVJ6vnGpLgHz/>. Acesso em: 15 mar. 2023.

²⁴ Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf PNAD 2019. Acesso em: 15 mar. 2023.

De acordo com pesquisa, somente nos últimos anos foi observada uma discreta queda do abandono no Ensino Médio, tanto entre estudantes brancos quanto negros. Embora positiva, a informação precisa ser complementada com a observação de que a distância nos últimos anos pouco se alterou, mantendo a desigualdade.

Figura 2 - Gráfico representando a trajetória histórica do abandono



Fonte: Censo Escolar - Microdados da situação de final de ano letivo, (INEP).

Dessa forma, a desigualdade racial na educação tem efeitos sobre o direito à aprendizagem, como demonstra um estudo realizado pelo Iede²⁵ (Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional). A pesquisa demonstrou, por meio dos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que em todos os estados do país, tanto no 5º quanto no 9º ano, em todas as disciplinas avaliadas (Língua Portuguesa e Matemática), há diferenças consideráveis entre o percentual de estudantes negros e brancos que atingem índices adequados de aprendizagem.

Consequentemente, interpretamos que esse processo de aprendizagem está intimamente ligado às categorias sociais de raça e classe que atravessam a sociedade brasileira e estão representados nos dados, nas pesquisas, nos resultados das avaliações em larga escala, na evasão escolar, na alta taxa de adolescentes grávidas

²⁵ Disponível em: <https://www.portaliiede.com.br/>. Acesso em: 16 mar. 2023.

antes de concluírem os estudos, na vulnerabilidade social a qual os jovens permanecem expostos nas comunidades onde vivem.

Nesse contexto, quando tratamos da educação básica brasileira, nossa finalidade principal é de uma educação justa e com equidade para todos, entretanto os dados não mentem, a desigualdade tem cor, classe, e, por que não, gênero?

Há uma hegemonia de poder. Esse termo não é acidental, de acordo com Almeida (2019), uma vez que o grupo racial no poder permanece nele. Quem conclui o ensino básico no Brasil? Quem são os jovens que estão na universidade? Quem não está, em sua maioria? Para Almeida (2019):

O efeito disso é que o racismo pode ter sua forma alterada pela ação ou pela omissão dos poderes institucionais - Estado, escola etc. -, que podem tanto modificar a atuação dos mecanismos discriminatórios, como também estabelecer novos significados para a raça, inclusive atribuindo certas vantagens sociais a membros de grupos raciais historicamente discriminados. Isso demonstra que, na visão institucionalista, o racismo não se separa de um projeto político e de condições socioeconômicas específicas (Almeida, 2019, p. 41).

O racismo institucional é parte do racismo estruturante que formou a base do estado brasileiro: patriarcal, branco, elitista, racista. Logo, a Educação como direito humano primário tem lacunas graves ainda na contemporaneidade. Concordo com Almeida (2019), quando expõe que a supremacia branca no controle das instituições é realmente um problema, na medida em que a ausência de pessoas não brancas em espaços de poder e prestígio é um sintoma da sociedade desigual e, explicitamente, racista. Logo, Almeida (2019, p. 67) conclui que “é fundamental para a luta antirracista que pessoas negras e outras minorias estejam representadas em espaços de poder, seja por motivos políticos, seja por motivos econômicos, seja por motivos éticos”.

A Educação é um espaço de poder, porém, mesmo em várias escolas de segmento público ou particular, em vinte e um anos de profissão, nunca tive uma diretora negra. Em números significativos, nunca vi professoras e professores negros sendo maioria nos grupos de profissionais da educação por onde trilhei caminho. Cabe a pergunta, como uma sociedade autodeclarada de maioria parda/negra não está representada nesses espaços de poder? E mais, como os jovens veem possibilidade de futuro, melhoria da qualidade de vida, sentido nos estudos, permanência na escola, se eles, ao saírem de casa, não tomaram café? Ou viram o

irmão morrer por tiro de bala “achada”? Ou precisam trabalhar para ajudar nas despesas da casa?

A escola é um lugar decisivo e determinante para o sucesso ou o insucesso das juventudes. O ambiente escolar deve ser um espaço de debate democrático, de natureza multidimensional, dinâmica, diversa. O estudante na educação básica deve se sentir contemplado em todas as esferas que compõem a instituição, pois à medida que se sente protagonista da escola, se vê respeitado, estimulado a permanecer num espaço não só de conhecimento, mas acolhedor, e que, primordialmente, o escuta, assim como também o representa de forma identitária.

Nessa perspectiva, a Lei 10.639/003 foi uma conquista de caráter extremamente relevante para adotar perspectivas mais democráticas e diversas. Entretanto, a simples abordagem de conteúdos não é suficiente. Sem um projeto que coloque a representatividade, as questões do racismo e suas formas, a diversidade, o texto literário de autoras/es negras/os, entre outros temas, em debates alinhados com sujeitos historicamente excluídos, não será colocada a discussão das relações étnico-raciais no centro do processo de construção curricular. Sem esse tipo de debate e inclusão, a escola pode seguir sendo apenas mais um espaço de reprodução de desigualdade racial na educação e instigar, inclusive, situações e discussões violentas entre diferentes grupos raciais.

Esse debate deve estar previsto no Projeto Político Pedagógico da instituição escolar, fazer parte das reuniões e planejamentos de área, oferecer formação continuada para as/os professoras/os de todas as áreas do ensino e deve levantar as relações étnico-raciais como estudo permanente entre os pares, pois a educação antirracista deve começar, primeiramente, educando as/os professores, cujas falas, muitas vezes, são representativas de conteúdo preconceituoso, pois o racismo é também recreativo, portanto perverso, e deve ser combatido.

Van Dijk (2022) trata das práticas racistas no discurso e assertivamente explana que o racismo faz parte de um sistema social e também cognitivo, ou seja, as ideologias e o racismo não são inatos nem espontâneos, são adquiridos e assimilados normalmente nas comunidades, no seio familiar, na comunicação, por meio da fala e da escrita. É preciso reeducar uma sociedade que aprendeu de geração em geração a ser racista, que passou de pai para filho estereótipos racistas pautados em crenças eugênicas do século XIX. Esta é uma sociedade que naturalizou usar expressões e fazer piadas de cunho ofensivo e racista, acostumou-se a exercer o poder perverso

do *bullying* contra a estética do corpo negro (corpo, feições, cabelo, moda, comportamento), entre outras diversas microagressões²⁶ cotidianas.

É necessário decolonizar o pensamento para que a prática docente reverbere no ensino comprometido com uma agenda urgente e necessária. É imprescindível abordar de forma responsiva as relações étnico-raciais propostas pela lei, com leituras insurgentes que atravessem a visão ocidental, eurocentrada, de muitos educadores resistentes à abordagem decolonial.

No ensino da Língua Portuguesa, o letramento racial é campo fértil, pois é na área da linguagens que o professor pode selecionar textos de autoras e autores intelectuais afro-brasileiros e afro-diaspóricos. Do mesmo modo, pode abordar a temática não só do racismo, mas da literatura de escritoras negras brasileiras, romper com o cânone ocidental, quebrar os grilhões impostos por uma educação etnocentrada²⁷, na qual a literatura clássica é composta por homens, brancos, com ideologias deterministas, inúmeras vezes misóginos, racistas.

O ensino da língua materna deve ser engajado e comprometido com o olhar crítico sobre a tradição literária, promovendo debates, seminários, releituras do clássico, apresentando ao sujeito aluno uma gama de possibilidades de leituras não só literárias, mas filosóficas, sociológicas, acerca das questões étnico-raciais.²⁸

A/o professora/o detém um discurso de poder na sala de aula, influencia, forma opinião, estimula, desperta mentes inquietas. Reeducar a palavra na prática

²⁶ Microagressões: Derald Wing Sue, professor da Universidade Columbia que estuda a psicologia do racismo e do antirracismo, resumiu as microagressões raciais como “os insultos, as indignidades e as mensagens humilhantes passadas às pessoas não brancas” por indivíduos que não têm consciência da natureza ofensiva de suas palavras ou ações. As microagressões – termo cunhado pelo psiquiatra de Harvard Chester M. Pierce nos anos 1970 – podem atingir membros de qualquer grupo marginalizado, incluindo LGTQIA+, mulheres e portadores de deficiências. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/13-microagressoes-sofridas-diariamente-por-quem-e-negro/>. Acesso em: 11 fev. 2024.

²⁷ A palavra etnocentrismo é um conceito que vem dos radicais “etno” (etnia) e “centrismo” (centro), portanto, etnocentrismo é o ato de julgar a cultura do outro baseado na sua própria crenças, moral, leis, costumes e hábitos. Por exemplo: achar que a cultura ocidental é o modelo de sociedade correta e a cultura do oriente médio é errada ou vice-versa. Disponível em: <https://www.politize.com.br/etnocentrismo/>. Acesso em: 11 fev. 2024.

²⁸ Sobre os estudos da relações étnico-raciais (ERER) e do uso do termo nesta dissertação: as Diretrizes Curriculares Nacionais salientam para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, escrita pela Professora Doutora Petronilha Gonçalves em interlocução com intelectuais acadêmicos e dos movimentos negros. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/educacao-das-relacoes-etnico-raciais-erer-visoes-pedagogicas-em-disputa/>. Acesso em: 11 fev. 2024.

docente é desacomodar-se e, principalmente, promover a formação continuada individual e coletiva. O letramento racial no ensino faz-se relevante não só para o aluno, como também para a/o educadora/o. Na docência, somos investigadores e o nosso objeto e sujeito de pesquisa é o aluno. Portanto, ressignificar as práticas das aulas de língua portuguesa pautadas na Lei 10.639 é entender que as ações afirmativas devem fazer parte do cotidiano escolar como enfrentamento à prática racista, educando pela palavra.

Para Van Dijk (2022, p. 135), existem representações mentais que são expressas, reformuladas, defendidas e legitimadas no discurso, logo são reproduzidas e compartilhadas por um grupo dominante. Portanto, discurso é poder e se o poder permanece perpetuando um grupo hegemônico, qual será o despertar desses sujeitos-alunos? O discurso educacional é um dos mais influentes numa sociedade, é repercutido, dessa forma persuade, encanta (ou desencanta) milhares de mentes, assim como a mídia numa comunicação de massa. O linguista assevera: “os discursos não são só formas de práticas interacionais ou sociais, mas também expressam e transmitem sentidos e podem assim influenciar nossas crenças” (Van Dijk, 2022, p. 138).

Para abordar as questões complexas do racismo no discurso é primordial aprender e apreender novas leituras, o fazer docente precisa e deve ser revisitado para de fato promover mudanças tão caras à Educação. De acordo com Freire (1996, p. 28): Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.

Apesar do avanço no debate racial e da valorização da diversidade cultural proporcionados pela Lei 10. 639/003, ela ainda encontra muitas barreiras, a começar por quem educa. Os livros didáticos na temática estão longe de serem adequados à abordagem multidisciplinar da lei, tão grave quanto são os problemas na formação de professores, que muito contribui com as dificuldades já enfrentadas. Sobre a aplicabilidade da lei, acredito que o nó da questão não está apenas delimitado ao chão da escola, está também nos cursos de licenciatura na universidade, espaço ainda hegemonicamente branco, elitista, permeado de ausências quando se trata da reformulação curricular com a perspectiva antirracista. As disciplinas da área de Educação, comuns a todos os cursos de licenciaturas, devem promover efetiva formação didático-pedagógica, consciente do seu lugar de fala como profissional da Educação. O currículo dos cursos de licenciatura ainda possui uma abordagem

epistemológica eurocentrada, visto que a construção dela tem como base pesquisadores brancos.

Cabe as indagações: Onde estão as pesquisadoras negras? Qual é o espaço de poder destinado às professoras-pesquisadoras negras? De acordo com o site Observatório da Educação²⁹, foi a partir de ações afirmativas nesses espaços, como as cotas para ingressos de negros, indígenas e pessoas de baixa renda, que esse cenário apresentou uma melhora. Vamos às cotas.

2. 2 Cotas raciais no Brasil

Na voz de minha filha se fará ouvir a ressonância o eco da vida-liberdade.

Conceição Evaristo

Introduzo esta seção refletindo sobre o pacto narcísico da branquitude (Bento, 2002) e o debate sobre as cotas raciais no Brasil. Quando cito os versos finais do poema “Vozes Mulheres” é porque ele me faz lembrar do que já não é mais aceito nem subalternizado, por isso as cotas vêm com variadas missões, além da efetividade da reparação histórica, descortinando falsos mitos, como o da democracia racial.

As vozes agora mobilizam, são ouvidas, reverberam. Mesmo diante de tanta atrocidade do governo anterior, a cota cumpre o seu papel ao garantir dignidade de acesso, de inclusão, de oportunidade rumo à liberdade, de prosperidade num futuro digno para o povo negro.

A preparação docente para uma educação antirracista começa pelo acesso em maior quantidade de negras e negros ao ensino superior. Indubitavelmente, a política de cotas permitiu essa melhora por meio do impacto da democratização, do acesso à educação do ensino superior. A lei de cotas estabelece, por curso, o mínimo de 50% das vagas em instituições públicas de ensino superior para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio na rede pública. Destes, metade ainda é reservada para alunos provenientes de famílias com renda *per capita* igual ou menor

²⁹ Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/>. Acesso em: 16 mar. 2023.

que 1,5 salário mínimo. Ainda entre os candidatos cotistas, em cada faixa de renda são separadas vagas para autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência.

A campanha pelas cotas tem sido desenvolvida por intermédio de uma série de ações. Entre esses movimentos em busca por equidade de direitos destacam-se a luta pelas cotas na graduação; esforços para a implementação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira; debates para a ressignificação do currículo eurocêntrico dos cursos e das disciplinas; articulações para apoiar a consolidação dos estudantes cotistas com bolsas; ajustes de abertura de vagas para docentes negros; instituição de comissões de identificação complementares à autodeclaração étnico-racial dos/as estudantes (verificação/validação); abertura de sindicância para o enfrentamento das fraudes nas cotas; e a partir de 2012, acompanhamento e avaliação de implementação da Lei 12.711. No entanto, de acordo com Carvalho (2022):

Não conhecemos site oficial de nenhuma universidade brasileira onde se possa ler claramente “esta é uma instituição pautada por política antirracista e com um compromisso aberto de se dirigir para uma situação de igualdade étnica e racial na composição dos seus três segmentos: docente, discente e técnico-administrativo”. Devemos neste momento demandar este tipo de declaração das Reitorias, porque dela emergirá mais facilmente uma disposição para tratar as cotas e as demais políticas de ação afirmativa de forma integrada, a saber: cotas na graduação; cotas nas especializações e no mestrado; cotas no doutorado; cotas nas bolsas de iniciação científica e extensão, de mestrado, de doutorado e de pós-doutorado; cotas nos cargos internos de representação acadêmica e de gestão universitária (pró-reitorias, diretorias, representações docentes, discentes e de técnicos nos Conselhos, Comissões etc.); cotas na docência, assumindo o compromisso de não fatiá-las em concursos de apenas uma ou duas vagas, mas de aplicar a porcentagem de 20% presente na Lei 12.990/2014 sobre o total de vagas disponíveis a serem preenchidas, antes de decidir em que unidades acadêmicas elas serão alocadas; paralelamente, aplicar os sistemas de preferência e de busca ativa; e estabelecimento das Comissões de Verificação Étnico-Racial e Sindicância no caso de fraudes nas cotas (Carvalho, 2022, p. 13).

A necessária abordagem de novas pautas e de sujeitos políticos que tensionam as agendas da educação superior brasileira podem ser entendidas, nessa conjuntura, a partir do esforço de construção de caminhos que impõem intrincar os

pressupostos, os privilégios e os silêncios das áreas pautadas por perspectivas eurocêntricas.

No que diz respeito à universidade, enquanto espaço de produção de conhecimento socialmente referenciado, para compreender a história da institucionalização de suas práticas e da consolidação de um único repertório a ser universalizado (eis o perigo de uma histórica única), é preciso colocar em questão o seu reverso: quais experiências e saberes foram inferiorizados para que se afirmasse a cultura europeia como modelo privilegiado do conhecimento mundial? E, finalmente, qual é a função desempenhada pelo racismo e pelo sexismo na corporificação desse racismo estruturante e institucional que impregna centros e periferias, hierarquias epistêmicas raciais?

Se universalizar, como afirma Sodré (2005), “significa reduzir as diferenças a um equivalente geral, um mesmo valor” (p. 27-28), é a universalização racionalista do conceito de humanidade que oferecerá suporte para negação ontológica de sujeitos racializados³⁰ e hierarquização de suas culturas.

Na sua forma institucional isso resulta numa arritmia entre o cenário extraocidental e as narrativas eurocentradas, que disfarçam a origem, o pertencimento de todo conhecimento na defesa da universalidade de saberes e práticas vinculadas à tradição europeia. Esse processo de universalização do conhecimento ocidental, branco, eurocêntrico, como a única válida e verdadeira, conferindo valor a acervos, currículos e repertórios ensinados nas instituições, atravessa estruturalmente as universidades brasileiras e os itinerários formativos propostos por elas – o que Nascimento (2016) já questionava, ao afirmar que:

[...] em todos os níveis do ensino brasileiro – primário, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se executasse o que havia previsto Sílvia Romero, constitui um ritual da formalidade e da ostentação das salas da Europa, e, mais recentemente, dos

³⁰ Uma sociedade racializada é uma sociedade em que a desigualdade socioeconômica, a segregação residencial e as baixas taxas de casamentos entre os indivíduos diferentes são a norma, na qual as definições de identidade pessoal e as escolhas de relacionamentos íntimos dos seres humanos revelam distinção racial. Uma sociedade racializada é uma sociedade que sofreu forte racialização, em que a raça percebida é profundamente importante para experiências de vida, oportunidades e relacionamentos interpessoais. Também se pode dizer que uma sociedade racializada é “uma sociedade que aloca recompensas econômicas, políticas, sociais e até psicológicas diferenciadas a grupos de acordo com linhas raciais percebidas; linhas que são socialmente construídas. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Sociedade_racializada. Acesso em: 11 fev. 2024.

Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira no currículo escolar? (Nascimento, 2016, p. 113).

Diante do exposto, em que medida o ensino, a pesquisa e a extensão universitários, implicados com o antirracismo, podem reconfigurar práticas educativas e propor ações que tornem possível a reversão desse quadro? A descolonização da educação universitária e da formação humana não é tarefa simples. Nesse processo, o Brasil, em decorrência dos projetos de ações afirmativas em curso nas universidades públicas do país, desde o início dos anos 2000, depara-se com a possibilidade de incorporar a experiência negra e indígena não apenas na formulação de conhecimento, mas também na busca de soluções para os problemas que enfrentamos.

É nesse sentido e da mesma forma que os duelos em torno da implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 auxiliam-nos a contestar prolongamentos e rupturas do epistemicídio³¹ e a compor espaços de resistência ao racismo/sexismo/colonialismo epistêmicos. Quase duas décadas após sua promulgação, verifica-se que sua aplicação é ainda atravessada por uma série de conflitos e desafios. Nesse horizonte, os rearranjos do epistemicídio, do racismo e da colonialidade do saber na contestação de tal exigência curricular expõem a necessidade de um exercício permanente que envolve o desenvolvimento de políticas públicas inclusivas e ações afirmativas de permanência, bem como necessária reestruturação das matrizes curriculares do ensino superior, especialmente nas licenciaturas.

2.3 Por uma Educação Antirracista: Formação Docente Continuada

Na face do velho as rugas são letras, palavras escritas na carne, abecedário do viver.

Conceição Evaristo

³¹ O termo epistemicídio foi cunhado pelo sociólogo português Boaventura de Souza Santos, que argumentava sobre como a produção do conhecimento científico foi construída de acordo com um único modelo epistemológico. Dessa forma, o mundo, apesar de sua complexidade, ganhou contornos monoculturais que barravam a popularização de outras formas de conhecimento que destoassem do modelo vigente. Disponível em: <https://www.politize.com.br/o-que-e-epistemicidio/>. Acesso em: 16 mar. 2023.

A discussão sobre formação docente no campo da Educação gera muitas possibilidades de debates, possíveis caminhos, rotas revisitadas, orientações reordenadas. O que sinto, tendo como referência a minha experiência de duas décadas, é o acomodamento da profissão frente a tantas mudanças operadas numa sociedade transitória, fluida, sob a tempestade de informações, cujo veículo maior, a internet, é o algoz e ao mesmo tempo é a ferramenta necessária para tantas mudanças.

Dito isso, penso que o novo e o tradicional devem apoiar-se um no outro, como uma jovem e um idoso que conversam sobre a vida. Nada mais assertivo que a sabedoria dos mais velhos, eles nos guiam, pois sabem das tempestades e das bonanças passadas, porém são resistentes às mudanças presentes. Da mesma forma, ainda que a educação tenha suas rugas, suas tradições e esteja solidificada em sua cultura, em sua práxis, em seus múltiplos saberes, essa educação ocidentalizada e cartesiana precisa se amparar nos novos tempos e entender que decolonizar a forma de educar, ensinar e formar é partir para uma nova perspectiva.

No espaço escolar, para uma efetiva aplicabilidade da Lei 10.639/003, é fundamental que os gestores das escolas estejam comprometidos com a agenda étnico-racial, desenvolvendo ações de preparação das/os professoras/es para explorar os temas previstos na lei, promovendo debates relacionados à diversidade cultural, destacando a importância do letramento racial para a/o professora/or por meio da formação continuada.

As secretarias de educação têm papel fundamental na formação continuada docente ao promoverem atividades e cursos de formação durante o ano letivo. Muitas secretarias têm células para a igualdade racial, voltadas para a diversidade, que atuam no enfrentamento às práticas racistas, visando uma educação pública de qualidade. Assim, entendo que não há como dissociar o planejamento das ações pedagógicas da temática étnico-racial, pois essa agenda é urgente no combate ao racismo e ao preconceito. A escola deve estar consciente do seu papel fundamental na educação antirracista. O que é necessário é uma agenda de formação continuada, via secretarias de educação, pela promoção da equidade racial nas escolas de ensino básico e professores conectados à proposição da Lei 10.639, preparando-se para abordagens transformadoras em suas práticas pedagógicas.

Decolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já foi denunciado sobre a rigidez dos componentes curriculares abordados, além das

culturas negadas e silenciadas historicamente nos livros didáticos e o empobrecimento de caráter conteudista, por isso há a necessidade de diálogo entre escola-currículo-realidade social e a necessidade de formar professores e professoras reflexivos.

No entanto, é importante considerar que há importantes mudanças no horizonte. A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar os próximos anos. Diante disso, podemos fazer algumas indagações: Como o campo da formação inicial e continuada de professores e professoras lida com essas rupturas? Como a alteração da LDB pela Lei 10.639/003 se insere nesse contexto? Que novos paradigmas estão se desenhando no horizonte pedagógico mediante a inserção cada vez maior do trato da diversidade cultural e étnico-racial nos currículos? De acordo com Santomé (1995):

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (Santomé, 1995, p. 163).

Numa perspectiva de decolonizar os currículos e na compreensão das rupturas epistemológicas e culturais trazidas pela questão racial na educação brasileira, concordo com o fato de que esse olhar é um alerta importante. A compreensão acerca da cultura negra, as questões de gênero, as juventudes que compõem o chão da escola, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares historicamente marginalizados, tratados de maneira desconectada da vida social e discriminados no cotidiano da escola e nos currículos, podem ser considerados um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional.

É válido ressaltar que o ato de falar sobre algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única, implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confrontos de ideias. A introdução do marco legal nº 10.639/003 como mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial. Nesse sentido, Gomes (2012) argumenta:

a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade (Gomes, 2012, p. 9).

Com relação ao campo da formação de professores/as e as rupturas epistemológicas e culturais produzidas no contexto da Lei nº 10.639/03, entendida enquanto LDB e por isso mesmo obrigatória, nos leva a formular mais algumas questões desafiadoras: é possível aos professores e professoras incluir a equidade de oportunidades educacionais entre seus objetivos? Como socializar, por meio do currículo e de procedimentos de ensino, para atuar em uma sociedade multicultural? Há formação continuada para o letramento racial docente? São questões relevantes que serão discutidas neste trabalho, ampliando a questão formativa continuada sobre o preparo dos professores e professoras para esse desafio significativo, que rompe paradigmas de uma cultura eurocentrada.

A formação constitui-se como uma atividade humana, de caráter processual, cognitiva e dinâmica, pois exige ações complexas não-lineares. É um processo no qual todo professor está envolvido de modo ativo, questionando, refletindo, interagindo para fomentar a mudança. É preciso reconhecer a/o professora/or como sujeito de práxis, entendê-lo como um ser em constante formação, atuante e reflexivo. A prática pedagógica acontece no espaço escolar, logo a cultura docente constitui as professoras e os professores como um coletivo. Os mais diversos estudos (Tardif; Garrido; Gauthier; Shulman, 2013) reconhecem a/o professora/or como sujeitos que produzem e mobilizam saberes na sua prática.

Como arrimo nesse percurso, reforço o argumento da docência como trabalho que requer saberes especializados e estruturados por múltiplas relações, nas quais o processo de humanização do professor e dos sujeitos com quem interage no trabalho é continuamente forjado. Além disso, é válido considerar que o professor aprende

ensinando e ensina aprendendo (Freire, 1999). Há uma troca recíproca no processo de educação, pois todo trabalho sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto (Tardif; Lessard, 2007), afinal somos sujeitos de práxis.

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada por meio de uma formação, de programas de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada e também dos saberes dele. Tardif (2002) afirma:

Há uma necessidade de repensar, agora, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas do cotidiano, é preciso encontrar uma articulação nos cursos de formação de professores um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas (Tardif, 2002, p. 137).

Nesse sentido, é na graduação o principal território de formação do indivíduo professor, mas também é na formação continuada, a partir da prática e das experiências vividas, que ele refaz os seus caminhos, ressignificando-os, ao promover transformações coletivas na ação pedagógica do cotidiano escolar.

Em 2006, passei por uma formação sobre práticas pedagógicas com base na Lei 10.639/003, promovida pela Secretaria de Educação do estado da Bahia. Em 2009, fui apresentada à literatura insurgente da escritora mineira Conceição Evaristo, por meio do livro *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2016), obra que cortou feito navalha na carne, como a tal “faca a laser” do conto “Maria na obra Olhos d’água” (2016).

Esse fato atravessou primeiramente a leitora-mulher, consequentemente transformou, de forma decisiva, a leitora-professora. Ao ler a obra de Evaristo, decidi levar seus os textos (poemas, contos, romances) para a sala de aula. Como professora coordenadora de área, propus a inserção da temática antirracista nas aulas de Língua Portuguesa, assim como a reformulação do plano de curso de linguagens, trazendo escritoras mulheres feministas negras afro-latinas-diaspóricas para o ensino de leitura/literatura desde o 9º ano do ensino fundamental II até o 3ª série do ensino médio.

No ensino da Língua Portuguesa, é preciso repensar textos que causem impacto na vida dos jovens leitores, afinal são leitores em formação e a mediação de

leitura nessa fase da vida é fundamental para incentivar o hábito leitor. Para Semeghini-Siqueira (2020), em entrevista ao Instituto Pró-livro³²:

A leitura é um direito de todo cidadão, necessária para a constituição de seres humanos plenos com aptidão para análise, crítica e potencialmente capazes de usar a imaginação, de inovar. São recorrentes essas afirmações sobre o significado da palavra “leitura” como ação que dignifica o ser humano, possibilita o acesso ao conhecimento e a interação dialógica (Siqueira, 2020, p. 2).

Para a professora-pesquisadora, os resultados do PISA³³, a partir dos anos 2000, têm constituído um dado muito significativo, apontando o grau reduzido de proficiência em leitura de nossos jovens de 15 anos egressos do Ensino Fundamental Anos iniciais e Anos finais. Em 2000, havia 32 países e o Brasil ocupou o último lugar. Em 2019, dos 79 países a posição foi 58, muito abaixo da pontuação dos países desenvolvidos. “Além do Pisa, as avaliações nacionais têm sido muito esclarecedoras, indicando que esse é um problema a ser solucionado com urgência para o Brasil, inserir os jovens no século XXI”, reitera Semeghini-Siqueira.

Para reverter esse quadro, é de fundamental relevância que na formação docente a noção de letramento literário e suas implicações no ensino da Língua Portuguesa. O diálogo permanente entre o tradicional e o contemporâneo viabilizam escolhas, suleiam estratégias leitoras fundamentais para o despertar literário, afinal o letramento literário trabalha com o atual, seja pós-moderno ou não. É essa atualidade que gera o interesse de leitura dos alunos. Mediar leituras insurgentes de autoras negras faz parte de um projeto que visa o processo identitário, plurissignificativo, diante do contexto de cada estudante e de sua coletividade. Para Cosson (2022):

A diversidade é fundamental quando se compreende que o leitor não nasce feito ou que o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo

³² Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/2020/10/13/desafios-para-a-formacao-de-leitores-no-brasil/>. Acesso em: 17 mar. 2023.

³³ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de Programme for International Student Assessment, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus backgrounds e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 18 mar. 2023.

em leitor maduro. Ao contrário, crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas, portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura (Cosson, 2022, p. 35).

O ensino de L.P e formação docente continuada devem caminhar juntos frente aos novos e antigos desafios, naturais do processo educação comprometido com a modernidade, imbuídos de um mesmo propósito: formar leitores competentes sempre em busca da aprendizagem constante.

Segundo Pimenta (2006, p. 134), o ensino como prática tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em Educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática, situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa. Ela indaga: “que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir?”.

Sobre o processo da formação docente, acrescento a essas indagações a argumentação de Morin (1993): o conhecimento não se reduz à informação, há estágios. A consciência e a sabedoria envolvem reflexão, isto é, a capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização, a isso está ligado o fazer docente de cada dia. Entendo, por conseguinte, que a formação continuada é uma ferramenta necessária para mudanças profundas com vistas à educação antirracista, necessariamente voltada para o letramento racial docente. Tal reflexão abordaremos no capítulo a seguir, para melhor explicar nossa investigação, cuja base epistemológica é o conceito de decolonialidade.

3 PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS AFRO-BRASILEIROS: DECOLONIALIDADE E INTERSECCIONALIDADE EM SALA DE AULA

Quando eu morder a palavra, por favor, não me apressem, quero mascar, rasgar entre os dentes, a pele, os ossos, o tutano do verbo, para assim versejar o âmago das coisas.

Conceição Evaristo

Em minha experiência docente ao longo desses vinte e um anos, quase nunca me deparei com uma pedagogia decolonial adotada de forma tácita, imanente ao seio escolar. A maioria das escolas do segmento particular em que trabalhei, ora como professora de Língua Portuguesa, ora como formadora de professores, reproduzia graus profundos de colonialidade, ou seja, havia rebaixamento existencial dos povos “colonizados”. Ainda assim, por meio da minha palavra, eu já inseria, de forma disruptiva, inclusive, noções de decolonialidade do saber, assim como reza Evaristo (2019), era preciso “mascar a palavra, rasgar entre os dentes” para “versejar o âmago das coisas” (p. 121).

Obviamente, muitas vezes, não fui entendida, sendo, portanto, chamada a atenção, criticada e podada, principalmente por equipes pedagógicas conservadoras, que em hipótese alguma admitiam uma pedagogia que não fosse a tradicional, e por que não chamar de behaviorista³⁴? Vivenciei muitas práticas pedagógicas distintas, mas nenhuma que, de fato, rompesse com o paradigma colonialista, eurocentrado, cartesiano.

De acordo com Karine (2023, p. 26), a colonialidade do saber tem um currículo pensado e reproduzido a partir da perspectiva eurocêntrica, na qual os povos originários, indígenas, africanos e demais povos não brancos eram considerados selvagens, incivilizados, cujas narrativas foram alteradas pelo historiador branco, católico ou protestante, eurocentrado, sempre subalternizando a história outra do Outro. Logo, todo conhecimento validado é de pensadores, cientistas, filósofos, reis e rainhas e do clero. Foram estes os que fundaram a civilização ocidental tal qual a clássica compreensão de que a Grécia é o berço da civilização ocidental, ou

³⁴ O Behaviorismo é uma teoria da psicologia que avalia o comportamento de seres humanos e animais a partir de análises fundamentadas e da observação de fatos práticos como, por exemplo, reações a estímulos. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/behaviorismo/>. Acesso em: 8 jan. 2024.

defendendo que os pais da filosofia grega são Sócrates, Platão, Aristóteles etc. Sempre um homem branco, ocidental, representante da hegemônica civilidade e do conhecimento, centrados geograficamente, socialmente e historicamente num lugar de poder.

A filosofia ocidental nos orienta que ensinar é amor à sabedoria e esta, busca a verdade e a razão. É na história dela que encontramos as bases da Educação e dos princípios formativos humanos reproduzidos ainda na contemporaneidade, sem que haja um debate sobre a relevância da filosofia africana e dos povos anteriores à Grécia Antiga, assim como sobre as civilizações dos etíopes e dos malinenses, fatos pouco abordados nos livros didáticos das ciências humanas.

Aprendi com Freire (1984), portanto, que Educação e Filosofia são inerentes ao ser humano e ensinar é uma ação eminentemente humana, histórica e datada. A Educação carrega a história da humanidade, é intrínseca à experiência humana e atividade fundamental e antropológica para o desenvolvimento das sociedades. Desse modo, entendo que historicamente a Educação como atividade humana, política, multidimensional, epistemológica, dialética, dinâmica, passou por inúmeros processos de transformação ao longo dos séculos e das construções históricas e sociais das sociedades. Porém, é preciso analisar as construções e os contextos das bases educacionais de países como o Brasil ou de países latino-americanos, pois são nações historicamente subjugadas pela colonialidade hegemônica, etnocentrista. É necessário discutir uma educação progressista, emancipatória e democrática que vise valorizar princípios essenciais à liberdade de um povo, suas crenças, saberes, vozes, valores, ancestralidade e lutas.

Para as mudanças necessárias, entendo que se deve partir de resoluções governamentais. Se o Estado é laico, deve promover equidade social, cultural e ser comprometido com ações afirmativas, a exemplo das Leis 10.639 e 11.645 (adendo à lei anterior), com vistas a uma educação multiculturalista, plural, crítica, libertadora, sendo necessário empreender ações governamentais efetivas. Nesse compasso, Machado e Soares (2021) explicam:

No final dos anos 1990, intelectuais latino-americanos de distintas nacionalidades e atuantes em diferentes universidades do continente americano constituíram o chamado grupo Modernidade/Colonialidade (M/C). Conforme Luciana Ballestrin (2013), o coletivo M/C realizou um movimento fundamental para o que ela nomeia de renovação crítica e utópica das Ciências Sociais da América Latina no século XXI.

Assumindo variadas influências, esse grupo faz releituras históricas e problematiza questões referentes ao continente. Há, pois, uma defesa da “opção decolonial” - epistêmica, teórica e política - para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva (Ballestrin, 2013, p. 89).

Em conformidade com os autores, o que se levanta³⁵ uma prática educativa decolonial e intercultural na América Latina é a consciência multicultural e pluriétnica que constitui os povos latinos. Foi entre os anos de 1980 e 1990, no movimento de valorização da docência, da formação e da remodelação da Educação, que onze países reconheceram nas suas constituições, a pluralidade cultural, os aspectos multilíngues e as várias etnias que compõem as suas nações. A partir disso, foram incorporadas políticas públicas de ações afirmativas, atendendo demandas historicamente reivindicadas e do mesmo modo, currículos escolares foram remodelados, bem como diretrizes foram traçadas, como a interculturalidade nos temas transversais.

Candau e Russo (2010) apresentam um panorama da educação intercultural nos países da América Latina nos últimos 30 anos. As autoras expõem os conceitos possíveis para práticas educativas interculturais, ratificam sua relevância, destacam suas práticas e ampliam a discussão de uma nova pedagogia, que é complexa, dinâmica e plural. Para Candau e Russo (2010), a noção e o uso do termo interculturalidade tem origem nos movimentos educacionais indígenas, na educação escolar indígena. Assim, de acordo com Candau e Russo (2010), a interculturalidade é como uma estratégia ética, política e epistêmica, cuja finalidade é combater as desigualdades, promovendo uma educação que dê visibilidade aos saberes e às múltiplas vozes que foram silenciadas por séculos de subalternidade à lógica ocidental, hegemônica, eurocentrada.

³⁵ Para Boaventura Sousa de Santos (2021), Sul e Norte são se constituem de um binarismo geográfico, demarcado por Atlas, mas sim posições epistemológicas de pensamento do mundo subdesenvolvido em contrapartida àqueles do desenvolvido: designamos a diversidade epistemológica do mundo por epistemologias do Sul. O Sul aqui é constituído metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceção da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes aos do Norte Global (Europa e América do Norte) (Santos; Meneses, 2019, p. 19).

Para entender essa nova visão pedagógica, é preciso decolonizar o pensamento, ir além. É necessário entender o que suleia e direciona uma educação decolonial, que é uma práxis pautada numa insurgência positiva, ou seja, é preciso construir outras pedagogias além das hegemônicas.

De acordo com Candau e Russo (2010), a educação escolar indígena intercultural, por exemplo, tem duas fontes de origens: o método dialético emancipatório de Paulo Freire e a relevância dada à dimensão cultural dos povos, o movimento negro de resistência e a organização pautada na luta e no combate ao racismo estruturante e nas políticas de ação afirmativa. Portanto, uma educação decolonial é a reconstrução do pensamento historicamente construído. Conforme as autoras, é pensar o conhecimento de forma crítica e geopolítica:

Combater violências etnocêntricas coloniais e hegemônicas, buscar valorizar e promover a alteridade, o pertencimento, visibiliza as identidades culturais dos povos. É o movimento de afirmação das diferenças que promove uma educação que respeite as várias culturas coexistentes (Candau; Russo, 2010, p. 5).

Para Freire (1996), cultura são todas as manifestações humanas, inclusive cotidianas. Nas palavras do autor, “é necessário ter ética, ter tolerância e respeito pela diferença” (p.10). Nesse mesmo arrimo, concordo com Evaristo em entrevista³⁶ à Ribeiro (2019), quando lucidamente alerta: “A nossa escrevivência não é história de ninar para ser lida aos da casa grande, é para incomodá-los em seus sonhos injustos”.

Assim, quando leio Evaristo e Freire estabeleço essa tessitura entre a prática e teoria pedagógica para entender como a educação pode e deve mudar a sua abordagem, afinal leio, logo escrevo, e se leio algo desafiador, essa vivência leitora trará bons frutos para uma escrita consciente e pertinente para um novo despertar.

É preciso não mais ninar a casa grande e sim libertar-se dos grilhões da história, para uma educação com vistas a um futuro que permita mobilidade social ao estudante. Nesse sentido, as leituras formam intelectualmente o discente e reverberam para além da escola, para o mundo.

³⁶ Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio. [Entrevista concedida a] Djamila Ribeiro. Carta Capital, São Paulo. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/conceicao-evaristo-201cnossa-fala-estilhaca-a-mascara-do-silencio201d>. Acesso em: 13 jun. 2020.

Penso também a educação como uma ação primariamente humana, é a humanização para a emancipação democrática de um povo. Nas palavras de Freire (1996), “a educação não transforma a sociedade, mas transforma pessoas, estas sim podem transformar e revolucionar uma sociedade” (p. 24). Nesse sentido, Freire (1996) nos faz compreender que a educação como experiência histórica é uma intervenção no mundo. Assim, quando abordo a pedagogia decolonial no ensino de LP, logo entendo que foi o método dialético freireano que lançou profundas raízes na educação brasileira e fertilizou, promoveu novos olhares, nova pedagogia, uma possibilidade de combater a lógica hegemônica.

Segundo Machado e Soares (2021), ainda que o colonialismo opere a colonialidade, esta perdura a ele, mantendo-se viva por meio de vários elementos:

A colonialidade se estabeleceu através de formas de subordinação e dominação centrais para se manter e justificar a dominação sobre os povos não-europeus. Com a colonialidade, os modos de poder, de saber, de ser dos povos colonizados são simplesmente silenciados e busca-se impor os valores europeus, norte-cêntricos, como únicos e universais (Machado; Soares, 2021, p. 132).

Para Maldonado-Torres (2007), em conformidade com os autores citados, as expressões fundantes da colonialidade do ser são a “invisibilização” e a “desumanização”. Nas palavras de Machado e Soares (2021), “esses aspectos acabam por produzir uma exceção na ordem do ser, no sentido de que se produz o humano e seu mundo em oposição ao não-ser humano e a um mundo inumano” (p. 133).

Assim, o processo da alteridade humana é violado, os sujeitos são apagados, tidos como abjetos, dominados e subjugados historicamente, como ocorreu com os povos indígenas e os negros da diáspora americana. Ambos sofreram inúmeros processos de exclusão, silenciamento, escravização e apagamento, fato que ainda ocorre em pleno século XXI.

Como assevera Maldonado-Torres (2007), a colonialidade do ser se relaciona, em suas diferentes expressões e dimensões à produção da ideia preconceituosa de raça, produzindo a diferença “ontológica colonial”. Gonzalez (2020) assevera ainda:

Esse sistema acaba por transformar “as diferenças em desigualdades” e “a discriminação que elas sofrem assumem um caráter triplo: dada a sua posição de classe, ameríndias e amefricanas fazem parte, em

sua maioria, do proletariado afro-latino-americano” (Gonzalez, 2020, p. 46).

Outra importante consequência da colonialidade do poder é colonialidade dos saberes. Sobre ela, Porto-Gonçalves (2005) revela que “a colonialidade, através do eurocentrismo, produziu uma geopolítica do conhecimento, impondo aos demais povos a crença de que a ciência seria uma invenção moderna dos povos europeus” (p. 3). Essa proposta implica, como consequência, no apagamento dos conhecimentos filosóficos, artístico-literários, produzidos na África, na América, entre muitos outros modos de saber.

Nesse sentido, Quijano (2007) explicita que esse conhecimento foi, por seu caráter e origem, eurocêntrico, denominado “racional”, imposto ao conjunto do mundo capitalista como única racionalidade válida, base epistemológica do que se denomina modernidade. Quijano argumenta que a revolta contra a perspectiva e o modo eurocêntrico de produzir conhecimento nunca esteve exatamente ausente, em particular na América Latina, configurando justamente o que vem sendo denominado como decolonialidade. Para Mignolo (2007), o pensamento decolonial emergiu da própria fundação da ideia de colonialidade/modernidade como contrapartida a esta última, tendo ocorrido nas Américas a partir dos pensamentos indígena e afro-americanos.

Dentro da perspectiva de decolonialidade, com relação ao sistema educacional brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³⁷ caiu de

³⁷ Base Nacional Comum Curricular – BNCC: No dia 6 de abril de 2017, a proposta da BNCC, Base Nacional Comum Curricular, foi entregue pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação. De acordo com a Lei 9131/95 coube ao CNE, como órgão normativo do sistema nacional de educação, fazer a apreciação da proposta da BNCC para a produção de um parecer e de um projeto de resolução que, ao ser homologado pelo Ministro da Educação, se transformou em norma nacional. O CNE realizou audiências públicas regionais em Manaus, Recife, Florianópolis, São Paulo e Brasília, com caráter exclusivamente consultivo, destinadas a colher subsídios e contribuições para a elaboração da norma instituidora da Base Nacional Comum Curricular. O produto desses encontros resultou em 235 documentos protocolados com contribuições recebidas no âmbito das audiências públicas, além de 283 manifestações orais. Estas audiências não tiveram caráter deliberativo, mas foram essenciais para que os conselheiros tomassem conhecimento das posições e contribuições advindas de diversas entidades e atores da sociedade civil e, assim, pudessem deliberar por ajustes necessários para adequar a proposta da Base Nacional Comum Curricular, elaborada pelo MEC, considerando as necessidades, interesses e pluralidade da educação brasileira. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 18 fev. 2024.

paraquedas no contexto dos modelos de ensino no Brasil. Destarte, concordo com Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 47), “as escolas brasileiras não são iguais. Suas condições de funcionamento são extremamente diversificadas por regiões, por classes, por turnos, não sendo desprezível a presença de uma pluralidade étnica e cultural”. Ademais, é válido ressaltar, também, que a BNCC tem se constituído como política curricular nacional e vai de encontro à gênese dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), influenciada por organismos multilaterais, possibilitando a temática no currículo oficial como tema transversal. A BNCC enfatiza a instrumentalização de habilidades e competências na ótica neoliberal em consonância com as avaliações oficiais, tornando-se um projeto curricular uniforme, de implementação nacional, limitado a conhecimentos rasos, tidos como universais, esvaziando de sentido a temática da diversidade étnico-racial presente na escola. A BNCC para a Educação Básica tem negligenciado o lugar das Relações Étnico-Raciais no currículo oficial, abordando, de forma superficial, a perspectiva de multiculturalismo, sem uma maior problematização sobre a diversidade e diferenças, e destituído no debate para o rompimento do mito da democracia racial.

Dessa forma, temos a Lei 10.639/2003, que possui relevância por focar a obrigatoriedade do estudo da temática dos entrelaçamentos entre as culturas brasileira e africana (história, literatura e cultura) dentro do currículo oficial da educação brasileira:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira (Brasil, 2003).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, do ano de 2004, subsequentes à Lei 10.639/003, conduzem em todo o texto a discussão das questões étnico-raciais, buscando o respeito, pertencimento e valorização da história,

da cultura e da identidade negra, proporcionando um reconhecimento relevante nas práticas curriculares, como expõe o artigo a seguir:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. § 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (Brasil, 2013).

Portanto, no nosso entendimento, temos uma legislação que baliza de forma importante ações afirmativas de enfrentamento a um cotidiano racista estruturado na sociedade brasileira. É uma lei que traduz avanço, concretiza uma agenda de lutas do movimento negro, conduz o ensino trazendo possibilidades de conteúdos que não colocam o povo negro em lugar de marginalidade, muito embora ainda haja muito o que transformar no cotidiano escolar. Muitas vezes, a aplicabilidade da lei ocorre em iniciativas isoladas, não abrangendo todo o sistema ou toda rede escolar. É preciso políticas públicas educacionais efetivas, que promovam esse debate de forma ampla, principalmente no que diz respeito à formação continuada de diretores, coordenadores e professores, plantando, assim, sementes fortes, adubando terrenos para que a colheita seja fértil.

Nessa perspectiva, Quijano (2013, p. 70) reflete que a colonialidade é um dos critérios constitutivos e específicos do padrão global do poder capitalista. Nas palavras do autor, ela se sustenta na imposição da classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos da existência social cotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América.

O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia. E embora isso implique um componente etnocêntrico, este não o explica, nem é a sua fonte principal de sentido. Trata-se da

perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como naturais, consequentemente como dadas, não suscetíveis de ser questionadas (Quijano, 2013, p. 70).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a colonialidade do poder construiu a subjetividade do subalternizado, necessitando, portanto, segundo Quijano (2013), pensar historicamente a noção de raça como abstração, invenção, que nada tem a ver com processos biológicos.

É no século XVI que se cria a união entre cor e raça. Esse conceito, para o autor, exerce papel fundamental no desenvolvimento do capitalismo moderno a partir do século XIX. Dessa forma, a escola como território de debate multidimensional, dialético, sociológico, político, plural e pedagógico, deve pensar seus sujeitos a partir do seu lugar de fala e de direito, pois são históricos, fundantes e devem ser protagonistas de suas histórias e saberes, que são constituídos a partir de experiências outras. Além disso, a escola deve prever a abordagem da pedagogia decolonial em projetos de temáticas transversais como finalidade maior de políticas públicas de reparação histórica, permitindo que os sujeitos sejam partícipes do próprio caminhar didático-pedagógico, intervindo e interagindo no universo escolar no qual são alunos mas também co-autores de suas leituras de mundo e coletivas.

As relações se interseccionam entre si, as categorias sociais se entrecruzam, atravessam questões que são típicas da *epistêmis* dos estudos das EREER no Brasil, e também fora dele, pois entender as relações étnico-raciais brasileiras é, sobremaneira, importante para compreender o território da escola, ou melhor, da diversidade que compõe as escolas brasileiras nos diferentes segmentos.

Nos estudos da interseccionalidade, categorias sociais como gênero, raça e classe são levadas em consideração, pois se relacionam entre si reproduzindo preconceitos e racismos nas mais diferentes formas de expressão. Então, qual é exatamente o papel da escola nesse ponto? qual é o papel da educação formal na educação antirracista? qual é o papel da sala de aula na relação professor-aluno-ensino-aprendizagem quando o debate deve ser também sobre as relações étnico-raciais? E o que os estudos da Interseccionalidade têm a ver com essa investigação? Respondo na próxima seção, na qual explico como essa teoria atravessa a leitura antirracista e como suas categorias sociais principais dialogam com as narrativas sobre a sociedade brasileira em geral.

3.1 Teoria da Interseccionalidade na sala de aula

Hoje, a escrita da mulher negra não tem essa função de adormecer a Casa Grande. Pelo contrário, é uma escrita que incomoda, que perturba.

Conceição Evaristo

O ensino da Língua Portuguesa na educação básica dialoga com três segmentos da linguagem que se cruzam e se complementam: o ensino da norma (gramática), o ensino de leitura, interpretação e compreensão de textos de diversas semioses e a produção de textos de diferentes gêneros do discurso (produção de textos literários e não literários). No ensino da leitura, interpretação e compreensão do texto literário, a mediação da leitura é o objetivo fundamental, assim como a compreensão dos contextos históricos aos quais autores e obras estão inseridos e fazendo parte dessa relação de ensino-aprendizagem. Para Soares (2018):

A leitura literária democratiza o ser humano porque mostra o homem e a sociedade em sua diversidade e complexidade, e assim nos torna mais compreensivos, mais tolerantes - compreensão e tolerância são condições essenciais para a democracia cultural (Soares, 2018, p. 31).

Propor o uso de uma leitura literária ou não-literária decolonial no campo de ensino de literatura, especificamente, pode se configurar como o início insurgente do próprio ato de ler/ouvir os sujeitos subalternizados que foram, por séculos, desautorizados nas práticas leitoras escolares (não somente na escola). Para isso, há que se considerar os poderes simbólicos do discurso de exaltação ocidentalizada e hegemônica do cânone, além, obviamente, da chancela da manutenção da crítica literária, que durante séculos pautou-se em modelos e critérios eurocentrados, decidindo, assim, o que deve ou não ser visto como literatura, a partir da ótica de uma série de fatores históricos mobilizados seletivamente. Van Dijk (2020) alega que:

O poder é exercido e expresso diretamente por meio do acesso diferenciado dos vários gêneros, conteúdos e estilos do discurso. Esse controle pode ser analisado de modo mais sistemático nas formas de reprodução do discurso, especificamente em termos de sua produção material, articulação, distribuição e influência (Van Dijk, 2020, p. 44).

Como resultado indicativo, percebo que o considerado “clássico literário” brasileiro, presente em números expressivos nas bibliotecas escolares, é composto, em sua maioria, por autores brancos, heterossexuais, elitistas, desprestigiando produções de autoras (es) negras(os), indígenas, das camadas populares, consideradas indiretamente como literatura “menor”. Evidentemente não se omite aqui os processos complexos que condicionam a filiação de uma obra a uma tradição cultural, justificando sua permanência no horizonte de leitura de gerações posteriores. É preciso levar em consideração duas acepções importantes da noção de cânone literário, uma que o define como constituído por produções verbais que ditam normas estilísticas e estéticas em determinada época, cujo mérito artístico é determinado pela crítica especializada. A outra compreensão do cânone é associá-lo à ideia de “clássicos”, obras representativas de uma conformação social historicamente marcada, que continuam atraindo leitores, independentemente de normas estéticas preestabelecidas. Para Jouve (2012):

Etimologicamente, havemos de lembrar que a palavra “literatura” vem do latim *litteratura* (“escrita”, “gramática”, “ciência”), forjado a partir de *littera* (“letra”). No século XVI, a “literatura” designa, então, a “cultura” e, mais exatamente, a cultura do letrado, ou seja, a erudição. “Ter literatura” é possuir um saber, consequência natural de uma soma de leituras. Como a literatura supõe a filiação a uma elite, a uma aristocracia do espírito, o termo acaba, por deslizamentos sucessivos, vindo a designar “grupo das pessoas de letras”. Fala-ser-á, por exemplo, dos “senhores da literatura” (Jouve, 2012, p. 28).

Ora, o ensino da literatura atualmente continua encastelado tanto na prática como na teoria. As aulas de literatura permanecem com um currículo que aborda a historicidade literária como linha do tempo, datada, presa aos moldes dos “ismos” (Parnasianismo, Realismo, Simbolismo etc.), na qual destacam-se os principais autores, as características da expressão artística do período dialogando com outras artes da mesma época. Quando se trata de “autores”, no masculino, é exatamente isso que temos para falar em sala de aula: o clássico vem sempre laureado de homens brancos, oriundos de famílias abastadas (a maioria). Não raro, me perguntei onde estavam as mulheres desses períodos, além de configurarem como personagens estereotipadas, brancas, da família abastada, educadas para lavar, passar e cozinhar a espera do casamento como tábua de salvação, ou tratadas com preconceito e misoginia. Assim, caso fossem mulheres que ousassem fazer diferente, sofreriam

castigos terríveis, como a morte ou a clausura num convento, sem falar nas ideologias subjacentes à época, nas quais a eugenia e o racismo se espalhavam.

O Determinismo corrente na Europa do século XIX ganhou defensores entusiastas aqui no Brasil, inclusive no século XX, vide as inúmeras obras nacionais exaltadas como grandes clássicos da literatura brasileira: *A escrava Isaura*, *O guarani*, *Vidas Secas*, só para citar alguns exemplos.

Mesmo após a sanção da Lei 10.639, com vinte anos de vigência, ainda há a permanência de aulas tradicionais sem uma (re) leitura atualizada do clássico, exaltando os mesmos autores e seus preconceitos cristalizados como características (ideologias) do período. Estes são pacificamente colocados aos pés de adoração por parte da comunidade acadêmica, eurocêntrica, simbolicamente balizada pelo discurso do poder que representam, reverberando no currículo dos cursos de licenciatura ainda um tanto reacionários.

Contemporizando, o ensino pode ser crítico, porém tem um perfil reacionário, conservador, que não permite a discussão, ou mesmo não pauta a discussão, porque não tem iniciativa ou conhecimento de verificar os problemas que determinada obra apresenta. O problema é como o clássico, dentro da literatura brasileira considerada canônica, foi estabelecido e por quem foi estabelecido, quais foram os critérios para que a obra se tornasse clássico.

O que falta em todas as instâncias da carreira universitária é o letramento racial para a formação docente, falta também para quem forma os futuros professores. Mesmo assim, entendo e defendo que apesar do ambiente universitário ainda promover um ensino conservador, já estamos caminhando para o letramento. Há professores e professoras universitárias que já ousam quebrar paradigmas educacionais, formando professores com vistas a uma educação cuja diversidade seja pauta no currículo universitário. Tanto no campo das linguagens quanto no das ciências humanas há vozes ecoando, vozes combativas e de perspectiva decolonial do ser, do saber e do poder. Outrossim, é preciso insurgência, união por parte do corpo docente universitário e alinhamento a ideias para reformular ementas e abordar autoras e autores representativos, que antes sequer foram abordados no ambiente da graduação.

No meu caso, por exemplo, não tive nenhuma das literaturas africanas ofertadas durante os quatro anos e meio do curso de Letras, bem como não lemos

nenhum autor de origem africana ou afro-diaspórica que não fosse Mia Couto (moçambicano branco com educação lisbonense).

Em se tratando de escritores negros brasileiros, Cruz e Sousa e Lima Barreto foram os que tive contato *an passant* na disciplina de Literatura Brasileira III. É válido frisar a abordagem preconceituosa com a literatura amadiana durante a licenciatura, quando cursei Literatura Brasileira IV. Jorge Amado, embora autor branco, elevou as idiossincrasias e a diversidade do povo baiano a nível internacional, sendo traduzido em mais de 72 línguas, tornando as religiões de matriz africana tema de inúmeras séries, documentários, filmes e até mesmo novelas, gênero bastante eivado de preconceito elitista por ser considerado popular, de massa.

No entanto, naquela época, entre o final dos anos 90 e início dos anos 2000, meus professores alencarinos eram críticos ferozes dessa literatura que, segundo eles, era caricata e tendenciosa, leia-se panfletária, comunista. No meu ponto de vista, um desserviço aos futuros professores que precisavam ser suleados e não instigados aos preconceitos diversos.

Nesse período, inclusive, nunca ouvi falar de autores afro-diaspóricos e do conceito de negritude *versus* discussões sobre branquitude, ou do Movimento Negro Unificado (MNU), ou das publicações da USP, “Cadernos Negros”. Autoras como Cuti, Evaristo, Lélia Gonzalez, Maria Firmina dos Reis jamais foram citadas para mim enquanto estudante universitária. Aliás, novamente *an passant*, alguém tratou de *Quarto de Despejo*, classificada como uma “literatura menor”, e considerou a autora, Maria Carolina de Jesus, como autora “semi-analfabeta”.

Por conseguinte, também fui atravessada por pessoas de relevância na minha formação leitora, que numa relação de confluência me fizeram acessar leituras outras e nesse sentido fui formando e sendo formada uma nova leitora, privilegiando há alguns anos no meu acervo pessoal e nas minhas aulas de literatura, mulheres intelectuais negras.

É preciso atentar que, atualmente, percebo uma renovação no ambiente acadêmico, com uma abordagem mais diversa e antirracista, pelo menos nos cursos nos quais tenho acesso e conheço pessoas atuantes. Há professores e professoras abordando Fanon (1952), discutindo Amílcar Cabral (1969), usando as vozes de Eliana Alves Cruz (2018), Livia Natália (2019), Angela Davis (2019), Jarrid Arraes (2018), Ryane Leão (2019), por exemplo. Há docentes sugerindo a leitura e a análise do romance *Úrsula*, de Maria Firmino dos Reis (1859). Já participei de um curso online

no qual lemos e analisamos as obras *A cor púrpura*, de Alice Walker (1982), *O ventre atlântico*, de Fatou Diome (2019), *Eu sei porque o pássaro canta na gaiola*, de Maya Angelou (1969), além de *O olho mais azul*, de Tony Morrison (1970).

Há ainda grupos de estudos em dezenas de universidades públicas com vistas ao debate sobre as relações étnico-raciais tanto Brasil como fora. Percebo, nesse sentido, reformulações de quadros curriculares e acesso às leituras de autoras em franca produção literária. Percebo a ampliação desse repertório privilegiando e universalizando a leitura de autoras mulheres negras. Ademais, há a criação recentes de cursos de pós-graduação com linhas de pesquisas sobre a narrativa de Conceição Evaristo, por exemplo, bem como cursos de especialização e disciplinas, seja de literaturas africanas em progressão, seja literatura afro-brasileira ou diaspórica em algumas universidades brasileiras, como a Unilab³⁸.

No entanto, mesmo com a visão ocidentalizada da literatura e do cânone representante, existem ações insurgentes pautadas na lei já citada, nas quais escolas e professoras/es idealizam e executam projetos literários³⁹ de mediação de leitura, que muito têm a agregar, tanto para as professoras/es quanto para as/os alunas/os do ensino básico. Incluo-me nesse rol de professoras que resistem e implementam projetos de mediação de leitura afro-diaspórica como medida de intervenção didático-pedagógica no plano de curso da área de linguagens. Ainda que haja outros tipos de resistências, muitas professoras/es também promovem uma educação com vistas à equidade social, com alunas e alunos sendo preparados por uma formação crítica, com leituras que promovam o debate étnico-racial no cotidiano escolar.

A escola é um território de debates múltiplos e não há como abordar leituras étnico-raciais sem antes apresentar aos jovens leitores alguns processos teóricos que são molas propulsoras das narrativas de inúmeras autoras negras intelectuais, como Conceição Evaristo. E como apresentar essas leituras se os professores podem não ter tido formação continuada para essas leituras? Para entender a narrativa-torrente

³⁸ Criada sob o ideal da interiorização do ensino superior, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) busca construir vínculos estreitos com a realidade específica das regiões onde está localizada: Maciço de Baturité (Ceará) e Recôncavo Baiano (Bahia). Disponível em: <https://unilab.edu.br/nossos-campi/>. Acesso em: 8 jan. 2024.

³⁹ “Vozes Mulheres” foi um projeto de mediação de leitura afro-brasileira, idealizado e coordenado por mim, desenvolvido na EEFM Aloysio Barros Leal, que culminou com a presença/visita da escritora Conceição Evaristo, a nosso convite, em agosto de 2019. A homenageada assistiu apresentações, recebeu cartas, trabalhos artísticos e participou de um café literário organizado pela comunidade escolar.

da escritora mineira é preciso ter a percepção do que atravessa essa escrita denominada por ela de “Escrevivência”⁴⁰. Logo, não há como ler Conceição Evaristo sem entender as categorias sociais de gênero, raça e classe que atravessam sua obra, categorias essas que são parte de uma abordagem maior denominada Interseccionalidade.

Porquanto, é preciso que os leitores (professores e alunos) tenham acesso ao reconhecimento dessas categorias para a compreensão de qualquer obra literária, pois elas estão presentes em tudo, desde a autoria até a publicação do livro. Por exemplo, nas obras de Monteiro Lobato, certamente há a presença de marcadores de gênero, raça e classe, bem como em diversas outras obras escritas por homens cis, brancos etc., ou seja, tudo está atravessado por gênero, raça e classe. O problema, em termos de leitura de textos literários, é que essas categorias somente se destacam quando o texto é de autoria de mulheres/homens negros. Isso ocorre porque a branquitude tende a se compreender como universal, ou melhor, se impõe como universal. É preciso perceber que os clássicos merecem ser lidos à luz da abordagem decolonial, quando obras clássicas como “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos (1938), sejam lidas e analisadas a partir da percepção desses atravessamentos de gênero, raça e classe e de uma ideologia subjacente a que está ali posta, determinista, subalternizada, silenciando seus personagens.

Então, afinal, o que significa Interseccionalidade? De acordo com Hirata (2014), a vasta literatura existente em Língua Inglesa, e mais recentemente também em francês, aponta o uso desse termo pela primeira vez para designar a interdependência das relações de poder de raça, sexo e classe num texto da jurista afro-americana Crenshaw (1989). Embora o uso do termo - ao ponto de se tornar *hit concept*, como denomina Dorlin (2012) - e o franco sucesso alcançado por ele datem da segunda metade dos anos 2000, pode-se dizer que sua origem remonta ao movimento do final dos anos de 1970, conhecido como *Black Feminism* (Davis, 1981; Collins, 1990; Dorlin, 2007), cuja crítica coletiva se voltou de maneira radical contra o feminismo branco de classe média, heteronormativo.

A problemática da Interseccionalidade foi desenvolvida nos países anglo-saxônicos a partir da herança do *Black Feminism*, desde o início dos anos de 1990,

⁴⁰ Escrevivência é um termo cunhado pela escritora Conceição Evaristo. O conceito desse termo será abordado numa próxima seção.

dentro de um quadro interdisciplinar, por Crenshaw (1989) e outras pesquisadoras inglesas, norte-americanas, canadenses e alemãs.

Com a categoria da Interseccionalidade, Crenshaw (1994, p. 77) focaliza, sobretudo, as intersecções da raça e gênero, abordando parcial ou perifericamente classe ou sexualidade, que "podem contribuir para estruturar as experiências das mulheres de cor. A Interseccionalidade é uma proposta para "levar em conta as múltiplas fontes da identidade", embora não tenha a pretensão de "propor uma nova teoria globalizante da identidade" (Crenshaw, 1994, p. 79). A pesquisadora negro-feminista propõe a subdivisão em duas categorias: a "interseccionalidade estrutural" (posição das mulheres de cor na intersecção da raça e do gênero e as consequências sobre a experiência da violência conjugal e do estupro e as formas de resposta a tais violências) e a "interseccionalidade política" (as políticas feministas e as políticas antirracistas que têm como consequência a marginalização da questão da violência em relação às mulheres de cor) (*cf. Idem, ibidem*). Essa formulação do início dos anos de 1990, desenvolvida posteriormente pela própria Crenshaw e outras pesquisadoras, tem hoje, na definição de Sirma Bilge (2009), uma boa síntese:

A interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais (Sirma Bilge, 2009, p. 70).

Em conformidade com Henning (2015), a Interseccionalidade introduz um sistema de descoberta, atentando-nos para o fato de que o mundo a nossa volta é sempre mais complicado e contraditório do que nós poderíamos imaginar. A Interseccionalidade não produz amarras normativas para monitorar a investigação na busca de uma linearidade. Ao invés disso, "encoraja a cada acadêmica feminista a se envolver criticamente com suas próprias hipóteses, seguindo os interesses de uma investigação feminista reflexiva, crítica e responsável" (Davis, 2008, p. 79). Uma das autoras desse campo, McCall (2005, p. 171), por exemplo, chega a afirmar que a Interseccionalidade poderia ser considerada como uma das mais importantes contribuições teóricas que os estudos de mulheres, conjuntamente com outros

campos afins, produziram até o momento. Brah e Phoenix (2004, p. 76-77) apresentam a personagem histórica Sojourner Truth, mulher afro-americana que foi escravizada e ficou conhecida por sua fala proferida em 1851, na Convenção dos Direitos das Mulheres, em Akron, Ohio. De acordo com as autoras, o discurso de Truth refletiria a complexidade da posição da qual falava, no caso entre as bandeiras anti-escravidão dos negros do Sul dos Estados Unidos e das reivindicações nascentes das mulheres (brancas) do Norte. Nesse caso, ainda considerando o contexto histórico-cultural do século XIX em que importantes lutas sociais em prol do voto das mulheres, de liberdades individuais e da luta pelo fim da escravidão, estariam emersas. Truth, refletindo sobre o conjunto articulado de desigualdades que a afetavam, assim como a outras mulheres negras, se pergunta⁴¹:

Aquele homem lá diz que uma mulher precisa ser ajudada ao entrar em carruagens, e levantada sobre as valas, e ficar nos melhores lugares onde quer que vá. Ninguém me ajuda em lugar nenhum! E eu não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para o meu braço. Eu arei, eu plantei e eu recolhi tudo para os celeiros. E nenhum homem pode me auxiliar. E eu não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem (...) e suportar o chicote tão bem quanto! E eu não sou uma mulher? Eu dei à luz a crianças e vi a maior parte delas ser vendida como escravas. E quando eu chorei com o sofrimento de uma mãe, ninguém além de Jesus me ouviu. E eu não sou uma mulher? (Truth, 1863, p. 13).

Na minha percepção, toda essa teoria é basilar tanto na obra de Conceição Evaristo quanto nas obras de outras autoras, como a filósofa Djamila Ribeiro, Eliana Alves Cruz, Mirian Cristina dos Santos, cujas fontes de leituras filosóficas, sociológicas e antropológicas são de base feministas afro-americanas e afro-diaspóricas.

É de extrema relevância entender que as narrativas construídas partem sempre da questão do gênero ligada à questão da raça, bem como, no contexto brasileiro, as categoriais sociais classe e raça estão interligadas. Para abordar leituras afro-diaspóricas na sala de aula, faz-se necessário incluir o conceito de Interseccionalidade, explicando, de forma didática e adaptada para a sala de aula do

⁴¹ Esse discurso foi proferido como uma intervenção na Women's Rights Convention em Akron, Ohio, Estados Unidos, em 1851. Em uma reunião de clérigos onde se discutiam os direitos da mulher, Sojourner levantou-se para falar após ouvir de pastores presentes que mulheres não deveriam ter os mesmos direitos que os homens, porque seriam frágeis, intelectualmente débeis, porque Jesus foi um homem e não uma mulher e porque, por fim, a primeira mulher fora uma pecadora. Disponível em <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

ensino básico de cada série, o que ele significa. Assim como, é relevante que a/o professora/r tenha formação continuada para o letramento racial, pois a compreensão das categorias sociais que atravessam a sociedade brasileira (gênero, raça e classe) é uma pauta urgente no debate para uma educação antirracista que promova equidade social e de direitos humanos em sala de aula. Consequentemente, para que isso aconteça, faz-se necessário a quebra do cânone literário no currículo do ensino da língua materna.

3.2 Leitura e escrita: a quebra de paradigmas do cânone ocidental

Tenho dito e gosto de afirmar que a minha história é uma história perigosa, como é a história de quem sai das classes populares, de uma subalternidade, e consegue galgar outros espaços.

Conceição Evaristo

Há quem afirme que a obra de mulheres como Evaristo não é literatura, não tem a concepção necessária do objeto estético literário, pois aborda de forma realista os fatos vividos e experienciados por ela enquanto mulher negra e periférica, que, portanto, não há fruição estética em seu texto, seja biográfico ou não.

A autora mineira não considera sua obra autobiográfica, tendo explicado isso tanto em sua dissertação de mestrado, quando cunhou o termo “Escrevivência”, quanto nas obras subsequentes, *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, *Olhos d’água*, *Becos da Memória* e *Ponciá Vicêncio*.

O que a escritora assevera em suas diversas entrevistas e/ou palestras pelo Brasil e fora dele é que a experiência vivida por mulheres negras tem uma “teorização própria” (Santos, 2018, p. 19), vide o caso de Carolina Maria de Jesus em *Quarto de despejo*. Há, nesse caso, um deslocamento marcadamente importante e necessário para a compreensão da leitura, pois há uma transposição da oralidade para a literatura e isso não condiz com o cânone aceito e eleito como referência. A construção da dicção estética dessas escritas passa pelo estabelecimento de prioridades éticas e políticas que constam na agenda do dia a dia de muitas mulheres negras brasileiras (Souza, 2015, p. 91).

Outrossim, a escolha de uma obra literária para leitura é permeada por diversos fatores, com o tema abordado, assunto de preferência, autoria, informação

em catálogos, orientação docente, indicação de leitura, incentivo de amigas/os e interesse ideológico. Os critérios para se chegar ao livro são muitos, do interesse pela leitura à seleção do que se vai ler. Para Cosson (2022, p. 32), na escola há outros fatores que são acrescentados à seleção da leitura:

O primeiro diz respeito aos ditames dos programas que determinam a seleção dos textos de acordo com fins educacionais, que podem ser tanto a simples fluência da leitura, como acontece em geral nas séries iniciais, quanto a ratificação de determinados valores, incluindo-se aqui, obviamente, a cultura nacional, já no ensino médio. O segundo traz a questão da legibilidade dos textos, que, separando os leitores segundo a faixa etária ou série escolar, determina um tipo diferente de linguagem para os grupos formados com base na correlação das duas variáveis. O terceiro está relacionado às condições oferecidas para a leitura literária na escola. Infelizmente, na maioria das escolas brasileiras, a biblioteca, quando existe, é sinônimo de sala de livro didático, não tem funcionários preparados para incentivar a leitura e apresenta coleções tão reduzidas e antigas que um leitor desavisado poderia pensar que se trata de obras raras[...] O quarto é decerto o mais determinante dos fatores que aqui poderiam ser listados. Trata-se do cabedal de leituras do professor [...] (Cosson, 2022, p. 32).

Concordo com Cosson (2022), guardadas as devidas proporções. Muitos programas de ensino preveem livros “paradidáticos⁴²” para uma determinada série, que devem ser lidos pelos alunos, provavelmente interpretados em sala de aula e cobrados nas avaliações de leitura e compreensão de texto, fato que só embarga o gosto pela leitura. Muitas vezes, são obras que não atendem ao desejo daquela aluna-leitora, daquele aluno-leitor, que não despertam nenhuma identidade entre leitor e obra, afastando da prática aquele que mais deveria querer ler a narrativa, o aluno, jovem leitor em formação.

⁴² São livros e materiais que, sem serem propriamente didáticos, são utilizados para este fim. Os paradidáticos são considerados importantes porque podem utilizar aspectos mais lúdicos que os didáticos e, dessa forma, serem eficientes do ponto de vista pedagógico. Recebem esse nome porque são adotados de forma paralela aos materiais convencionais, sem substituir os didáticos. A importância dos livros paradidáticos nas escolas aumentou principalmente no final da década de 90, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e orientou para a abordagem de temas transversais relacionados ao desenvolvimento da cidadania. Dessa forma, abriu-se espaço para o aumento da produção de obras para serem utilizados em sala de aula, abordando temas como Ética, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, Saúde e Sexualidade. MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete paradidáticos. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/paradidaticos>. Acesso em: 10 abr. 2023.

Sobre as leituras próprias de acordo com a idade, tenho claras objeções, por exemplo, às adaptações das obras ditas como clássicas, por serem muito rasas, esvaziadas de sentido do texto original, “mastigadas”, não de forma antropofágica⁴³, mas triturada pelo mercado editorial, em busca de um público leitor que não se sente, na maioria das vezes, atraído pelas leituras porque não se conecta de forma identitária ao enredo sudestino.

Dentre essas adaptações estão os clássicos em História em Quadrinhos (HQ), que lotam as bibliotecas mas devem e precisam ser manejados com o fino trato que a obra original merece. É como uma história lida, reconhecidamente perene, adaptada para o audiovisual. Na história adaptada, há sempre a perda de algum fato que somente se referindo à história original se compreende o contexto e o enredo. É válido salientar que não tenho nada contra as adaptações, mas trato da abordagem, pois, enquanto professores da língua materna, podemos abordar, sem perder de vista, o juízo de valor que a obra merece.

Vejo muitas versões atuais de clássicos, como de Júlio Verne, sem dúvida, livros atraentes pelo trabalho visual, com imagens em 3D, encartes, marcadores de páginas, orelhas recheadas de informações, pré-textos, pós-texto, mas em que lugar fica o texto? A narrativa? São tantas distrações que a história fica em segundo plano. Sem falar na internet, que enquanto ferramenta de pesquisa é utilizada em busca de “resumos do resumo”, para, assim, o mistério da leitura dar cabo de si mesma.

Sobre as condições da leitura literária na escola há um paradoxo entre as escolas públicas e particulares. A biblioteca na escola particular, geralmente, tem mais

⁴³ A antropofagia é mais do que uma manifestação artística liderada por Oswald de Andrade. O conceito dessa corrente aconteceu quando o artista, após realizar suas inúmeras viagens na Europa, conheceu e simpatizou com as ideias propostas de Filippo Tommaso Marinetti, o idealizador do futurismo na arte, um movimento que promoveu a tecnologia, o nacionalismo, a inovação e a modernidade. Dessa forma, com o pensamento voltado para o novo e para o futuro, Oswald de Andrade criou o movimento antropofágico, que aconteceu por meio da publicação de um manifesto na revista Antropofagia, em São Paulo. Nesse contexto, a proposta do artista foi a de “engolir” as técnicas e as influências de outros países e, assim, fomentar o desenvolvimento de uma nova estética artística brasileira. Logo, surgiria um novo modo de “fazer arte” que contaria, a partir de então, com uma forte identidade nacional e, assim, se desvincularia da influência direta da cultura europeia. A proposta da antropofagia cultural de Oswald de Andrade promovia o canibalismo da cultura estrangeira. Essa metáfora simbolizava que a influência cultural de outros países deveria ser devorada e assimilada. Assim, a arte brasileira contaria com esses elementos, ressurgindo não como um reflexo cultural externo, mas como uma identidade brasileira multicultural e original. Disponível em: <https://laart.art.br/blog/o-que-e-antropofagia/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

estrutura e investimento no *layout*, por assim dizer, no entanto, nem sempre está com o acervo atualizado, mas é climatizada, possui mesas e cadeiras dispostas para que a/o leitora/or sinta-se à vontade para sentar e ler com concentração. Há um espaço destinado à leitura, com divisórias para leitura individual e coletiva, além de que, algumas vezes, os funcionários são bibliotecários estagiários e/ou formados, preparados para a função de manter, catalogar e emprestar os livros.

Já nas escolas públicas, a biblioteca, hoje denominada “Centro de Multimeios”, não é somente um espaço destinado para a leitura. Funciona como um espaço de empréstimo de livros, de material de apoio para os professores (data show, caixa de som etc.), de reprodução de provas e material didático, de entrega de livros didáticos para os discentes, de confecção de decoração para a escola, em suma, é um espaço com múltiplas funções, em detrimento da função maior que seria a leitura do livro, da obra. Ou seja, por falta de espaço, não há, prioritariamente, de forma adequada, um lugar voltado para a leitura. Muitas escolas públicas carecem de mudanças estruturais, pois funcionam em prédios antigos demais para receberem reformas mais robustas, assim a biblioteca sempre fica à deriva e o espaço para o leitor acaba prejudicado sem ambiente adequado.

No que diz respeito ao acervo, também há um certo déficit da literatura contemporânea, sobretudo em relação aos nomes de autoras intelectuais negro-femininas e demais representatividades. O acervo, no entanto, é lotado de clássicos antigos, amarelados pelo tempo, ou clássicos adaptados em grande quantidade para o formato de HQs. Há também livros de títulos variados, distribuídos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que a cada dois anos chegam às escolas, em qualquer época do ano e em quantidade adequada ao público matriculado.

O contraditório dessa ação é percebido nos tipos das obras que por hora chegam em quantidade (caso da escola onde leciono), entretanto são obras pouco atrativas. Ainda assim, a biblioteca tenta incentivar as leituras para atrair mais leitores mesmo quando o Estado fica devendo o envio de obras mais identitárias que dialoguem com juventudes variadas, com leitores que querem se enxergar nos personagens, sejam eles periféricos ou não, mas protagonistas das suas histórias de vida.

Atualmente, existe uma diversidade de autoras e autores produzindo literatura para todos os públicos: LBGTQIA+; afrofuturismo, afrobrasilidades, romances

adolescentes, ficções intercontinentais, poesia e rap, só para exemplificar alguns. Como professora de leitura e literatura, costumo fazer uso do acervo da biblioteca para os alunos e percebo que, geralmente, faltam obras em número relevante que dialoguem com a agenda educacional antirracista.

Muitas vezes, dependemos de ações de projetos de leitura que estimulem a doação de livros de autoras e autores que tenham representatividade. Costumo estimular essas doações entre os próprios professores, principalmente quando a pauta é o mês da Consciência Negra ou o Projeto que coordeno, intitulado Vozes Mulheres, já citado nesta pesquisa. Entendo que promover o gosto pela leitura é uma tarefa desafiadora em qualquer idade da educação básica, isso não é exatamente novidade. A escola pública é uma escola de qualidade, mas são inúmeras as demandas e poucos os insumos.

O quarto fator de escolha, conforme Cosson (2022), é o de maior relevância, pois é a partir da influência leitora do docente que se dá a mediação das obras entre o aluno e o mundo da leitura. A ação docente é intermediária entre o livro e o aluno, concordo com o pesquisador. O livro que li durante a leitura pessoal, muitas vezes, foi parar na sala de aula, lido coletivamente, debatido, mediado, revelando sonhos, despertando mentes, levantando questões, no entanto as contradições existem, assim como resistem na aceitação da simples leitura como atividade pedagógica numa sala de aula. Cabe a indagação perpetrada pelo professor Cosson (2022): diante das maneiras variadas, como se pode selecionar os livros para o letramento literário?

Abordar o cânone na universidade caiu em desuso, esse mantra de funcionar enquanto o cânone passa a ser intensamente questionado na universidades de início pela crítica feminista e depois por outras correntes teórico-críticas que colocam sob suspeita a representatividade das obras selecionadas, denunciando preconceitos de gênero, raça e classe e etnia, entre outros aspectos na formação do cânone (Cosson, 2022, p. 34).

No ponto de vista do pesquisador, há várias direções na escolha, na seleção das obras literárias para serem lidas na sala de aula, umas delas é mantendo o cânone literário e a leitura das obras clássicas repetidamente, fazendo o mesmo percurso da historicidade das escolas literárias, do Trovadorismo ao Pós-Modernismo, sem questionar as ideologias subjacentes à época, mantendo o cânone incólume. São leituras não atrativas para o jovem leitor, levando em consideração a linguagem do

período, o conteúdo em si, são narrativas com uma profundidade que somente um leitor mais atento, com mais identidade vai gostar de ler. A leitura, no meu entendimento, deve ser uma escolha individual, atenta, solitária, inclusive, por adesão, por desejo de ler aquele assunto, mas também por estímulo do mediador de textos.

Diante do contexto atual, informatizado, com tecnologias avançadas e assuntos de variadas dimensões, manter o estudo do clássico em salas do ensino básico me parece arcaico e engessado. Por outro lado, há uma imensidão de obras na contemporaneidade, uma abundância de textos voltados para a juventude que as editoras ofertam em catálogos destinados aos professores para “avaliação”, são livros de leitura fácil, mas pouco atraente para os jovens leitores. Essa aparente abundância de obras faz com que haja a crença de que a leitura se democratiza na escola, estando nela presente para o acesso de todos. Esse é um fato não realista, diante do contexto das avaliações de interpretação de texto ou atividades que utilizam o empréstimo de livros pela biblioteca. Para Cosson (2022), não se pode pensar em letramento abandonando-se o cânone:

Pois este traz preconceitos sim, mas também guarda parte de nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja para reforma-la seja para ampliá-la. Até porque admitindo ou não os críticos, haverá sempre um processo de canonização em curso quando se seleciona textos. Esse processo e só critérios nele usados podem e devem ser democráticos, assim como contemplar a diversidade cultural e os valores da comunidade de leitores, mas nem por isso deixará de gerar exclusão e apagamento do que não foi selecionado(...) O que fazemos, normalmente, é selecionar dentro desse recorte o nosso próprio recorte (Cosson, 2022, p. 47).

Nesse contexto, é preciso entender a relevância do papel da leitura do texto literário e da sua mediação como estratégia imprescindível. Cosson (2022) afirma que a literatura deve ser vista como um sistema composto de vários outros sistemas e o cânone corresponde a um desses sistemas, do mesmo modo, a relação com outros sistemas é dinâmica, deve ser permanente. A interferência entre esses sistemas é parte da atividade docente da língua materna, ao formar cidadãos críticos, habilitados para compreender textos com competência leitora para avaliar, compreender e interpretar o mundo ao seu redor.

As obras literárias precisam e devem ser diversificadas e apontar para novas leituras que rompem, inclusive, com o cânone. Elas trazem outro olhar, nova

perspectiva, representam o mundo de outro lugar, que é o de muitos leitores, provavelmente. O leitor não nasce feito, cresce e amadurece na proporção em que lê textos mais desafiadores e complexos, logo, o papel do professor que medeia essas leituras é fundante, transgressor, pois ampliamos os horizontes das variadas juventudes, na medida que promovemos leituras identitárias, dialógicas, antirracistas.

A temática do letramento racial, por exemplo, está na agenda da educação há, pelo menos, vinte anos. Faz-se necessário professores e educadores das linguagens contemplarem a agenda que pauta as relações étnico-raciais no ensino básico e superior, esta movida sempre pelos atravessamentos de gênero, raça e classe, que, por sua vez, atravessa a maioria do público jovem que compõe a escola pública brasileira

Contemporaneamente, o perfil do romancista brasileiro publicado por grandes editoras se manteve o mesmo por, pelo menos, 43 anos. Ele é homem, branco, de classe média, nascido no eixo Rio-São Paulo. Seus narradores, protagonistas e coadjuvantes são, em sua maioria, homens, também brancos, de classe média, cis e moradores de grandes cidades, de acordo com pesquisa realizada pela UNB. Essa posição é resultado de uma pesquisa iniciada em 2003 pelo Grupo de Estudos em Literatura Brasileira Contemporânea, da Universidade de Brasília (UNB), sob a coordenação da professora titular de literatura brasileira Regina Dalcastagnè⁴⁴. Ordenada em duas etapas, a primeira publicada no ano de 2005 e a segunda no ano de 2018, a pesquisa analisou um total de 692 romances escritos por 383 autores em três períodos distintos, de 1965 a 1979, de 1990 a 2004 e de 2005 a 2014. Apesar de bastante semelhantes, os dados mostram um aumento de 12 pontos percentuais na publicação de obras escritas por mulheres, fato que produziu um crescimento relevante na quantidade de personagens femininas. O que mais chama a atenção, mas não surpreende, é a falta de mulheres e homens negros tanto na posição de autores (2%) quanto na de personagens (6%). Mulheres negras aparecem como

⁴⁴ Estudiosa do romance brasileiro, doutora em Teoria Literária pela UNICAMP e autora de *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado* (2012), entre outros títulos, Dalcastagnè atribui esse desequilíbrio ao próprio campo literário, que produz um ciclo vicioso de publicações homogêneas, escritas do ponto de vista de uma classe média autorreferente e “entediante”. “Quando as grandes editoras publicam livros que tratam sempre dos mesmos temas e trazem um perfil de autor muito parecido, estão dizendo ao leitor o que é considerado literatura e quem pode ser chamado de escritor no Brasil” Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/quem-e-e-sobre-o-que-escreve-o-autor-brasileiro/>. Acesso em: 8 jan. 2024.

protagonistas em apenas seis ocasiões e em outras duas como narradoras das histórias. Mulheres brancas, por sua vez, ocuparam essas posições 136 e 44 vezes, respectivamente. Os autores vivem basicamente no Rio de Janeiro (33%), São Paulo (27%) e Rio Grande do Sul (9%).

Esses dados estão provavelmente alterados, pois trata-se de uma entrevista dada pela pesquisadora para a revista CULT em 2018, o que não invalida a citação no nosso estudo, pois demonstra que as questões de gênero, raça e classe permeiam a sociedade de forma histórica e atemporal. O levantamento foi baseado apenas em lançamentos das editoras Record, Companhia das Letras e Rocco, critério adotado com base em consultas a trinta ficcionistas, críticos e pesquisadores de diferentes estados. O estudo originou um banco de dados aberto, com informações mais detalhadas sobre cada romance analisado pelo grupo. De acordo com a pesquisadora, sobre a questão da autoria negra:

Se olharmos para o primeiro período, de 1965/1979 a 1990/2004, há uma evolução significativa, por exemplo, no número de mulheres publicando. Mas é impressionante como há uma barreira para a questão da autoria negra. E não é que não haja produção – embora autores negros produzam mais contos, crônicas e poesia do que romance –, mas ainda assim há uma ausência muito gritante, tanto em relação à autoria como em relação às personagens. E não tem como escapar, não é possível tirar a literatura do contexto nacional do racismo e de exploração do trabalho. Não é um problema exclusivamente literário, embora eu ache que seja uma obrigação da literatura colocar o problema em discussão (Dalcastagnè, 2018, p. 2).

Para Dalcastagnè (2018), mesmo quando são publicados, autores e autoras negras costumam ter sua produção deslocada do campo da literatura para o do registro social, vide a discussão quando tratamos de Evaristo e Carolina Maria de Jesus anteriormente. Segundo a pesquisadora, não é somente a falta de legitimidade acadêmica que impede a criação de um campo literário efetivamente diverso, seja do ponto de vista da autoria, seja do da temática. Emprestando o conceito de Bourdieu (1992), esse é um problema de mercado, do jornalismo, de tudo o que o autor chama de campo literário, ou seja, jornalistas, universitários, pesquisadores, leitores, bibliotecários, editores.

É um conjunto de agentes que têm, realmente, um problema com a autoria negra, diz respeito a uma questão estrutural, racismo sistêmico, é o mais correto a se denominar. Houve mudanças de lá para cá? Sim, as mudanças ocorreram e ocorrem,

mas são lentas e processuais, ao passo que muitas editoras foram criadas com vistas à publicação de autoria negra, como a editora Malê, a Patuá, entre outras que estão surgindo, ampliando o mercado e dando voz às escritoras e aos escritores dos mais diversos públicos. Exemplos disso são as obras de autoria e enredo LGBTQIA+ e o premiado romance *Torto Arado*, do aclamado autor baiano Itamar Vieira Junior, que traz à tona o Brasil regional, quilombola, pós-abolição, além de questões atuais e atemporais, como violência doméstica, trabalho análogo à escravidão, latifúndio, religiosidade, rituais, sobrenatural, temas que se fundem e revelam um Brasil desconhecido pelo próprio brasileiro.

Ainda segundo a pesquisadora Dalcastagné (2018), a disseminação da agenda feminista e dos movimentos negros na academia e fora dela vem alterando o perfil de publicação e de consumo de literatura. Ela acredita que muitas coisas hoje não passam só pelas grandes editoras e por grandes jornais. Afirma também que essa mudança de perfil tem a ver com a última década de investimento nas universidades públicas por meio da política de cotas. Houve um avanço, pois há muitos alunos negros na graduação, mestrado e doutorado, algo que não existia há vinte anos. Isso muda o perfil da literatura e da escolha dos textos a serem lidos.

Para Silva Junior (2021, p. 24), um dos maiores desafios no ensino da Língua Portuguesa nos dias atuais é fazer com que os alunos se sintam estimulados não só à leitura, mas à produção textual e ao interesse em descobrir, frente às demandas tecnológicas e da informatização, o papel do texto no meio social, por isso, de acordo com o pesquisador, é preciso aliar as linguagens à prática dos multiletramentos. Conforme Silva Junior (2021):

Trazer para a aula de língua portuguesa – e demais áreas do currículo – a multiplicidade textual se faz necessário, ou seja, o multiletramento é uma urgência. Nossa realidade mostra alunos que estão completamente inseridos no meio virtual e, de certa forma, o dominam com maestria, a utilização dos gêneros textuais, presentes neste meio é algo substancial no que tange à absorção de conteúdos por parte dos alunos. Assim sendo, podemos notar que o uso de tal gênero implica numa posição social por parte do aluno, uma vez que tais textos, refletem a e fazem menção direta a algumas situações da vida em sociedade que cerca os discentes. Isso não deve ser diferente nas propostas de produções textuais, uma vez que a produção do aluno deve ser atrelada a sua realidade e que tenha objetivos claros. A produção textual deve se adaptar a situações diversas e permitir novas formas de enxergar a realidade, um diálogo mais aprofundado com a intertextualidade e com o ensino da escrita e leitura híbrida, o qual se

dissemina rapidamente, tecendo fios que formam um discurso rico e inusitado (Silva Junior, 2021, p. 27).

Nesse sentido, o ensino da Língua Portuguesa, mediante o domínio das habilidades que o professor tem, é fundamental para o desenvolvimento de uma gama de capacidades do aluno frente a uma sociedade em permanente mudança, que precisa fazer bom uso do seu discurso tanto falado quanto escrito, afinal é um ser atuante na sociedade. Escrever bem para se comunicar com legibilidade, coesão e coerência é tão fundamental quanto falar para se apresentar de forma clara e coerente a fim de estabelecer relações dialógicas entre os seres de uma dada comunidade.

Ferrarezi Jr. (2014, p. 83) afirma que a escrita é uma tecnologia inescapável nas escolas, mas o autor acredita que a escola não tem sido capaz de ensinar adequadamente essa habilidade tão necessária quanto a leitura. Dessa forma, parto do pressuposto de que quem lê com assiduidade e hábito, logo tem mais facilidade para melhor escrever, pois há uma ampliação natural do vocabulário, do argumento, da perspectiva do olhar sobre o mundo, no entanto é preciso que as aulas de produção textual sejam ressignificadas a partir de novas leitura e novas escritas.

Para Ferrarezi Jr. (2014), a falta de tempo curricular, de condições de trabalho condizentes, de preparo adequado dos professores de língua e de envolvimento dos docentes das demais matérias são motivos que levam ao insucesso do aluno no mundo da escrita. No meu entendimento, acrescentaria a falta do hábito leitor como questão fundamental no processo da construção da escrita. Se há falta de leitura, muitas vezes, há a ausência de diversidade no uso do vocabulário, falta de argumento, de criatividade, por conseguinte. Não há como delegar ao professor todo o peso do fracasso escolar para o desenvolvimento de habilidades que devem ser constituídas pelo aluno ao longo da sua vida escolar. Também a educação familiar deveria entrar com essa co-responsabilidade, promovendo o incentivo ao estudo e à leitura dentro e fora da escola. O ambiente escolar contemporâneo educa formalmente os sujeitos, mas não dá conta de tudo. A escola tem problemas crônicos, sistêmicos, currículos difusos, vide as mudanças no novo ensino médio, implementadas com base na BNCC atual. Conforme Ferrarezi Jr. (2014),

Cumpramos registrar, porém, que a escrita-como-deve-ser-a-escrita vai muito além daquilo que a escola tem ensinado ultimamente. Em primeiro lugar, precisamos de uma vez por todas desvincular a ideia da “escrita na escola” da ideia da “redação escolar”. A escrita na

escola precisa ser a escrita-na-e-para-a-vida, assim como a leitura o tem que ser. Sem trabalhar essa escrita vinculada à vida, não vejo como é possível fazer com que o aluno valorize sua escrita e veja nela qualquer tipo de utilidade. Além disso é preciso desvincular a ideia de escrita na escola da ideia maniqueísta de que apenas a “escrita padrão” serve para fins de registro escolar (Ferrarezi Jr., 2014, p. 82).

É diante desse cenário que, como professora de LP e permeada de inquietudes, encontro suporte partindo de estratégias didático-pedagógicas para as práticas de leitura e escrita nas narrativas e nos poemas de Conceição Evaristo, escritora mineira e autora dos livros *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, *Ponciá Vicêncio*, *Becos da Memória*, *Olhos D'Água*, entre outros. Em sua dissertação⁴⁵ de mestrado, há 29 anos, Evaristo inaugura o termo “Escrevivência”. Nas palavras da autora:

A Escrevivência surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. Em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por uma coletividade (Evaristo, 1996).

A premiada escritora mineira, hoje eleita membro da Academia Mineira de Letras⁴⁶, é um dos principais nomes de representatividade da literatura brasileira contemporânea. Comprometida com o movimento negro e a agenda étnico-racial urgente e perene da mulher, negra, periférica, intelectual, que reflete seu espaço de autoria a partir do ponto de vista da mulher-escritora-negra, vinda das bases de um país racista e desigual, além de misógino.

A “Escrevivência” propõe a articulação entre o fazer literário e a visão de mundo de quem escreve, ou seja, um modo de escrita não-padrão que leva em consideração a história de quem escreve, com todas as suas marcas de oralidade e categorias sociais que atravessam essa escrita plural, cujo lugar de fala é

⁴⁵Dissertação de Mestrado da escritora Conceição Evaristo disponível no link: https://www.researchgate.net/publication/267423926_Literatura_negra_uma_poetica_de_no_ssa_afro-brasilidade. Acesso em: 18 fev. 2024.

⁴⁶ A Academia Mineira de Letras elegeu quinta feira (15/2) a nova ocupante da cadeira de nº 40. Conceição Evaristo é ficcionista, poeta mineira e um dos nomes mais importantes da literatura brasileira contemporânea, com traduções para o inglês, francês, espanhol, árabe, italiano e eslovaco. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-mulher/2024/02/conceicao-evaristo-e-eleita-nova-imortal-da-academia-mineira-de-letras/> . Acesso em: 18 fev. 2024.

representado por relações de identidade, pertencimento e consciência de ancestralidade e de movimento social

Em entrevista concedida à Moura⁴⁷ (2020), sobre mediação de leitura e escrita no projeto Vozes Mulheres, desenvolvido na EEFM Aloysio Barros Leal em 2019 (o relato de experiência de mediação de leitura está na obra *Cartas para Conceição*⁴⁸), a escritora aborda sobre a importância da leitura como instrumento para a escrita. De acordo com Evaristo (2020), o livro objeto é uma matéria morta, ele só ganha sentido na medida que é apropriado pelas pessoas, logo, quem lê é co-autor por meio da leitura, transformando-o em objeto dinâmico. Durante a entrevista gravada por Moura (2020), nas palavras de Evaristo (2020):

Todo escritor quer justamente isso, quem escreve e publica, quer que seu texto seja lido. Então, eu só tenho a agradecer, pois para mim o texto literário só faz sentido quando ele provoca. E me parece que *Olhos d'água* (2014) não só convocou a leitura, mas também a escrita, então eu acredito que ele cumpriu um duplo papel, ele serviu também para o texto ser lido e também convocou a escrita, ele gerou a escrita. Isso para mim é como um certificado que o texto fez sentido. Que contamina o coletivo, a literatura, a arte tem que ser isso, uma arte que fica só para o sujeito criador não faz sentido, para mim não faz sentido, só tenho que agradecer e agradeço mais ainda pelo fato de ser numa escola pública, porque eu penso que cada aluna, cada aluno, entra em contato comigo, a família desse aluno, todas as pessoas envolvidas nesse projeto de educação, ao entrar em contato com uma escritora mulher, negra, ajuda a quebrar determinados imaginários de que o escritor, as escritoras, têm que nascer nas classes privilegiadas (Evaristo, 2020, p. 3).

Evaristo (2020) afirma que a aceitação da sua obra, bem como de outras autoras negras, tem essa identificação por parte do público leitor de forma muito válida, pois mostra que as classes populares produzem os seus artistas. A autora salienta que esse mesmo público precisa de oportunidades para revelar todo seu potencial. Ainda de acordo com Evaristo (2020): “quantas alunas e quantos alunos, nesse exercício de escrita vão se descobrir e vão afirmar também a sua capacidade de escrita?” Ela comenta ainda que o projeto Vozes Mulheres ganhou grande repercussão entre os alunos porque possibilitou a identificação que cada leitor

⁴⁷ A entrevista encontra-se no canal do youtube da professora Camile Baccin de Moura, no seguinte link <https://www.youtube.com/watch?v=aiyFeVsKF8w>.

⁴⁸ O livro digital *Cartas para Conceição* encontra-se no site da editora da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará. Para baixar em PDF, acessar <https://www.al.ce.gov.br/publicacoes-inesp/todas-as-publicacoes-das-edicoes-inesp?page=8>

desenvolveu com a escrita, descobrindo-se também como sujeito da escrita. Em um outro momento, afirma que as classes populares precisam se apropriar do exercício da leitura e do exercício da escrita como um direito, lembrando um passado historicamente segregado, no qual a leitura e a escrita no Brasil não pertenciam às classes populares.

Portanto, nessa mesma linha de raciocínio, a identidade com a sua obra é uma conquista, cada uma e cada um que escreve é uma conquista, faz assumir também um direito de cidadã, de cidadão. Nas palavras da autora, “Mais uma vez eu afirmo que o processo da “Escrevivência” não se trata de um sujeito individual, trata de um sujeito coletivo e é por isso essa identificação plena, quando essas pessoas leem o texto e escrevem como sujeitos da sua história” (Moura, 2020).

Evaristo (2020) lucidamente traduz a sala de aula e o poder não só da mediação de leituras insurgentes, mas da sua narrativa na vida das várias juventudes que compõem o universo da escola. A autora ratifica a importância de narrativas de ordem identitária, como a mobilização da aprendizagem sobre lugares de fala e do senso da coletividade a partir da catarse literária individual.

Assim, muitos são os projetos que intentam romper com o cânone, trazendo para o ensino da língua materna uma literatura que vê/lê o mundo diante de outra perspectiva, principalmente antirracista, decolonial, sociológica, crítica e transgressora, evidentemente com representatividade, pois tratam-se de obras produzidas por intelectuais negras/os, sujeitos atuantes, produtores dos saberes de novas epistemologias.

No entanto, é válido ressaltar que na Área de Linguagens e suas Tecnologias, o ensino da disciplina de literatura deixa muito a desejar, no diz respeito à atual BNCC para o novo ensino médio. A abordagem da disciplina de literatura é bastante generalista, cedendo cada vez menos espaço e relevância na formação leitora crítica e competente. Vejamos o que diz o documento da base para o novo ensino médio (Brasil, 2017).

A dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio. Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a

educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida. Para orientar essa atuação, torna-se imprescindível recontextualizar as finalidades do Ensino Médio, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Art. 35-53), há mais de vinte anos, em 1996:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Para atingir essa finalidade, é necessário, em primeiro lugar, assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias. Com base nesse compromisso, a escola que acolhe as juventudes deve:

- favorecer a atribuição de sentido às aprendizagens, por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos;
- garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política;
- valorizar os papéis sociais desempenhados pelos jovens, para além de sua condição de estudante, e qualificar os processos de construção de sua(s) identidade(s) e de seu projeto de vida (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, vemos a BNCC elaborada teoricamente dentro de uma educação integralista, de base progressista, que não atende e visibiliza a seara de características e idiosincrasias de um povo como o nosso. O discurso fica muito bonito no papel, mas quando se vive a realidade de cada escola a história muda de figura. Percebemos a implementação da BNCC como desafiadora para quem está no chão da escola, falta formação continuada, plano de implementação, e, sobretudo, visão crítica em relação a essa proposta de educação neoliberal, com vistas não a uma formação humana, complexa, de raízes profundas, mas a uma educação progressista e neoliberal, na qual se “aprende” um pouco sobre tudo. Ainda na BNCC⁴⁹ (2014, p. 501):

⁴⁹ BNCC, p. 501. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

Acesso em: 27 mar. 2023.

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando (BRASIL, 2017, p. 501).

Pelo texto orientador da Base não fica exatamente claro onde estará a abordagem da disciplina e de toda sua complexidade no desenvolvimento da leitura do texto literário, portanto qual é o lugar dado ao exercício da leitura como hábito? E as etapas do uso do texto numa aula de literatura, dos conceitos, do contexto, da interpretação do texto à releitura com vistas aos multiletramento? Em consonância com Ipiranga (2019):

Na apresentação inicial do campo artístico-literário, no qual o ensino de literatura se inclui, a BNCC apresenta como indicativo de percurso uma perspectiva generalista: [...] busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral (BRASIL, 2018, p. 495). Com essa introdução, o documento deixa explícito que a literatura é uma arte entre outras, por isso deve ser estudada em diálogo com as práticas de linguagem, das quais não se dissocia. Essa posição acompanha uma mudança substancial nos modos de apreensão do literário, compreendido agora como extensão de um discurso social ‘moderno’, que concebe o uso democratizado da leitura, livre de diretrizes formativas e exercida sobre todo tipo de textos (COLOMER, 2007, p. 23). Assim, há uma equalização entre os textos, sendo o literário uma das expressões entre outras. Depois de situar a literatura como uma prática social, a BNCC dá continuidade a uma série de objetivos, que, contraditoriamente, nem sempre se articulam de maneira coerente. Parece ter havido uma tentativa de contemplar todas as vertentes e não fazer opções bem específicas e direcionadas (Ipiranga, 2019, p. 4).

Diante do contexto tergiverso, quando Ipiranga (2019) reitera que tanto em relação ao cânone literário, que sempre foi a base da disciplina de literatura, quanto na historicidade literária, verifica-se a ênfase na sedimentação da leitura: “ampliar o repertório de clássicos brasileiros e estrangeiros com obras mais complexas que

representem desafio para os estudantes do ponto de vista dos códigos linguísticos, éticos e estéticos” (Brasil, 2018, p. 514 *apud* Ipiranga 2019).

Para Ipiranga (2029), essa diretriz destoa das proposições do campo artístico-literário de tom mais democrático e aberto a outras modalidades de gênero. Entretanto, há que se salientar a falta de leitura dos jovens, vide os resultados ruins dos indicativos de avaliação de capacidade leitora (PISA, por exemplo), exigindo assim do documento um enfrentamento mais diretivo, afirma Ipiranga (2019):

Daí haver a tentativa de paridade entre dois imaginários: o literário e o visual. Para alguns estudiosos, a incorporação de novas mídias ao currículo e às práticas educativas acaba por referendar um estado caótico que se observa na sociedade hoje: desconexão da realidade, leitores emergenciais, leituras automáticas, apreensão mínima de conteúdos. Tudo é tão rápido que não há possibilidade de se concretizar uma experiência e de que ela traga modificações para o desenvolvimento do próprio aluno (Ipiranga, 2019, p. 8).

Em contrapartida, para o desenvolvimento literário dos alunos e alunas, faz-se necessário muito mais do que práticas pedagógicas repetitivas e descontextualizadas do seu universo, que devem ser protagonistas não só da sua história de vida, como da sua vida escolar. Essas juventudes que compõem a escola querem ler, mas ler aquilo que faz sentido para elas, que as identifica, ressignificando o seu estar no mundo. Desejam leituras nas quais se vejam e percebam o território de contradições que as atravessa, para que entendam, por meio de leituras insurgentes, engajadas e críticas, a necessidade da permanência na escola para a conclusão do ensino básico como possibilidade para equidade social.

Para uma pedagogia antirracista, é preciso olhar o chão com os pés descalços, como afirma Evaristo (2020), assim, quando se caminha com os pés descalços, cada dedo lembrará do percurso percorrido, nem sempre simples, mas muitas vezes árido e cheios de desafios.

Para uma educação de abordagem decolonial, é preciso, antes de mais nada, reeducar uma população inteira, que foi historicamente ensinada a ser racista, a praticar o racismo contra si mesmo, na maioria das vezes. Reeducar com programas sociais de largo alcance, campanhas de publicidade, por exemplo, usando a mídia como principal veículo de comunicação, assim como as redes sociais e o rádio. É necessário um trabalho coletivo, com profundas mudanças em todas os seus aspectos estruturante e institucionais, principalmente. Para uma mudança efetiva não só no

campo da Educação, é necessário estarmos libertos dos grilhões da história, tão profundamente narrada a ferro e a fogo pelo poder simbólico branco elitista. Faz-se necessário reformular o currículo não só escolar, mas o dos cursos de formação de professores, com vistas a uma formação antirracista, ofertando cursos de licenciatura voltados para uma educação libertadora de fato, diversa na sua gênese, multidimensional na sua integralidade.

O movimento a favor de uma educação antirracista enegrece a universidade, a academia, os professores e professoras. É relevante decolonizar o pensamento acadêmico para, assim, formar cidadãos comprometidos com uma agenda de políticas públicas de ação afirmativa no combate ao racismo cotidiano e estruturante. É importante sermos professoras e professores cômicos da nossa missão de fé, certos de nossa prática frente à perspectiva freireana (1996), afinal ser professora/or é estar sensível ao saber e à lindeza da prática educativa instigada por desafios.

Para Freire (1996), é preciso também ter esperança, pois sem ela é o fim de tudo, pois a esperança é essencial à experiência histórica. Para o ensino de LP, repensar a escolha das leituras diversifica e abrange o acervo leitor desde as autoras à prática, desde o plano de curso às estratégias didáticas, para que o ensino-aprendizagem flua para o conhecimento de outras histórias, que não as contadas pelo poder dominante simbólico, mas por aqueles que foram historicamente invisibilizados.

Para o mundo da leitura e para o mundo da escrita, a escolha docente de obras, cujo letramento racial seja o ponto central dessa relação entre leitores e o objeto livro, talvez seja a ação mais eficaz da vida profissional de uma educadora, de um educador, pois somos seres políticos, por essência, professoras e professores reflexivas e reflexivos sobre a nossa práxis, trabalhando para mediar o conhecimento.

Por isso, é necessário que as epistemologias sejam sobre as histórias agora contadas por mulheres negras, intelectuais, cuja estrada foi percorrida descalça à luz das sombras do racismo, da misoginia, da pobreza, da miséria. São narrativas escritas à luz da fome, das práticas permanentemente racistas e elitistas, que hoje reverberam em histórias de milhares de pessoas de mão em mão, de obra em obra, de incentivo e de cultivo da leitura de textos potentes, insurgentes, (re)contando as histórias de nós todas/todos, repercutindo sentido, transformando vidas. O poder da leitura (literária, filosófica, sociológica, histórica/decolonial) é o de atravessar vidas, ainda mais quando a leitura se transforma em escrita a partir de uma temática antirracista,

quando essa leitura provoca e convoca a/o leitora/or a ser escritor de si e do seu universo.

Para Freire (1996), há um pressuposto na ação educativa: é preciso pensar e repensar, reconduzir, pois ensinar exige várias dimensões, sejam elas didática, ética, moral, cultural, política, social. Ensinar a ler para progressivamente ensinar a escrever é a grande questão do ensino de Língua Portuguesa numa sociedade permeada por símbolos semióticos, digitais, tecnológicos, na qual tudo é muito fluido e efêmero. O que permanece? O texto. Enquanto o texto existir e for lido, ele é vivo e mutável.

A seguir, abordo um pouco mais sobre a literatura afro-brasileira na sala de aula e sobre projetos de mediação de leitura experienciados por mim e por outros professores e professoras da escola pública onde atuamos.

3.3 Vozes Mulheres: As Escrevivências de Conceição Evaristo

A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d'água. Águas de Mamãe Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície. Sim, águas de Mamãe Oxum.

Conceição Evaristo

Como professora de Língua Portuguesa, quando penso na mediação na escola de ensino básico, seja do texto literário como do não-literário, tenho dificuldade de encontrar estratégias interessantes para atrair a/o leitora/or para ler Os Sermões do Pe. Antônio Vieira, por exemplo. Dificuldade também encontro para que esse público leitor jovem e conectado às mídias digitais adira a essas leituras ditas canônicas.

Na era digital, com a liquidez das transformações e das informações instantâneas permeadas de atrações tão diversas quanto rasas, o mundo da leitura é um grande desafio principalmente para professores de LP, mas também para os profissionais das demais áreas do conhecimento. Sabemos que não há conhecimento sem leitura, pois o texto lido pode ser a girada de chave que faltava ao sujeito leitor, o divisor de águas da percepção de um mundo complexo.

Enquanto leitora, sempre convoco as minhas leituras particulares para a sala de aula, e se percebo o poder que o texto tem para despertar consciências e

conexões, o levo para o universo das aulas de LP em complementação à leitura dos clássicos. Coletivizo a leitura não-canônica, expando a possibilidade de o aluno-leitor pensar o seu lugar no mundo, apresento a ele leituras que talvez não estivessem ao alcance de todos por questões de invisibilidade, não só em relação à falta nos acervos das bibliotecas, mas também em relação à falta nas editoras, que antes só publicavam literatura feita por um recorte de gênero, raça e classe, entre outras questões.

Assim, para compor um acervo pessoal potente e de relevância para os meus estudos a partir da literatura não-canônica, negro-feminina, por exemplo, sempre foi preciso buscar livros nas pequenas editoras ou com as próprias autoras. Em 2018/2019, criei e implementei o projeto de mediação de leitura afro-brasileira na E.P onde leciono, denominado Vozes Mulheres. *A priori*, era um projeto de literatura e redação para as séries iniciais do ensino médio, porém, com a repercussão e a metodologia abordadas, precisei ampliar para o terceiro ano, por solicitação massiva por parte do alunado. O projeto consistia em abordar, numa primeira etapa, intelectuais negras em ascensão e feministas afro-americanas do século XX. As turmas deveriam fazer, pela escola e com intervenção artística, a exposição das suas obras, em um dado momento, o que se via eram imagens de mulheres, bustos de intelectuais afro-latinas-americanas-diaspóricas em simbiose com o ambiente escolar, tudo devidamente registrado por imagens e vídeos.

Em uma etapa posterior, lemos coletivamente o poema “Vozes Mulheres”, de autoria de Evaristo (2017), coletivizando novos olhares e impressões, interpretando e contextualizando cada nuance do poema. No terceiro momento, entreguei para todo os alunos o livro de contos *Olhos d’água* (2014), pois tínhamos centenas dele, e começamos inicialmente a leitura coletiva do conto Maria, texto que provocou e convocou os jovens leitores a se expressarem de forma multimodalizadora. Realizamos debates e em seguida os alunos desenharam os sentimentos provocados pela leitura, expressaram em imagens a história lida, assim como leram todos os demais contos. Alguns escreveram poemas e raps, vide o relato do já citado livro de Moura (2020), *Cartas para Conceição*. A culminância do projeto foi organizada em duas partes: a primeira foi a escrita de uma carta pessoal para a autora, refletindo sobre o impacto da sua obra na vida dos alunos-leitores, foram produzidas cerca de 420 cartas. Já o segundo momento, em agosto de 2019, por convite meu, houve a recepção/visita da escritora na escola onde o projeto ocorreu. Na ocasião, entregamos à autora um portfólio em forma de fac-símile com cerca de quatrocentas cartas e

desenhos, além da apresentação de batalhas de rimas e rap elaborados/compostos por alunos integrantes do projeto a partir das personagens-mulheres dos contos de *Olhos d'água* (2014).

Esse projeto de mediação de leitura foi um divisor de águas não somente para a comunidade escolar, mas principalmente para os alunos-leitores, que ressignificaram sua forma de enxergar a si e ao mundo que os cerca. Foi uma experiência sobremaneira potente e transgressora para muitos, pois a imprensa de todas as mídias do estado do Ceará e fora dele queriam conhecer os alunos que fizeram acontecer o projeto Vozes Mulheres e a escola que recebeu Conceição Evaristo. Assim, a gênese de toda essa engrenagem está ancorada e pautada na vigência do marco legal 10.639, por meio de um projeto idealizado por mim, professora da educação básica. O resultado dele pode ser lido na obra *Cartas para Conceição* (2020), de forma gratuita para download no site do Instituto de Estudos e Pesquisas para o Desenvolvimento do Estado do Ceará (INESP).

Nesse sentido, é válido ressaltar que, para Ribeiro (2018), tudo no Brasil é uma questão de gênero, raça e classe, inclusive no mercado editorial. No entanto, é relevante destacar que esse mesmo mercado editorial tem demarcado representatividades nos últimos anos e tem crescido com a publicação de diversas mulheres intelectuais negras. Cito o exemplo da editora Malê⁵⁰ (El País, 2018), que majoritariamente publica escritoras e escritores negros, além da editora Mostarda, voltada para o público infantil, que traz biografias de personalidades afro-brasileiras e afro-diaspóricas em franca ascensão, buscando a adesão do público que consome esse tipo de leitura. Ainda assim cabe a questão, onde estavam essas autoras intelectuais negro-femininas nas últimas décadas? Onde estavam representativamente nomes de relevância para a pesquisa e para os estudos sobre o racismo no Brasil? Por que eram tão raros encontrá-los nas grandes editoras e livrarias?

Segundo Fernandes (1981), o mito da democracia racial arrastou nosso país durante décadas para a falsa ideia de que aqui não havia racismo. O que a própria história demonstra é que no Brasil o racismo é perverso, atuante, e compromete as estruturas sociais. De acordo com Akotirene (2018), o certo é que vivemos um

50

Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/05/21/cultura/1526921273_678732.html. Acesso em: 18 fev. 2024.

apartheid muito *sui generis* nas escolas, na sala de aula, nas universidades, na mídia, nas esferas de poder, nas redes sociais, nas praças, nas instituições religiosas, nas microagressões cotidianas. Segundo Almeida (2019), o racismo é sistêmico, perpetuando as desigualdades de gênero, de raça e de classe.

A obra de Conceição Evaristo atravessa a minha prática docente por volta do ano de 2012. Li, primeiramente, *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011), obra de contos na qual são retratadas mulheres de diferentes lugares de Minas Gerais, entrevistadas por Conceição durante a sua pesquisa para a dissertação de Mestrado. Esse dado revela um retrato de solidariedade, afeição do feminino para o feminino, que aproxima mulheres permeadas de memórias de alegrias e desalentos, dores e sofrimentos do nascer ao morrer, despedida e loucura do que beira a insanidade e do que circunscreve a sanidade. Conceição Evaristo, com técnica, primazia e com todas as subjetividades que essa questão exige, recria o que ouviu, relata histórias a partir de vivências pessoais da mulher negra, periférica, mãe solo, empregada doméstica, prostituta. Nesse percurso, em busca de histórias, ela visita cidades, fertilizando, assim, o seu talento já imanente para recriar vivências de escuta atenta sobre as suas, sobre os seus.

Em sua dissertação, a escritora afirma que, quando escreve, recria histórias já ouvidas, cria a sua ficção mas não se desvencilha de um “corpo-mulher-negra em vivência”. Com tons autobiográficos, sua obra é permeada por histórias de mulheres insurgentes, negras, nas quais as subjetividades de cada personagem perfazem caminhos comuns a muitas mulheres leitoras da sua obra. Para Silva (2020):

A escrita de Conceição Evaristo tem a sua gênese em histórias de alegrias e dores que ouviu sobretudo das mulheres que formavam seu grupo familiar e social. A influência dessas histórias orais particulariza a produção da autora e a coloca em destaque no cenário da literatura brasileira. Em sua escrita, ela partilha o sentido comum de uma sociedade ainda excessivamente construída por relações de submissão e dominação para com mulheres e negros, denotando que são mulheres que precisaram resistir à desumanização que a escravidão e o sexismo lhes transferiram. Mulheres que encontraram as latentes qualidades da diferença racial e social, estritamente as diferenças relacionadas à marginalidade, servindo como uma experiência fomentadora, ainda que frequentemente pungente, para produzir narrativas. Fica evidente que o sujeito autoral se assenta, à proporção que elabora suas histórias sobre mulheres, que permeia de forma subjetiva as histórias, rememorando o lugar onde nasceu, o estado de Minas Gerais, as experiências adquiridas na escola e as viagens a países africanos, já na posição de autora e pesquisadora.

Em tal perspectiva, podemos afirmar que há uma proximidade entre Regina Anastácia, protagonista do décimo terceiro conto da obra, e sua mãe, Joana Josefina Evaristo, e essa proximidade atua como um traço expressivo da presença de Conceição nas histórias que ouve e que são recriadas. Tal proximidade das mulheres que servem como material para sua literatura ignora todo e qualquer distanciamento, colocando Conceição Evaristo como uma das personagens de si mesma, de forma que se verifica, em suas narrativas, o sujeito autoral inscrito (Silva, 2020, p. 10).

Assim, o texto de Conceição Evaristo se propõe a revelar a mulher negra e seus atravessamentos de gênero, raça e classe. É uma narrativa de afeto e dor em busca da alteridade, na qual o sujeito da escrita é a mulher, que apesar das vicissitudes protagoniza sua vida. Conceição Evaristo é uma intelectual engajada na luta pela transformação da sociedade brasileira a partir de narrativas negro-femininas contemporâneas, que despertam olhares, promovem novas perspectivas de leitura que antes foram subalternizadas, invisibilizadas. As histórias de Evaristo jogam luz em protagonistas que são, na maioria das vezes, pessoas marginalizadas pelo próprio sistema. A autora traz à tona e humaniza pessoas e suas biografias a partir das dores que são comuns e diversas, únicas e também coletivas.

É válido ressaltar que não é somente Conceição Evaristo que representa a intelectualidade contemporânea, mas importantes autoras na atualidade produzem epistemologias, como a filósofa Djamila Ribeiro; a socióloga Lélia Gonzalez, precursora do Movimento Negro Unificado-MNU; as escritoras e pesquisadoras Cidinha Silva, Eliane Alves Cruz, Mirian Cristina dos Santos, Denise Carrascosa, Cristiane Sobral, Sueli Carneiro, Carla Akotirene; as poetisas e pesquisadoras Livia Natalia, Ryane Leão, entre outras dezenas de mulheres negro-feministas-latino-americanas.

Essas mulheres permeiam pesquisas, a verve poética de histórias e subjetividades agora contadas por quem é de direito, nas quais abordam as principais demandas da mulher negra da contemporaneidade conectadas à ancestralidade, dando visibilidade às culturas africanas no cenário brasileiro, denunciando a condição marginalizada e subalternizada do negro, além de promoverem reflexões de força, resistência, denúncia e insurgência, com temáticas plurais, todas relevantes para a

mulher negra no contexto atual. Natalia⁵¹ (2016), em entrevista ao Portal Geledés, reflete:

A palavra amor parece apontar para uma imaterialidade, uma interpretação. Mas nós, pelo contrário, sentimos o peso da sua materialidade cotidianamente, nós diuturnamente imaginamos que não merecemos ser amadas. A experiência do amor romântico nos foi roubada pelo processo de escravização, quando era impossível constituir ligações afetivo-familiares ou a vivência do romance, no entanto, percebemos os seus efeitos ainda hoje, nos aprisionando num lugar extemporâneo: enquanto muitas mulheres brancas querem a emancipação absoluta, inclusive do envolvimento amoroso, nós ainda precisamos do exercício do afeto, nós não aprendemos a amar (Natalia, 2016, p. 24).

Para a escritora Natalia (2016), a experiência do desamor é uma queixa comum entre mulheres negras, nesse sentido, de acordo com ela, a cultura racista e sexista não as criou como seres dignos de dedicação amorosa, muitas vezes, “essas mulheres negras não conseguem entender-se como sujeitos dignos de amor” (Natália, 2018, p. 24).

A solidão da mulher negra é temática constante entre muitas pensadoras, autoras de ficção e não-ficção. O papel da mulher negra deve ser discutido entendendo-a como intelectual contemporânea. Há uma necessidade de estudar, pesquisar e analisar a produção dessas autoras, dando visibilidade às inquietudes silenciadas, até então. Muitos trabalhos existem em torno da escrita feminina negra, porém muito se tem a falar acerca das contribuições para a construção de um país mais justo, antirracista, que levem à reflexão sobre os processos históricos-sociais que permeiam o cotidiano de marginalização e subalternização da população negra. Portanto, a abordagem étnico-racial é assunto imperativo rumo à cidadania mais consciente da população brasileira. Para Santos (2018):

A escritora e pesquisadora Conceição Evaristo apresenta uma visão crítica da contemporaneidade, principalmente no que tange à condição e representações da população negra. Em um de seus artigos, por exemplo, ao fazer a releitura de algumas obras canônicas da literatura brasileira, a escritora e pesquisadora reconhece que em hipótese nenhuma o negro é associado à gênese brasileira, constituindo-se apenas como um “corpo escravo” (Evaristo, 2009, p.

⁵¹ Livia Natalia é escritora, professora universitária. Entrevista concedida a Geledes. org. br. Disponível em: <https://favelapotente.wordpress.com/2016/04/11/eu-mereco-ser-amada/>. Acesso em: 28 mar. 2023.

21 *apud* Santos, 2018, p.14). Evaristo ainda aponta a referência constante dos negros enquanto analfabetos e destituídos de linguagem, em muitas das obras, como fator complicador para o não reconhecimento do texto literário escrito por negros (Santos, 2018, p. 14).

Escritoras negro-feministas-latino-americanas trazem para a literatura as principais questões que ocupam a mulher negra atual, dando visibilidade às religiões de matriz africana, denunciando as condições marginalizadas e subalternizadas, convocando o leitor a fazer parte desse conjunto de reflexões que levam a um maior propósito, tratar do racismo no cotidiano brasileiro e da misoginia que afeta em sua maior parte a mulher negra brasileira. Ou seja, no Brasil, não há como discutir gênero dissociado da questão de cor.

Para Carneiro (2003), as mulheres negras possuem demandas diferentes, “o feminismo negro se torna necessário e coerente na reivindicação de sua alteridade”, para a pesquisadora é preciso enegrecer o feminismo. Para Figueiredo (2009, p. 10), a questão de gênero tem influenciado as reflexões acerca da literatura negro-feminina, visto que a história das mulheres negras é marcada por uma série de violências, racial, social e de gênero. Dessa forma, a luta dessas mulheres pertence a três grupos subalternizados: mulheres, negras e pobres.

De acordo com Spivak (2010), há uma distância entre feministas brancas e suas questões e feministas negras e suas militâncias, “já que as mulheres negras tinham (ou têm) que se desvencilhar de uma variedade de estigmas que correlacionam a cor e a trajetória histórica com inferioridade”. Para Silva (2020), todos que subvertem o poder hegemônico estabelecido são considerados insurgentes. Quando se refere às mulheres negras, a insubordinação ganha outro sentido, “torna-se um ato revolucionário”, sendo que essas vozes, por muito tempo subalternizadas, são potentes, vozes mulheres-insurgentes:

Ainda que tratadas como ‘objeto’, como subumanas, as mulheres negras não perderam a sua humanidade, apesar das várias tentativas de preteri-las, de invisibilizá-las. Erguer a voz, ter visibilidade, representatividade, expressar-se para exteriorizar suas dores, conquistas, alegrias, vivências, histórias e ter a possibilidade de expandir a fala são atos que por bastante tempo foram negados de maneira enfática, revérbero do passado colonial e escravocrata que ainda persiste em nosso país (Silva, 2020, p. 5).

Para hooks (2019), o engajamento feminino de romper silêncios levou as mulheres negras a produzirem teorias para as próprias mulheres negras que não tinham conhecimento sobre o feminismo ou eram resistentes ao movimento, uma vez que o enxergavam como restritos às mulheres brancas.

Conforme hooks (2019, p. 89): “Todas as mulheres brancas [...] sabem que a branquitude é uma categoria privilegiada. O fato das mulheres brancas escolherem refrear ou negar esse conhecimento não significa que sejam ignorantes. Significa que estão em negação”. Logo, para a autora, a classe de mulheres brancas conscientes politicamente admite a diferença entre a sua condição e a das mulheres negras, essas mulheres conscientes eram ativistas no enfrentamento pelos direitos civis.

Conforme hooks (2019), mesmo um olhar que subjuga, aprisiona, rediz e destitui pode sofrer processos inversos de olhares de insurgência. Assim, a pesquisadora convoca o papel das mulheres na condição de sujeitas dos modos de ver. A poetisa e ativista reafirma sua vocação de intelectual negra feminista, que de onde vê e intervém no mundo, oferece ferramentas teóricas e práticas para reescrever a história dos dominados. Parafraseando hooks, para haver uma mudança efetiva em todas as esferas da cultura tem que haver uma mudança de ordem global, seja por meio de leituras antirracistas, de pedagogias antirracistas, seja por práticas decoloniais nas escolas e na mídia.

Ainda em consonância com hooks (2019), na mídia de massa, existe ainda uma manutenção da ideia do supremacismo branco e há ainda uma naturalização das imagens que representam e mantêm a opressão e a exploração de todas as pessoas negras em diversos aspectos. Desde a escravidão, o projeto colonial explora e exorta pessoas, assim, Hall (2012) enfatiza que podemos entender bem o caráter traumático da experiência colonial ao reconhecer a conexão entre dominação e representação:

As maneiras pelas quais as experiências negras, foram posicionados e sujeitados nos regimes dominantes de representação surgiram como efeitos de um exercício crítico de poder cultural e normalização. Não só no sentido “orientalista” de Said, fomos construídos por esses regimes, nas categorias de reconhecimento do Ocidente, como diferentes e outros. Eles tinham o poder de fazer com que nos víssemos, e experimentássemos a nós mesmos, como “outros”. Todo regime de representação é um regime de poder formado, como lembrou Foucault, pelo binômio fatal “conhecer/poder”. Mas esse tipo de conhecimento não é externo, é interno. Uma coisa é posicionar um sujeito, um conjunto de pessoas como o Outro de um discurso dominante. Coisa muito diferente é sujeitá-los a esse “conhecimento”,

não só como uma questão de dominação e vontade imposta, mas pela força da compulsão íntima e formação subjetiva à norma (Hall, 2012, p. 83).

Logo, fica evidente que o campo de representação permanece um lugar de luta e é exatamente nele que se encontra a literatura de Conceição Evaristo (também tantas outras autoras negro-intelectuais). Se a descolonização é um processo político, há sempre uma luta para definir internamente o povo negro, vai além de um ato de resistir ou de existir, o passado sempre deve vir à tona para se criar novas formas de criar o futuro. Hall (2012) assevera:

Identidade cultural tanto é uma questão de “ser” quanto de “se tornar ou devir”. Pertence ao passado, mas também ao futuro. Não é algo que já exista, transcendendo a lugar, tempo, cultura e história. As identidades culturais, provêm de alguma parte, têm histórias. Mas como tudo que é histórico, sofrem transformação constante (Hall, 2012, p. 84).

Conceição Evaristo, na sua escrita, compartilha a sociedade ainda permanentemente constituída por relações de submissão e dominação para com mulheres e negros, explicitando que são exatamente as mulheres que precisaram resistir à desumanização que a escravidão e a misoginia lhes transferiram. Mulheres que encontraram as subjacentes categorias da diferença racial e social, as diferenças relacionadas à marginalidade, servindo como uma experiência provocadora e frequentemente contundente para produzir narrativas.

Portanto, tanto a literatura, como a pesquisa científica produzida, (epistemologias outras) revelam e repercutem o pensamento de mulheres intelectuais negras que fazem movimentar, reorganizar o espaço da mulher negra na sociedade, antes historicamente invisibilizada, agora nutrindo seus espaços de significados múltiplos. Gênero, é uma categoria útil para análise histórica. Há a ampliação da categoria “mulher” nos modos de atuação e de enfrentamento de preconceitos e estereótipos, a partir de uma perspectiva interseccional, não somente na esfera pública, mas também na privada, sendo os principais eixos de intersecções gênero, raça e classe.

Para Santos (2018), o “pessoal” é político, logo a autora defende que as vivências das mulheres negras devam ser mapeadas/observadas por meio de análise de representação do seu cotidiano, visto que a vida dessas mulheres perpassa uma

multiplicidade de situações de desigualdade de poder tanto na esfera pública quanto na privada. Nesse percurso, Santos (2018) atenta que:

A partir de tais discussões, considerar a produção de escritoras negro-brasileiras, na fronteira entre o público e o privado, permite observar e problematizar não apenas construções dicotômicas dos gêneros – homens versus mulheres – , mas também a forma como dentro da própria categoria “mulher” há uma grande quantidade de perspectivas que se tornam mais complexas, ao se considerar não a mulher, mas “as mulheres” – uma concepção não uma, mas não homogênea, Diante dessa proposta de dessencialização da “mulher”, infere-se que haja um questionamento de como muitas vezes a categoria “mulher” foi utilizada apenas para fornecer um feminismo em que a voz feminina é limitada à voz das mulheres brancas, letrada, e de classe média alta. Nesse processo, considera-se que as representações literárias produzidas por intelectuais negras possibilitariam a observação de uma grande luta para questionar privilégios não apenas de gênero, mas também étnico-raciais e de classe (Santos, 2018, p. 19).

Assim, é válido ressaltar que é por meio da representatividade que a identidade e a diferença se ligam a um sistema de poder. Isto é, agora existem narrativas nas quais o subalterno é protagonista, com suas histórias que mapeiam e reinstauram o universo de categorias sociais que descrevem e denunciam o cotidiano brasileiro, desmistificando, de uma só vez, o mito da democracia racial que reinou nas obras não só literárias como sociológicas do século XX. As narrativas negro-femininas revelam pontos de convergência na vivência, sendo farol e reflexo da sociedade atual, além de romper com o cânone literário e contribuir para os estudos das construções de pertencimento e alteridade, diante de epistemologias novas e insubmissas.

De acordo com Duarte (2008, p. 12), em seus estudos sobre narrativas negras, cinco quesitos devem ser levados em consideração: temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público-leitor. No entanto, para ele, nenhum desses pontos isolados propicia o pertencimento à literatura afro-brasileira, mas sim sua interação. Consoante Santos (2018, p. 29), o simples fato de uma obra ser escrita por um negro não a faz parte da literatura negra, pois, para a pesquisadora, uma obra deve ter engajamento teórico e temático constantes, uma vez que “a subjetividade e experiência do eu-enunciador negro devem ser consideradas” (Cuti, 2010, p. 70 *apud* Evaristo, 2007, p. 93).

Nesse percurso, Alves (2010) destaca que para esses produtores de epistemologia negra, a escrita consiste numa prática existencial, ressignificando a

palavra “negro”, reificando a sua conotação negativa construída historicamente por estruturas simbólicas e hegemônicas de poder branco hegemônico.

O texto antirracista tem um compromisso desalienador, parte de suas vivências narradas, desconstrói mitos de uma democracia que nunca existiu no país, cujo projeto colonialista venceu e deixou seus tentáculos imperialistas durante séculos na nossa malfadada história de formação enquanto nação.

Para Cuti (2012, p. 22), faz-se necessário desconstruir a imagem do negro marginalizado, vítima, criminoso ou objeto sexualizado. É através dessa narrativa outra, de escrita própria, que, de certa forma, se questiona a história ensinada nas escolas, pois ela é a contada e vivida pelo próprio sujeito, representa a forma de ser alguém, participar de uma coletividade marcada pela escrita e ainda ser reconhecido como indivíduo, portanto único.

Tratar das peculiaridades da escrita da mulher negra é tratar sobre três grandes temas: violência, relações afetivas e história, memória ancestral. Para Dalcastagné (2014, p. 296), os temas são recorrentes e não acontecem dissociados, sempre estão entrelaçados, mas o compartilhamento da violência acontece em maior incidência na casa da mulher negra, que muitas vezes escreve sobre essas violências. Nesse processo, “ela é, portanto, não apenas testemunha daquilo que relata, mas também depositária da experiência dos seus – e a sua escrita se faz, então, mais uma vez, espaço de luta e de empoderamento⁵².”

bell hooks⁵³ (1995), quando trata da mulher intelectual negra, afirma que os trabalhos das mulheres são raramente reconhecidos como atividades intelectuais. A pensadora negro-americana observa que “o intelectual é aquele que lida com ideias transgredindo fronteiras, logo, o anseio por mudanças é urgente e necessário, pois transpor barreiras exige uma demarcação de um território e um posicionamento político. Ainda sob o ponto de vista de hooks (1995), é relevante apontar a associação entre o trabalho intelectual e a “política do cotidiano”, pois é através da epistemologia

⁵² De acordo com o dicionário Aurélio no site Politize: “Ação de se tornar poderoso, de passar a possuir poder, autoridade, domínio sobre; exemplo: processo de empoderamento das classes desfavorecidas.” O dicionário vai além, oferecendo uma extensão deste conceito, caracterizando-o como gíria: “Passar a ter domínio sobre a sua própria vida; ser capaz de tomar decisões sobre o que lhe diz respeito, exemplo: empoderamento das mulheres.” Disponível em: <https://www.politize.com.br/empoderamento-o-que-significa-esse-termo/>. Acesso em: 3 abr. 2023.

⁵³ bell hooks (grafado em letras minúsculas por opção da autora) é o pseudônimo de Glória Jean Watkins. Adotou esse pseudônimo em homenagem à avó materna como ato político.

que a intelectual entenderia a sua realidade e o mundo a sua volta. Para Santos (2018, p. 34), essa aproximação entre a atividade intelectual e a realidade do seu grupo é condizente com análises da produção de mulheres negras brasileiras, aproximando-se do termo “Escrevivências”, apontado por Conceição Evaristo (2014, p. 31):

Nessa mesma perspectiva, a princípio, “escrevivência” parece dispensar definição, uma vez que essa escrita que se quer comprometida com experiências vividas aparenta exigir de escritoras negras uma consciência do seu lugar e suas especificidades na sociedade enquanto mulheres e negras: “creio que a gênese da minha escrita está no acúmulo de tudo que ouvi desde a infância o acúmulo das palavras, das histórias que habitam em nossa casa e adjacências (Evaristo, 2007, p. 31).

Sobre “Escrevivência”, Santos (2018) se pronuncia:

Relacionando “escrevivência” com literatura, percebe-se que uma aproximação entre a literatura e a vida real propicia uma confusão entre ficção e realidade, desconsiderando as nuances do fazer literário. Sobre isso, Evaristo alerta: “nenhum episódio pode ser lido tal como aconteceu; na escrita tudo se modificou. Quem conta um conto inventa um ponto e quem recria uma história a partir da real cria outra realidade para a história recriada (Santos, 2018, p. 101).

Concordo com Côrtes (2016, p. 54), quando afirma que a abordagem da “Escrevivência” valida dimensões diferentes e que se complementam, como a cultural e política, sem necessariamente ser uma literatura que levanta bandeiras, mas preserva a potência da realidade social na ficção. Nessa perspectiva, a escrita de mulheres negras aparece imbricada com experiências vividas, atravessadas por questões de gênero, raça e classe social. As experiências pessoais são transformadas em coletivas. Esse aspecto das “Escrevivências” de Evaristo (2007) aproxima-se das “políticas cotidianas” de hooks (1995). São essas as experiências vividas e escritas (descritas) pelo viés da ficção ou da própria palavra poética ou da prosa poética - partindo desse lugar de fala da população pobre, da compreensão dessa realidade experienciada pela população negra - que são mostradas no âmago do que se entende por fruição⁵⁴.

⁵⁴ A fruição literária é um modo de produção de sentidos ativo e afirmativo, que se constitui na relação dinâmica e constante entre leitor, texto e mediações socioculturais. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-23072009-161746/pt-br.php>. Acesso em: 3 abr. 2023.

Para ler o texto de Evaristo é preciso compreender o que subjaz as suas narrativas, o que as atravessa num ato contínuo. Conceição Evaristo é uma mulher preta, escritora, professora, cuja origem é típica da maioria das mulheres brasileiras. É uma mulher egressa da periferia de Minas Gerais e esse fato foi definidor para a escritora refazer esses caminhos de mulheres que sofreram violência de gênero, raça e classe. Não há como ler as suas narrativas e não perceber que estão contidas na sua verve categorias interseccionais de gênero, raça e classe, a partir do olhar do outro que agora se torna sujeito, a mulher insurgente que, apesar das dores frequentemente atravessadas nas suas existências, alcança uma subjetividade maior. Na literatura da escritora mineira a mulher é protagonista, é sujeito da sua história, sendo ficcionalizada pela escritora, que afirma ter visto e vividos tantas outras histórias. Como escritora de ficção, recria os espaços e os territórios dos acontecimentos, sejam eles testemunhais, sejam eles forjados na escritora-negra-mulher-feminista que denuncia. Ela provoca e convoca o leitor a fazer parte desse mundo que é tão íntimo e tão coletivo.

Como fecho deste capítulo, para sulear os caminhos percorridos durante o processo investigativo, anuncio, a seguir, a metodologia utilizada nesta pesquisa.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Ancorada em Bortoni-Ricardo (2008), consideramos que uma pesquisadora ou um pesquisador começa seu trabalho investigativo buscando responder a três questões primordiais:

1 - o que está acontecendo no ambiente de pesquisa?

2 - o que essas ações significam para as pessoas envolvidas?

3 - como essas ações, que podem vir de um microcosmo, como a sala de aula, se relacionam com dimensões de natureza macrossocial em diversos níveis, a exemplo do sistema local, da cidade e/ou da comunidade?

Desse modo, esta pesquisa tem por escopo analisar como a Lei 10.639 impactou a ação docente do profissional de LP na sala de aula de uma escola pública localizada no estado do Ceará. A seguir, apresentamos os pressupostos metodológicos em que se ancoram nossa investigação.

4.1 Natureza da pesquisa

Sendo o objeto de estudo deste trabalho o impacto da Lei 10.639 no perfil docente dos professores de Língua Portuguesa de uma escola estadual, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, bibliográfica, de cunho descritivo, que se propõe a ser um processo de reflexão e análise da realidade para compreensão do objeto de estudo em seu contexto histórico, em sua estruturação (Oliveira, 2010).

No que se refere à pesquisa qualitativa, adotamos o conceito de Godoy (1995), para quem a pesquisa qualitativa é:

um fenômeno que pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando /I captar" o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. Partindo de questões amplas que vão se aclarando no decorrer da investigação, o estudo qualitativo pode, no entanto, ser conduzido através de diferentes caminhos. Iremos aqui apresentar alguns desses caminhos, fornecendo uma visão panorâmica de três tipos bastante conhecidos e utilizados de pesquisa

qualitativa: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia (Godoy, 1995, p. 20-29).

Dessa forma, entendemos que ela se adequa à realidade de nossa investigação, uma vez que, de acordo com Anadón (2005, p. 20), trabalha com o complexo; valoriza a subjetividade tanto dos pesquisadores quanto dos sujeitos; combina variadas técnicas de coleta e de análise de dados; está aberta ao mundo da experiência, à cultura e ao vivenciado; valoriza a exploração indutiva; elabora um conhecimento holístico da realidade.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa permitiu uma melhor interpretação das questões aqui expostas, promovendo um estudo analítico e crítico sobre a formação e a prática docente de professores de Língua Portuguesa, sujeitos que compõem o *corpus* desta investigação.

Vale destacar que, por ser uma pesquisa qualitativa envolvendo sujeitos humanos em suas práticas docentes, esta investigação foi submetida ao Comitê de Ética da UFRN – CEP UFRN – de acordo com o CAEE 6968 9223.7.0000.5537, sendo aprovada por ele, cujo Parecer é 6.493.671 (o parecer consubstanciado desse CEP está nos apêndices desta pesquisa).

4.2 Sujeitos de pesquisa, constituição do *corpus* e etapas da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são treze (13) professores de Língua Portuguesa de uma escola pública estadual regular, localizada na periferia da cidade de Fortaleza-CE, denominada Escola de Ensino Fundamental e Médio Aloysio Barros Leal, a respeito da qual comento mais adiante.

Como estratégia da coleta de dados que compõem o *corpus*, utilizamos um questionário, aplicado aos sujeitos da pesquisa no ambiente escolar. O instrumento serviu de escopo para a nossa linha investigativa, que é analisar se há ou não letramento racial na prática docente no ensino da Língua Portuguesa. Isso se deu a partir do diálogo entre os objetivos da pesquisa (analisar, refletir, identificar e compreender a aplicabilidade da Lei 10.639/003 no ensino da LP) e as categorias sociais que atravessam os estudos da Interseccionalidade (gênero, raça e classe).

As reflexões oriundas da coleta de dados direcionaram os caminhos da pesquisa na compreensão da ação docente dos sujeitos envolvidos, o que me levou

à proposição do produto desta investigação - oficina formativa a partir de uma sequência didática, com vistas à formação docente continuada para o letramento racial, com base no marco legal 10.639.

Importante ressaltar a sequência de atividades didático-pedagógicas que realizei para a constituição dos dados e consecução da pesquisa. Primeiramente, fiz uma reunião com a coordenação da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e seu grupo docente, para melhor explicar os objetivos da pesquisa, seus riscos mínimos e sua relevância para as comunidades escolar e acadêmica. Utilizei slides e o tempo para exposição do projeto foi de 1h/a, além de cerca de trinta minutos para perguntas e/ou dúvidas.

No segundo momento (na semana posterior), numa terça-feira (dia do planejamento da Área de Linguagens, doravante L.C), reuni-me novamente com o grupo, dessa vez para a seleção dos sujeitos participantes da investigação. O critério foi o/a docente estar lotado/a no componente curricular de português, excluindo, portanto, as/os de língua estrangeira e educação física, dessa forma, foram treze selecionadas/os. Informei que iríamos submeter nossa pesquisa ao Comitê de Ética da UFRN, mostrei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (documento exigido pelo Comitê de Ética para Pesquisa incluso nos apêndices), entreguei declarações e termos de aceite para assinatura e autorização de uso dos dados fornecidos por meio do questionário a ser aplicado, além do termo de sigilo sobre os sujeitos em análise durante todo o processo investigativo. Esses documentos ficarão arquivados por cinco anos na instituição na qual sou professora efetiva, podendo posteriormente serem descartados. Todos os dados fornecidos pelos sujeitos serviram de escopo para análise, suas identidades foram mantidas de forma anônima, sem risco de expor os agentes sociais em observação.

No terceiro momento, também no dia de planejamento da área de L.C, fiz um encontro entre os sujeitos-professores e a coordenação de área para a leitura do livro *Pequeno Manual Antirracista*, de autoria da filósofa Djamila Ribeiro (2019). Foi um momento de partilha, escuta, leitura e compreensão da temática abordada, os estudos das relações étnico-raciais (ERER) no Brasil e como combater práticas racistas no ambiente escolar. Ao lerem os principais pontos do livro, houve questionamentos, intervenções, e muitas dúvidas sobre como proceder em caso da prática de racismo entre alunos durante o curso da aula. A noção do que é racismo sistêmico também foi

ancorada por perguntas, demonstrando um nítido desejo de esclarecer os fatos e compreender esses termos tão caros à educação antirracista.

Abordei com o grupo, de forma breve, no entanto elucidatória, os conceitos de racismo estrutural, racismo institucional e racismo recreativo, indicando para leituras posteriores e um maior entendimento do assunto a série de livros *Feminismos Plurais*, organizado pela pesquisadora Djamila Ribeiro. Acredito que foi uma oportunidade relevante de observação não só dos sujeitos, mas dos inúmeros desafios que se impõem para o exercício de uma pedagogia decolonial, que, muitas vezes, nem mesmo o público docente sabe do que se trata, devido a quase ausência na escola pública de formação continuada em EREER. Minha experiência com essa questão referenda isso, pois em dez anos de atuação na E.P tive (sem maiores impactos na escola como um todo) uma só formação advinda da Seduc/CE sobre essa temática. As outras formações foram buscas individuais por meio de leituras pessoais e da realização de uma pós-graduação em literaturas africanas de países de Língua Portuguesa, já citada anteriormente.

Na quarta etapa, busquei documentos escolares, via secretaria escolar: diário oficial do ano de fundação da escola, relatórios de alunos matriculados em 2023, números de alunos e turmas por turnos, número de professores lotados na instituição, relatório final do ano de 2023, com quantitativo de evasão, aprovados e reprovados, bem como pesquisei sobre as formações em EREER ofertadas aos professores por meio das células da Secretaria da Educação do Estado, justamente no ano que o marco legal 10.639 completa vinte anos.

Verifiquei que até 30 de novembro do ano de 2023 houve, a convite da escola, uma só formação para a temática da Diversidade e das múltiplas identidades, com destaque para os povos de origem africana. Essa formação foi uma oficina e durou cerca de 4h/a, cujo público foi composto por vinte professores de diversas áreas que estavam na escola no dia ministrado. Os demais documentos foram exigidos pelo CEP para a veracidade dos dados da instituição escolar pesquisada, tais como documento de existência, declaração da diretora em exercício, termo de assentimento, termos de responsabilidade, termo de ética de pesquisa, declaração do uso de imagem e vídeo.

A quinta e sexta etapas foram de organização, preparação e escrita dos capítulos iniciais desta pesquisa, momento bastante individual e de imersão na tessitura dos capítulos, em diálogo com as ciências humanas, a linguística e a formação docente, três categorias que embasam meu trabalho. Foi um momento de

muita atenção, com abordagens da análise crítica do discurso, da Teoria da Interseccionalidade e suas categorias de gênero, raça e classe, suleada pelos diversos teóricos que fundamentam os estudos da formação docente continuada. Fiz a análise documental com base nas declarações fornecidas pela secretaria escolar e gestão.

Na sétima etapa, qualifiquei a pesquisa ancorada nas teóricas e nos teóricos que dialogam com esta investigação de forma interdisciplinar, sempre destacando a relevância da pedagogia decolonial com base na Lei 10.639 e na relação desse marco legal com a ação docente. Foi uma etapa imersa em leituras, escritas, anotações, interpretações e referências bibliográficas imanentes à dissertação. Após a qualificação, realinhei as rotas desta pesquisa, segundo as sugestões da banca examinadora, em seguida (etapa 8), apliquei o questionário (impresso em papel) elaborado, *a priori*, com quinze perguntas, doze de caráter objetivo e três subjetivas. A aplicação previamente marcada aconteceu numa terça-feira, sempre no dia de planejamento da área, no turno da tarde, com os treze sujeitos em observação. Não houve maiores intercorrências, somente algumas dúvidas simples e em cerca de 30 minutos eles entregaram o instrumental respondido.

A oitava e nona etapas foram ancoradas na análise e escrita dos dados fornecidos pelas respostas ao questionário. Primeiramente, organizei os dados escolares para o relato descritivo desta investigação, em sequência, delinee a análise dos dados com base empírica na estatística das respostas obtidas e na interpretação das respostas subjetivas para chegar às conclusões que considero nem sempre finais, em se tratando do ambiente educacional de aprendizagem, seja dos professores, seja dos alunos que compõem o chão escolar. Considero que, coletivamente, estamos em constante mudança, sempre aprendendo e corrigindo rotas, pois o espaço educacional é multidimensional, passível de transformações. Dessa forma, as considerações numa pesquisa podem até acontecer, porém não se delimitam, não são colocadas numa caixa, pois lá não caberiam. Em se tratando de educação antirracista e formação docente, o que posso fazer enquanto pesquisadora é sugerir caminhos a partir dos dados obtidos, estes, apesar de serem o recorte de um microcosmo, podem servir para algo maior, sem dúvidas, mas nada que indique um fim.

Nas etapas finais, dez e onze, realizei uma revisão nos capítulos iniciais, bem como elaborei a análise dos dados com mais clareza daquilo que suleia a minha

questão investigativa, a saber: qual o impacto real do marco legal 10.639 na ação docente dos professores de LP da EEFM Aloysio Barros Leal? Sendo assim, tomando por base as respostas obtidas, lancei mão de uma intervenção pedagógica naquele *lôcus* como estratégia para sanar lacunas percebidas nas observações feitas. Vale destacar que a pesquisa é de base empírica, qualitativa e interpretativa. Sendo assim, indicamos uma oficina baseada na sequência didática simples de Cosson (2020), com vistas à formação docente continuada para o letramento racial. O objetivo é ampliar o conhecimento em EREER, despertar conteúdo crítico, promover o combate às práticas racistas historicamente enraizadas na educação familiar, nas instituições, no dia a dia, na comunidade, no contato social, no ambiente de crença religiosa, ou seja, em todos os segmentos constitutivos de uma sociedade.

Ditas essas palavras, passamos a descrever de forma pormenorizada a escola *lôcus* de nossa investigação.

4.3 A EEFM Aloysio Barros Leal: breve histórico

A escola pública estadual Aloysio Barros Leal está localizada na rua Dez, nº 28 do Conjunto João Paulo II, bairro Barroso, na capital do estado do Ceará, Fortaleza. Foi fundada há 38 anos como escola de 1º grau, em 1985, segundo Diário Oficial da época (nº 14.208 / parte 1), operando nos períodos matutino e vespertino. Atualmente, no ano de 2023, a escola funciona nos três turnos, somando trinta e uma turmas, conforme dispostas a seguir:

- 11 turmas de 1ª série do ensino médio
- 9 turmas de 2ª série do ensino médio
- 8 turmas do 3ª série do ensino médio
- 1 turma EJA Médio Qualificação I
- 1 turma EJA Médio Qualificação II
- 1 turma EJA Fundamental

Em cada turno, temos: manhã - 11 turmas; tarde - 11 turmas; noite - 9 turmas, totalizando, de acordo com dados da secretaria escolar, cerca de 1.243 (mil duzentos e quarenta e três) alunos matriculados, distribuídos como a seguir:

Quadro 1 - Demonstrativo por série de alunos matriculados no ABL

TURMA	MANHÃ	TARDE	NOITE
1ª série	172	188	72
2ª série	134	153	77
3ª série	157	87	84
EJA Q1	-	-	46
EJA Q2	-	-	26
EJA FUND	-	-	47

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A escola teve o segmento do ensino fundamental anos finais funcionando até o ano de 2022, encerrando seu derradeiro ano com uma turma de nono ano, no turno vespertino, apesar da enorme demanda da comunidade do entorno escolar. A instituição existe há 38 anos e está situada numa das maiores periferias da cidade de Fortaleza, denominada Grande Jangurussu. O contexto socioeconômico da região é semelhante ao de centenas de comunidades brasileiras permeadas por um contexto de alta vulnerabilidade social, como tráfico e uso de drogas, evasão e/ou abandono escolar, desestrutura familiar nuclear (pais em regime de detenção e/ou filhos apenados), gravidez na adolescência, violência doméstica, desemprego, baixa qualificação profissional, baixa escolaridade, falta de recursos básicos, como saneamento, entre outras situações de vulnerabilidade socioeconômica.

É diante desse contexto que a escola resiste diariamente, sendo uma instituição agregadora que acolhe seus inúmeros alunos e alunas de forma afetuosa, comprometida com o ensino de qualidade, objetivando a promoção da equidade social e da mobilidade dos jovens que compõem o território escolar.

A EEFM Aloysio Barros Leal, doravante ABL, como é carinhosamente denominada pela comunidade, é um espaço de referência para os moradores do bairro e entorno, sempre de portas abertas para quem busca conhecimento, orientação pedagógica e um caminho a trilhar, combatendo as duras desigualdades e injustiças sociais ainda tão presentes no cotidiano daquela região.

Se hoje o ABL é referência como instituição de ensino e não como lugar de violência, é porque houve uma desafiadora transformação da realidade escolar. Se o chão da escola é vivo e pulsante, somente o é porque há alunos, professores, funcionários e uma gestão comprometida com o cotidiano escolar, espaço

multidimensional e político por natureza, heterogêneo e dinâmico, tenso e conciliador, que busca realizar o ensino com uma abordagem mais humanista possível. Tudo isso ocorre porque lidamos com formação humana e enquanto profissionais da Educação pretendemos uma mudança positiva e revolucionária na vida desses alunos, em busca de que as classes populares, por meio da escolaridade, formação e qualificação profissional, cheguem aos espaços de poder com as mesmas chances de acesso que as mais abastadas.

Ademais, os números não negam uma realidade que atravessa/atravessaram as centenas de alunos e alunas da instituição. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação), logo o IDEB do ano de 2021 da escola atingiu a média 5.6, de acordo com a escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) daquele ano, o que para os padrões de média, desde 2005, é um grande avanço nos resultados. Vejamos no gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Demonstrativo da evolução do IDEB do ABL

Evolução do IDEB



Fonte: IDEB 2021, INEP.

Fonte: <https://qedu.org.br/escola/23069023-professor-aloyzio-barros-leal-eefm/ideb>. Acesso em: 24 abr. 2023.

É válido ressaltar que vivemos em uma sociedade atravessada por categorias sociais de gênero, raça, religião e classe. Dessa diversidade surgem conflitos, porque a sociedade e a escola padronizaram uma cultura e uma raça estereotipadas, proporcionando direitos desiguais de sobrevivência e gerando conflitos, pois os historicamente invisibilizados estão em busca de reconhecimento e respeito quanto ao modo de ser pensar e agir.

A escola é um sistema aberto e contínuo que faz parte de uma superestrutura social formada por diversas instituições, como a igreja, família, meios de comunicação, entre outros que integram o ambiente social das crianças e dos jovens que pertencem a classes sociais diferentes, detentores de costumes e aspectos culturais diversos. Em decorrência disso, os estudantes não conseguem relacionar a sua realidade fora da escola aos conteúdos ensinados, pois a maioria faz parte dos grupos inferiorizados. Reside aí a importância da professora/do professor levar suas/seus alunas/os a refletirem e investigarem as questões relacionadas à cultura dos grupos mais próximos às suas realidades, demonstrando autonomia em seu ensino e deixando de lado as práticas ainda colonizadoras. Exemplo disso é o projeto de mediação de leitura afro-brasileira Vozes Mulheres, implementado em 2019 no ABL, que influenciou positivamente não só a comunidade escolar como o seu entorno, incentivando alunos-leitores a transformarem-se em alunos-escritores, autores das suas próprias histórias. Na verdade, o que é necessário é “uma formação cultural voltada para sua realidade local, de modo que os educadores possam romper com tais práticas, possibilitando aos educandos afirmar suas tradições culturais e recuperar suas histórias reprimidas” (Bhabha, 1998, p. 29).

Os movimentos sociais lutaram e conquistaram na Constituição Brasileira 1988 a admissão do nosso pluralismo étnico. Em relação à Educação, os efeitos são observados no campo da produção artística, sobretudo da literatura, quando se fala em “escrita feminina”, em “vozes negras”. Nessa linha de raciocínio, de acordo com Bell (2019):

A cultura torna-se instrumento de definição de políticas de inclusão social - as "políticas compensatórias" ou as "ações afirmativas" - que tomam os diversos setores da vida social. Cotas para minorias, educação bilíngue, programas de apoio aos grupos marginalizados, ações antirracistas e antidiscriminatórias são experimentadas em toda parte (Bell, 2019, p. 9).

O processo educacional e a escolarização avançada podem ser uma via de acesso ao resgate da autoestima, da autonomia e das imagens distorcidas, pois a escola é ponto de encontro e de embate das diferenças étnicas, podendo ser instrumento eficaz para diminuir e prevenir o processo de exclusão social e incorporação do preconceito direcionado às crianças negras.

Porém, somente no início do século XXI, pudemos perceber uma significativa mudança, posto que várias instituições do ensino superior começaram a adotar ações afirmativas para negros e indígenas com ênfase no sistema de cotas. Desde 2003, há a obrigatoriedade da abordagem da história e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares, amparada pelo marco legal 10.639. Esse dado não significa o cumprimento da lei na maioria das escolas de ensino básico, tanto no segmento público quanto no particular.

A presença da temática das relações étnico-raciais como estratégia pedagógica nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas ainda é bastante discreta, muitas vezes é perceptível o incômodo a qualquer alusão a uma educação de enfrentamento às práticas racistas ou à valorização de cultura afro-indígena. Poucos são os profissionais docentes que se aventuram e propõem um trabalho multicultural, multiétnico, interdisciplinar, voltado para discussões, sobremaneira, relevantes para o contexto social, principalmente para o público da rede pública estadual, composto de múltiplas juventudes de origens étnico-sociais-culturais diversas.

Do mesmo modo, entendo que uma descrição mais detalhada dos resultados obtidos pelo instrumental aplicado seja uma estratégia de bastante relevância para compreendermos como o cenário desta pesquisa se estabelece e de que maneira podemos intervir sugerindo mudanças nos pontos nevrálgicos observados, cujos sujeitos são educadoras/es, pesquisadoras/es, professoras/es reflexivas/os que transformam vidas por meio da mediação do conhecimento. Logo, os sujeitos-professores e os alunos formam uma simbiose fértil, complexa, que se complementa, afinal, se o profissional da área está preparado, atualizado com leituras pertinentes, críticas, capazes de mudar a sua forma de enxergar o mundo, promovendo novas perspectivas e diferentes prismas, de fato, o aluno será diretamente alcançado por uma educação libertadora e emancipadora.

4.4 A sequência básica de Cosson

No próximo capítulo, descrevo uma sugestão de SD com base na sequência básica de Cosson (2022), que segundo o autor é constituída por quatro elementos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Sendo a primeira etapa destinada à preparação dos sujeitos para o processo de leitura, esse é o momento no qual o uso da argumentação no discurso é necessário para motivar a leitura do texto, pois persuade, convence, estimula e desperta o futuro leitor para o tema proposto. É válido ressaltar que uma motivação bem sucedida é aquela que estabelece laços com o texto que será lido, dialoga com o interlocutor. É importante construir uma situação para promover a motivação da leitura do texto, que só deve fazer sentido na relação entre o emissor e o receptor, pois é uma prática discursiva interacional, muito provavelmente crítica, se bem mediada.

Sob a perspectiva de Cosson (2022), um ponto relevante na execução da motivação é a prática das atividades interligadas entre si: leitura, escrita e oralidade. Uma não exclui a outra e todas podem tecer fios de conexão com o tema abordado rumo à compreensão e à interpretação e análise do que se quer propor. São essas atividades integradas que dinamizam as práticas de ensino de língua materna, por exemplo.

Com respaldo nos estudos prévios de Cosson (2022), a introdução é a apresentação da autoria e da obra, atividade aparentemente simples, mas demanda estratégia e organização para não ficar demasiadamente tediosa. Atualmente, com as ferramentas tecnológicas, essas apresentações podem e devem usufruir de tudo o que seja considerado adequado para uma atividade formativa e introdutória, desde as leituras sugeridas até o (re)conhecimento de autoras e autores que dialogam com o debate proposto.

O uso de entrevistas postadas nos canais do Youtube ou nas redes sociais podem aproximar o leitor das/os autoras/es, promovendo interesse, identidade e curiosidade. A apresentação dos textos pode ocorrer por meio de slides com links de acesso aos textos em PDF ou proveniente da criação de um grupo de estudos via ferramenta coletiva, como o aplicativo WhatsApp, para que as leituras previamente orientadas e agendadas sejam basilares na coesão entre público leitor – tema – autora/or.

A introdução deve ser criativa, entretanto não deve ser extensa. O reconhecimento de capas de livros, leitura de orelhas, leitura das apreciações críticas sobre as obras, prefácios e reportagens também são estratégias para introduzir essas leituras. A ideia, em consonância com Cosson (2022), é promover a obra de forma positiva ao leitor.

Assim, a leitura, como terceira etapa da SD básica (Cosson, 2022), tem sido o desafio maior de quem constrói e executa uma SD ou de quem planeja as estratégias de leitura de um plano de curso da área de linguagens ou ciências humanas, por exemplo. Como promover o interesse pela leitura para professores em plena atividade em sala de aula? Como já dito anteriormente, a leitura é argumentação, sendo por intermédio do incentivo ao conhecimento de determinada leitura ou eixo temático que o leitor sai em busca de informações. A leitura precisa de uma mediação, quando a finalidade é formativa, e necessita de um acompanhamento, ainda que seja uma atividade fora do ambiente escolar. Cabe combinados, acordos, tempo para leitura e reflexão, espaço para coletivizar essas leituras, para escuta atenta e partilha de experiências (provavelmente alguns indivíduos já terão outras vivências com as mesmas leituras e poderão agregar conhecimento sobre o assunto). Toda leitura é negociável e o seu acompanhamento deve ter um objetivo a cumprir de tal forma que a autonomia do leitor seja respeitada, afinal, de acordo com Perrone-Moisés (1999, p. 123), a leitura é uma busca “individual, solitária, subjetiva, reflexiva”, no meu entendimento, catártica e muitas vezes insurgente. Ao indicar um texto, é preciso conhecê-lo bem para mediá-lo, pois no caminho haverá questões, dúvidas, até discordâncias, sendo que, nesse momento, a mediação se faz conciliadora, democrática e aberta a novas questões.

Já a interpretação, quarta fase da SD, traz à tona muitos meandros do que seja interpretar um texto literário ou não-literário, mas principalmente o de caráter literário. No campo das ciências humanas e da literatura, as questões sobre interpretação envolvem inúmeros estudos, teorias e/ou postulados, estes, tão numerosos que são incompatíveis de serem conciliados, além de não serem parte específica deste estudo, portanto não seria adequado elencá-los e discuti-los nesse momento.

De acordo com Cosson (2022), no cenário do letramento literário há dois momentos na interpretação de um texto: um interior, portanto individual; outro exterior,

o da concretização, materialização da interpretação como construção de sentido “em uma determinada comunidade” (p.63). Para Cosson (2022):

O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na compreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura. É o que gostamos de chamar de encontro do leitor com a obra. Esse encontro é de caráter individual e compõe o núcleo da experiência da leitura literária tal como abordamos aqui (Cosson, 2022, p. 65).

Nesse sentido, concordo com a análise realizada por Cosson (2022), pois a interpretação é um processo afetado por muitas camadas, incluindo a motivação, a introdução e a leitura, além das vivências do leitor, seu contexto social, cultural e econômico. Tudo é interferência e serve de inferência no letramento literário do indivíduo, que, no meu entendimento, é atravessado por categorias sociais relevantes para este estudo, como gênero, raça e classe. Tais categorias são de máxima importância tanto para quem lê quanto para quem forma (nesse caso, formação continuada docente), seja na leitura, seja na interpretação de textos literários ou não-literários.

Como já referido, o momento externo da interpretação concretiza a leitura e nessa tessitura (apreensão do texto – compreensão – interpretação), o leitor cria laços com o emissor e com o seu contexto individual e coletivo, do mesmo modo, presentifica a relação de pertencimento quando interpreta e compreende a obra.

Em um processo formativo, é necessário o registro da interpretação e para este estudo propomos um jogo denominado “Trilha Antirracista”, partindo da leitura do Pequeno Manual Antirracista, da filósofa brasileira Djamila Ribeiro (2020). No jogo, os jogadores utilizarão uma trilha (para jogos de tabuleiro, feita em E.V.A colorido⁵⁵) enumerada em ordem crescente, um dado, cartas com números e títulos, e outras contendo conceitos sobre letramento racial. Cada rodada pertence a um jogador, “vence” aquele que acertar os conceitos previstos nas cartas sorteadas, pois há cartas com números e perguntas, como: “O que é racismo?”; “O que é racismo estrutural?”. O jogador deverá escolher a carta que melhor explique esse conceito, caso acerte, deverá avançar uma casa na trilha, concretizando assim conceitos tão caros ao letramento racial proposto.

⁵⁵ Imagem da trilha nos anexos deste trabalho.

No tópico posterior, demonstro, por meio de dados, os percentuais originados do questionário aplicado, analisando os atravessamentos entre a Lei 10.639 e a ação docente, tomando por base o *lócus* em observação. Logo, ao explicar esses resultados, teço considerações e analiso as respostas obtidas para esta pesquisa.

4.5 Análise dos dados

Neste tópico, o objetivo é analisar o questionário aplicado aos sujeitos-professores de Língua Portuguesa, como citado anteriormente. O questionário conta com quinze perguntas de caráter objetivo e duas de caráter subjetivo. Na concepção de Godoy⁵⁶ (1995), a pesquisa qualitativa para o trabalho de campo necessita de passos e tomadas de decisões:

Sabendo que para o trabalho de campo, que envolve a obtenção e a organização das informações consideradas relevantes para o estudo em questão. Os dados devem ser coletados no local onde eventos e fenômenos que estão sendo estudados naturalmente acontecem, incluindo entrevistas, observações, análise de documentos e, se necessário, medidas estatísticas (Godoy,1995, p. 9).

No nosso caso, utilizei o questionário elaborado para fins de análise de dados. Aplicado o questionário, como explicado no capítulo anterior, tabulei primeiramente as respostas objetivas, observei e analisei as respostas subjetivas, por conseguinte, elenquei os resultados obtidos dos treze sujeitos selecionados pelo critério já mencionado.

Neste tópico, suleei a análise pela sequência das perguntas aplicadas, explicitando os dados fornecidos e analisando os resultados obtidos. Ainda na concepção de Godoy (1995):

A técnica da observação frequentemente é combinada com a entrevista. Procura-se, em trabalhos de caráter qualitativo, realizar várias entrevistas, curtas e rápidas, conduzidas no ambiente natural e num tom informal. Existem, no entanto, situações onde o pesquisador tem que optar por uma entrevista mais formal. Embora nas entrevistas pouco estruturadas não haja a imposição de uma ordem rígida de questões, isso não significa que o pesquisador não tenha as perguntas fundamentais em mente. A entrevista poderá ser gravada, se houver

⁵⁶ A pesquisa qualitativa disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf>. Acesso em: 23 mar. 2024.

concordância do entrevistado, ou pode-se tomar algumas notas. A gravação, evidentemente, torna os dados obtidos mais precisos (Godoy, 1995, p. 9).

Nesta pesquisa, embora não tenha utilizado o termo “entrevista”, optei pelo instrumental questionário (formal, impresso e entregue aos treze sujeitos-professores), previamente elaborado e aplicado *in loco* aos sujeitos analisados.

Nesse contexto, a análise realizada demonstra muitas camadas a serem discutidas - a relevância da formação docente continuada, a aplicabilidade de um marco legal enquanto ação afirmativa, o debate das EREs no ambiente docente, a própria prática docente leitora e como isso impacta a sua ação em sala de aula - pois este trabalho aborda questões relevantes e poderão auxiliar outras pesquisas a partir dessas variáveis. Essa temática abarca diversas discussões e vieses, podendo abrir possibilidades para futuras investigações, relacionando os eixos temáticos abordados às categorias sociais citadas, afinal os caminhos estão abertos e faz-se necessário jogar luz às abordagens da Interseccionalidade e da Decolonialidade na Educação, tanto para os sujeitos professores quanto para os sujeitos alunos.

Com vistas a subsidiar a pesquisa, as primeiras questões são de caráter informativo. Começo as duas primeiras solicitando a identificação somente pela sigla do nome dos sujeitos e a data de nascimento, apenas para fins de organização desse material e para observação de faixa etária dos entrevistados.

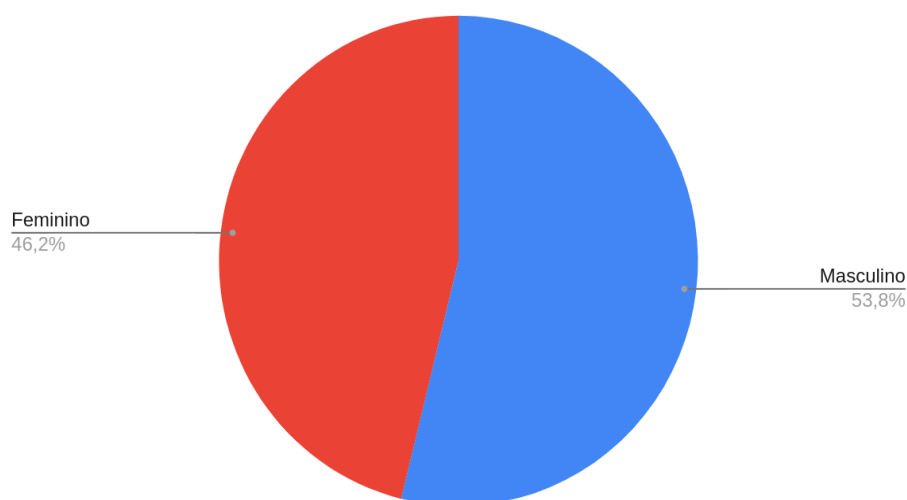
Cerca de 46% possuem entre 30 e 50 anos de idade e os outros 54% possuem entre 20 e 30 anos, o que confere uma certa equidade entre profissionais jovens e adultos na área de atuação. Outro fato relevante é perceber que, embora seja uma profissão cheia de estigmas (salários mal remunerados, plano de carreira defasado, horas de trabalho excessivas), ainda há um número robusto de jovens optando por cursos de licenciatura.

É válido ressaltar, como já dito anteriormente, que as identidades dos pesquisados são mantidas sob sigilo por esta pesquisadora, para evitar expor os sujeitos a constrangimentos. Além disso, os riscos enfrentados ao responder o questionário foram mínimos, segundo as exigências do CEP da UFRN.

A terceira pergunta desse questionário trata de Gênero, conforme o Gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2 - Demonstrativo segundo à categoria de gênero dos sujeitos

Quanto ao gênero dos professores de L.P



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir do levantamento de dados sobre gênero entre os professores do ABL, os resultados apontam que 46,2% correspondem ao gênero feminino, 53,9% correspondem ao gênero masculino, não havendo nenhuma referência a outra identidade de gênero. Sabemos, entretanto, que a docência, historicamente, é a profissão cuja maioria é constituída por mulheres, como sinaliza pesquisa divulgada pelo MEC⁵⁷ em 2023:

O ensino básico brasileiro é realizado por mulheres, na sua maioria. Do corpo docente, composto por 2.315.616 profissionais, 1.834.295 (79,2%) são professoras. É o que revelam os dados do Censo Escolar 2022, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Na educação infantil, etapa em que se inicia a trajetória escolar regular, elas são praticamente a totalidade de quem educa: 97,2%, nas creches e 94,2% na pré-escola. No ensino fundamental, as mulheres são 77,5% dos 1,4 milhão de docentes. E no médio, elas representam 57,5% do total de 545.974 em todo o país. A maior parte das professoras tem entre 40 e 49 anos (35,2%). O Censo Escolar também indica um padrão nesse aspecto, com a predominância dessa faixa etária em todas as etapas de ensino. Mulheres de 30 a 39 anos representam 28,5%, seguida pelo grupo das

⁵⁷ MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica>. Acesso em: 23 fev. 2024.

que possuem de 50 a 54 anos (12,2%) e das que têm de 25 a 29 anos (8,3%). Docentes com até 24 anos são 3,4%.

As mulheres também são maioria na gestão das escolas de educação básica. Do total de 162.847 diretores, 131.355 (80,7%) são mulheres. Entre os discentes, entretanto, há um equilíbrio. Das 47.382.074 matrículas da educação básica, 23.405.178 (49,4%) são de mulheres (Brasil, 2023).

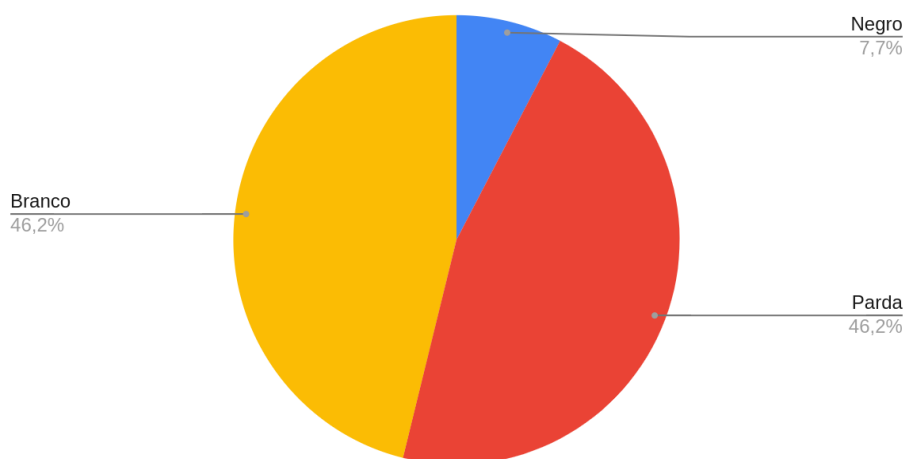
São dados bastante relevantes na categoria Gênero, pois demonstram uma mudança notória no perfil da escolha pela carreira docente, antes hegemonicamente feminina. Já hoje, no caso daquele ambiente escolar, ocorre uma proporcionalidade ou paridade entre homens e mulheres, o que revela uma mudança na escolha da carreira pela licenciatura por parte do sexo masculino. Esse dado poderia abrir um leque de análises mais aprofundadas, numa próxima oportunidade de pesquisa, sobre Gênero, relacionado à escolha pela profissão na educação básica e observando a presença mais difusa de outros gêneros que não sejam majoritariamente femininos. Todavia, não vamos nos ater a essa categoria de análise por não ser o objetivo mais relevante desta pesquisa, porém seja de suma importância para a seara da educação, indubitavelmente.

Sobre a quarta pergunta, ligada a cor, raça ou etnia, tem-se o seguinte Gráfico

3:

Gráfico 3 - Demonstrativo segundo à categoria de raça dos sujeitos

Considera-se negra(o), parda(o), branca(o), indígena ou quilombola?



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os dados demonstram que apenas 7,69% consideram-se negras/os, enquanto 46,15% consideram-se pardas/os e os outros 46,15% consideram-se brancas/os, não havendo referência a outra etnia ou origem. Desse modo, esses dados clarificam o que é denominado por Bento (2022) como pacto narcísico da branquitude nas instituições e afins:

Minha experiência de trabalho com instituições tão diferentes como empresas, organizações governamentais, organizações da sociedade civil, sindicatos de trabalhadores, federação de empregadores, organizações partidárias [...] demonstrou como todas guardam similaridades na estrutura e nos modos operando quando o assunto são relações de raça e gênero. As organizações constroem narrativas sobre si próprias sem considerar a pluralidade da população com a qual se relacionam [...] muitas dizem prezar a diversidade e a equidade, inclusive colocando esses objetivos como parte de seus valores. Mas como essa diversidade e essa equidade se aplicam se a maioria de suas lideranças e de seus funcionários é composta quase que exclusivamente de pessoas brancas? Assim vem sendo construída a história das instituições e da sociedade onde a presença e a contribuição negras se tornam invisibilizadas. As instituições públicas, privadas e da sociedade civil definem, regulamentam e transmitem um modo de funcionamento que torna homogêneo e uniforme não só processos, ferramentas, sistemas de valores, mas também o perfil de seus empregados e lideranças, majoritariamente masculino e branco. Essa transmissão atravessa gerações e altera pouco a hierarquia das relações de dominação ali incrustadas. Esse fenômeno tem um nome, branquitude, e sua perpetuação no tempo se deve a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visam manter seus privilégios (Bento, 2022, p.17-18).

Observa-se, nesse sentido, uma disparidade quanto à presença de docentes negros na escola em análise. Com raríssimas exceções tive colegas negros professores ao longo de dez anos na instituição, num país cuja maioria da população é autodeclarada parda-negra. Mais uma vez retomo às questões subjacentes a essa pesquisa, quando nos capítulos iniciais trato das várias formas de opressão perpetuadas pelos racismos imanentes na constituição das sociedades e decorrentes da representatividade hegemonicamente branca em espaços de poder. A desigualdade no Brasil é histórica, persistente e abrangente. Esses números são representados também em outros segmentos, como a violência e a política, de acordo com dados do IBGE de 2018⁵⁸:

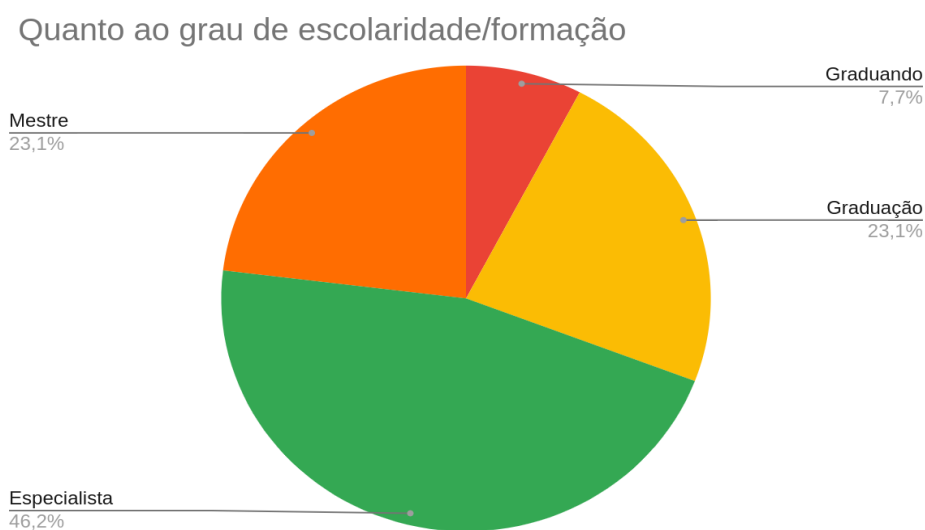
⁵⁸ As informações referidas são encontradas no site do Educa IBGE. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21039-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca-no-brasil.html>. Acesso em: 4 abr. 2024.

Falar sobre desigualdade social no Brasil é, também, falar sobre desigualdade racial¹. Esta afirmação é fruto das pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o IBGE, que apontam que as pessoas pretas ou pardas são as que mais sofrem no país com a falta de oportunidades e a má distribuição de renda. Embora representem a maior parte da população (55,8%) e da força de trabalho brasileira (54,9%), apenas 29,9% destas pessoas ocupavam os cargos de gerência, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018. A relativa desvantagem também se aplica ao ganho mensal de cada raça ou cor. Os números apontam que o rendimento médio mensal da pessoa ocupada² preta ou parda gira em torno dos R\$1.608 contra os R\$2.796 das pessoas brancas. E esta desigualdade é mantida, ainda que se leve em consideração o nível de escolaridade; pois a maior parcela das ocupações informais e da desocupação³ é composta pela população preta ou parda, independentemente do nível de instrução que ela possua. Entre aqueles que concluíram o ensino superior, essa diferença tende a ser um pouco menor (Brasil, 2018).

O que podemos concluir, a partir desses dados revelados, é a persistência do racismo sistêmico ao qual nossas instituições perpetuam. As desigualdades são gritantes e ampliam a nossa percepção quando não nos deparáramos com profissionais de maioria negra/negro nos ditos espaços de poder.

Na quinta indagação, sobre o grau de escolaridade dos sujeitos pesquisados, temos o Gráfico 4:

Gráfico 4 - Demonstrativo segundo o nível de escolaridade dos sujeitos



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os dados apontaram que 7,7% estão em processo de graduação, 23,1% responderam que têm apenas graduação em Letras, 46,2% possuem pós-graduação com especialização e 23,1% afirmaram serem mestres em Linguagens. É válido frisar que não houve resultados para sujeitos com doutorado. Pode-se observar que os docentes em análise têm interesse na sua qualificação profissional, vide o que apontam os dados para especialistas e mestres, embora nesse escopo haja professores e professoras em diferentes estágios de formação, eles buscam atualização no seu processo integrativo e formativo.

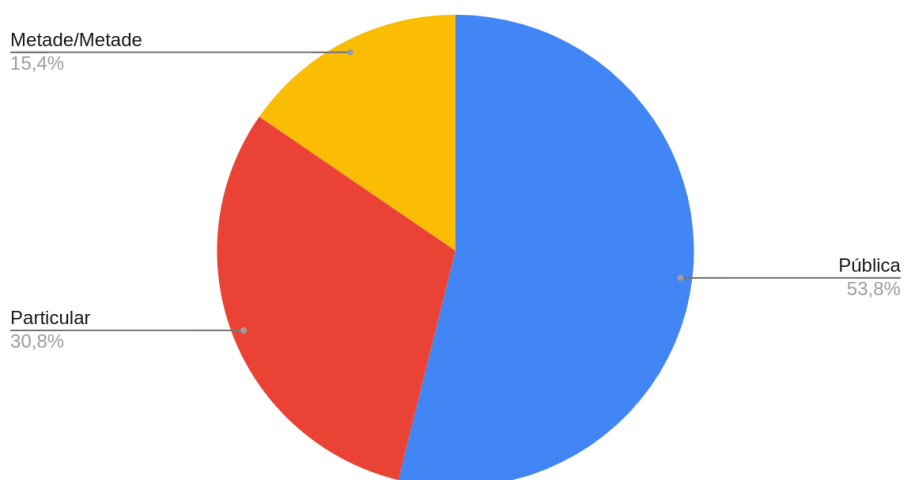
No entanto, mesmo em menor proporção, há um dado relevante: 7,7% dos professores participantes da pesquisa ainda estão em processo de graduação. São professores denominados pela Seduc⁵⁹/CE de “professores temporários”, podendo ser contratados para cobrir licenças, caso tenham cumprido 2/3 do curso de graduação.

A questão trazida à baila nesse contexto é: os professores ainda em processo de formação inicial estão na integralidade conectados à sua função? Importante destacar que não foi perquirido nessa indagação se a pós-graduação é em ensino de LP ou em outra área e se essa formação continuada aborda questões que envolvam as relações étnico-raciais na sala de aula. Deixei para discutir esse ponto mais adiante, levando em consideração formações recebidas da Secretaria da Educação, leituras pessoais, projetos vividos e experienciados pedagogicamente. O sexto ponto de análise buscou vislumbrar sobre o segmento escolar percorrido na formação básica dos sujeitos.

⁵⁹ A realização das fases e etapas desta seleção são de responsabilidade técnica e operacional de cada escola, regulamentada através de Portaria e respeitadas as normas do Edital nº 006/2022, publicado no DOE de 22/04/2022. Disponível em: <https://www.crede01.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/124/2024/01/anexo-I.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2024.

Gráfico 5 - Demonstrativo segundo à escolaridade dos sujeitos

Cursou o ensino básico:



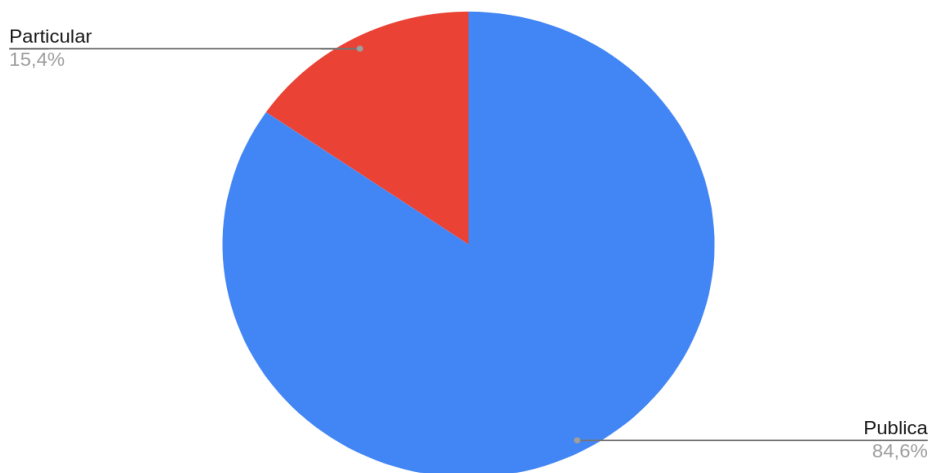
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

De acordo com os dados apontados, cerca de 53,8% afirmaram ter estudado em escolas públicas, 30,8% afirmaram ter realizado seus estudos básicos em escolas particulares e 15,4% afirmaram ter estudado nos dois segmentos. São resultados que nos ancoram sob uma perspectiva social importante. A nossa experiência mostra que, via de regra, a maioria desses sujeitos que estudou em escolas públicas escolheu a carreira docente por afinidade com a profissão.

No sétimo ponto de análise, quanto ao tipo de faculdade, de acordo com o Gráfico 6:

Gráfico 6 - Demonstrativo segundo ao tipo de faculdade dos sujeitos

Quanto ao tipo de faculdade:



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

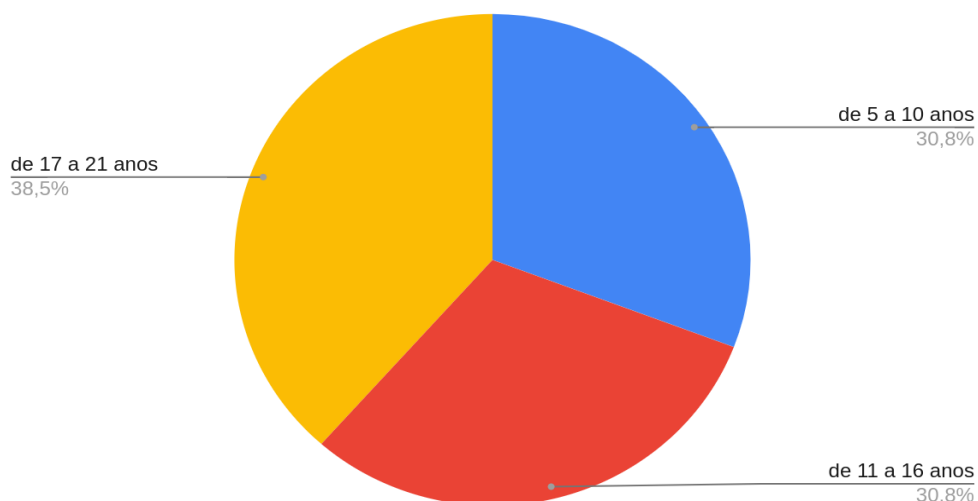
Os dados obtidos apontam que 84,62% dos sujeitos estudaram em universidades públicas e 15,38% graduaram-se em faculdades particulares, números que revelam uma particularidade tal qual as respostas do ensino básico percorrido por esses atores, ou seja, a maioria cursou sua graduação em universidade pública, o que lhes conferem experiência com o segmento e não desalinha a qualidade com relação à graduação em faculdades particulares.

A universidade pública está ancorada em três pilares: ensino, pesquisa e extensão, e são eles que nos formam. Eu, por exemplo, fui bolsista de extensão durante todo o curso de Letras Vernáculas, tive importantes vivências naquele período que me proporcionaram não só experiência com as comunidades, como também desenvolveram em mim o discernimento sobre como funciona a educação formal e o público que participa dela, as categorias sociais que atuam nessa educação e quais são seus atravessamentos.

Com relação à pergunta 9, sobre o tempo de ensino ou de sala de aula, os resultados obtidos revelam-se no Gráfico 7:

Gráfico 7 – Demonstrativo segundo o tempo de ensino ou de sala de aula dos sujeitos

Tempo de ensino



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os dados oriundos dessa indagação demonstram que 30,08% já lecionam entre 5 e 10 anos, 30,08% entre 11 e 16 anos e 38,5% têm entre 17 e 21 anos de magistério. Os resultados estão equilibrados entre si, o que confere um caráter dinâmico na formação desses professores. Há os que têm mais tempo de magistério e os que têm uma formação mais recente, renovando as práticas pedagógicas, dialogando-as coletivamente, apontando para um ensino comprometido com uma agenda contemporânea, tecnológica e emancipatória. Esses dados aparentam um ambiente saudável de experiências e partilha de novas práticas, coletivizando o vivido, o experienciado, com o recém formado, ou em formação, e suas práxis.

Na décima pergunta do questionário aplicado, foi abordado sobre a Lei 10.639/003 (Você conhece a Lei 10.639/003? Sim / Não). O Gráfico 8, a seguir, fornece uma visão dos dados coletados, representa o conhecimento dos sujeitos acerca da lei educacional de ação afirmativa:

Gráfico 8 - Demonstrativo segundo ao conhecimento dos sujeitos acerca da lei educacional de ação afirmativa 10.639/003

Conhece a Lei 10.639/003?



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

De acordo com os dados mencionados na imagem, cerca de 46,2% dos professores não conhecem a referida lei e 53,8% afirmam conhecê-la. Esses dados demonstram que o marco legal, tendo completado vinte e um anos de sanção em 9 de janeiro de 2024, é reconhecido por mais da metade dos sujeitos em análise, o que é um dado positivo do ponto de vista do reconhecimento da existência da lei.

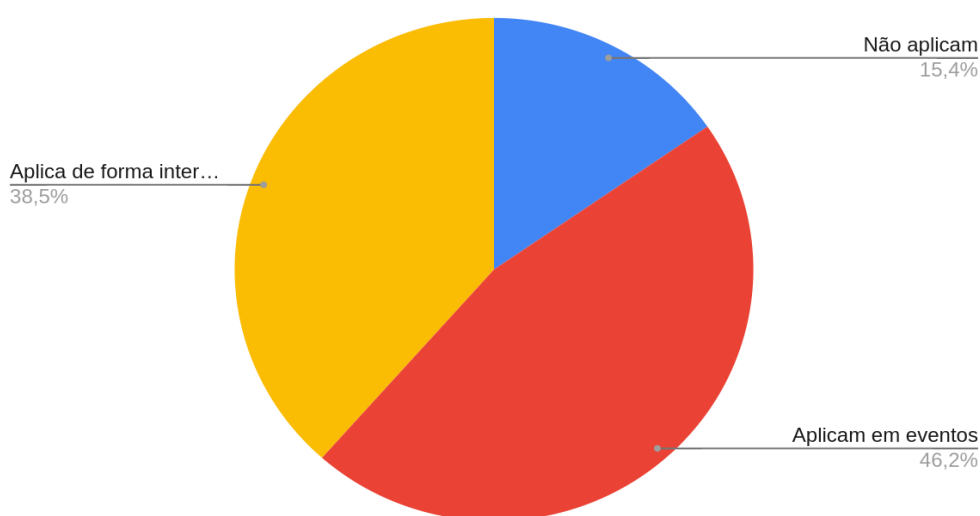
O fato da lei ser reconhecida não deixa de ser um avanço, é valoroso conhecer e reconhecer as atualizações das Leis de Diretrizes e Bases brasileiras (LDB), no entanto, o que devo analisar para melhor compreender é se, apesar de ser reconhecida, não esquecendo que mais de 30% não a conhece, ela é de fato aplicada nos planejamentos coletivos e individuais, no plano de curso, nos projetos escolares, no dia a dia da escola ou somente no dia da Consciência Negra. Se há uma lei de ação afirmativa com duas décadas de vigência, logo entendo que deva ser usada em favor de quem precisa, sendo a escola pública o local ideal, embora não seja voltada apenas para este segmento e sim para toda a educação básica nas escolas particulares também.

Por se tratar de uma investigação em um microcosmo dentro de um recorte composto por treze atores sociais, não posso afirmar que não haja essa aplicabilidade,

Na décima primeira questão, foi solicitado que respondessem sobre a aplicabilidade da lei na escola na qual atuam: “Há na sua escola a aplicação da lei?”, conforme as opções “não se aplica; “aplica somente em eventos específicos”; “é aplicada de forma interdisciplinar”. Os dados obtidos foram: 15,4% disseram que não aplica, 46,2% disseram que aplicam em eventos específicos e 38,5% aplicam de forma interdisciplinar, vide o Gráfico 9 abaixo:

Gráfico 9 - Demonstrativo segundo à aplicabilidade da Lei 10.639/003 na escola

Aplicabilidade da lei na escola



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

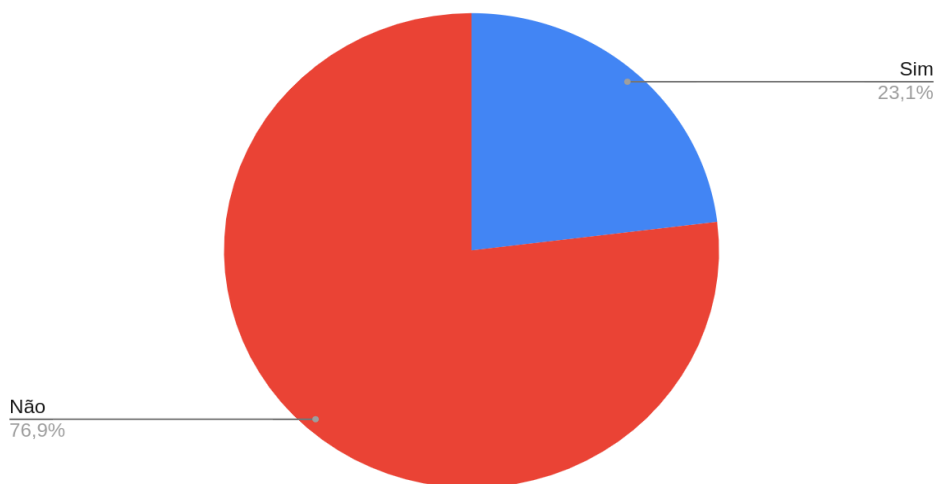
Esses dados demonstram um cenário relevante referente ao *lôcus*, pois além da lei ser reconhecida pela maioria dos sujeitos em análise, de acordo com os dados, é aplicada no ambiente escolar, principalmente em eventos ligados a esse marco legal (46,2%). Além disso, é usada de forma interdisciplinar, cerca de 38% afirmam isso, logo o cenário positivo e favorável às ações afirmativas, caminhando a passos largos rumo à uma educação antirracista efetiva, atuante, cônica do seu papel na comunidade.

Já a pergunta seguinte, décima segunda, atentou para a inserção ou não da Lei 10.639/003 no planejamento escolar (individual e coletivo). Essa questão deu espaço também para o professor, em caso afirmativo, citar exemplos de como planeja estratégias de uso da temática étnico-racial em suas aulas. Cerca de 79,9% responderam que não usavam a lei no seu planejamento, enquanto que 23,1%

afirmaram usar, porém não especificaram como e não citaram exemplos. Vejamos o Gráfico 10:

Gráfico 10 - Demonstrativo segundo à inserção da Lei 10.639/003 no planejamento escolar dos sujeitos

Professores que incluem a lei no planejamento:



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Esses dados demonstram uma contradição com relação à pergunta sobre o conhecimento da existência da lei. Por que existe a consciência sobre a existência do marco legal e não a sua aplicabilidade? Isso representa um fato contraditório e aponta dados preocupantes, no que tange ao entendimento por parte desse público de que a lei deve ser inserida nas ações ou atividades escolares, pois se a maioria reconhece a lei, por que não a usa? Quais são os entraves na construção de projetos que incluam as orientações desse marco? Falta formação para o letramento racial? Políticas públicas educacionais devem preparar seus professores para essas formações, pois os dados reforçam a necessidade de formação promovida pela escola e pela Seduc/CE.

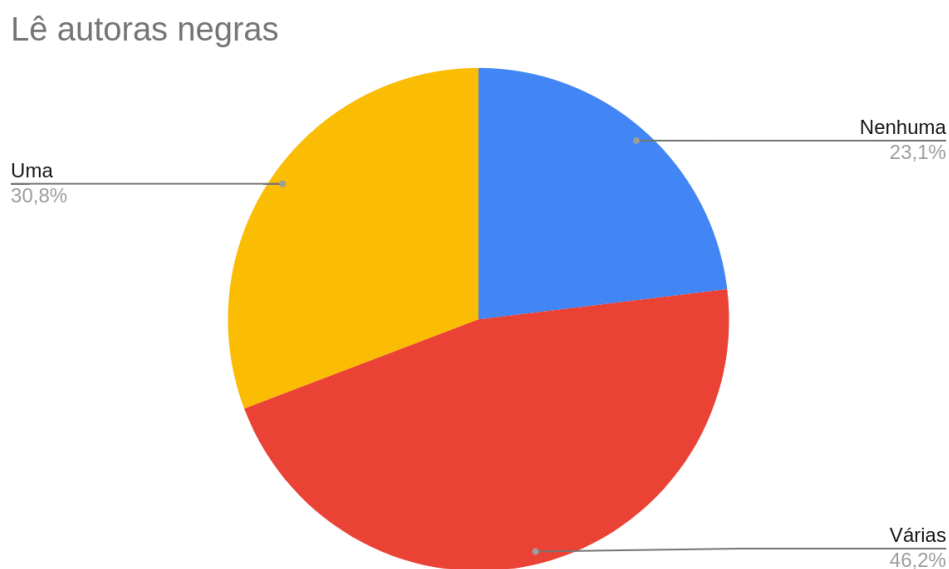
Os questionamentos são muitos, o que não nos deixa chegar a conclusões precipitadas, mas leva a considerações importantes diante do exposto: o que faz um profissional da área da Educação não abordar questões relativas a uma educação para as relações étnico-raciais é a falta do conhecimento teórico-intelectual e cultural. Ou seja, ainda há uma resistência em quebrar os grilhões da história por parte da

categoria, dinamizando leituras, promovendo novas e realizando re-leituras sobre os fatos historicamente vividos e silenciados pelos donos dos espaços de poder de um país escravagista, cuja abolição tardia resultou em desigualdades, cujo *apartheid* está em vigência até hoje.

O que se pode ver é o “samba de uma nota só”, ou seja, muitas das atividades pedagógicas antirracistas são realizadas nas escolas, são operacionalizadas por uma professora ou por poucos profissionais que se desacomodam e fazem os projetos florescerem conjuntamente com os alunos, que são de fato os protagonistas.

Na décima terceira indagação, quando solicitado no questionário se o professor, profissional da Área de Linguagens, lê autoras intelectuais negras (segundo as opções “uma”, “várias” ou “nenhuma”), 30,8% responderam que leem apenas uma autora negra, 46,2% responderam que leem “várias” autoras e 23,1% responderam que não leem autoras negras. Vejamos o Gráfico 11:

Gráfico 11 – Demonstrativo segundo o nível de leitura dos sujeitos sobre autoras intelectuais negras



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Como fecho para essa questão, percebo que há uma contradição entre as respostas dos itens anteriores e a deste. Se a maioria respondeu que lê várias autoras intelectuais negras, por que essas autoras não estão no planejamento docente? Por que não fazem parte de um produto coletivo didático-pedagógico? Ora, se no item

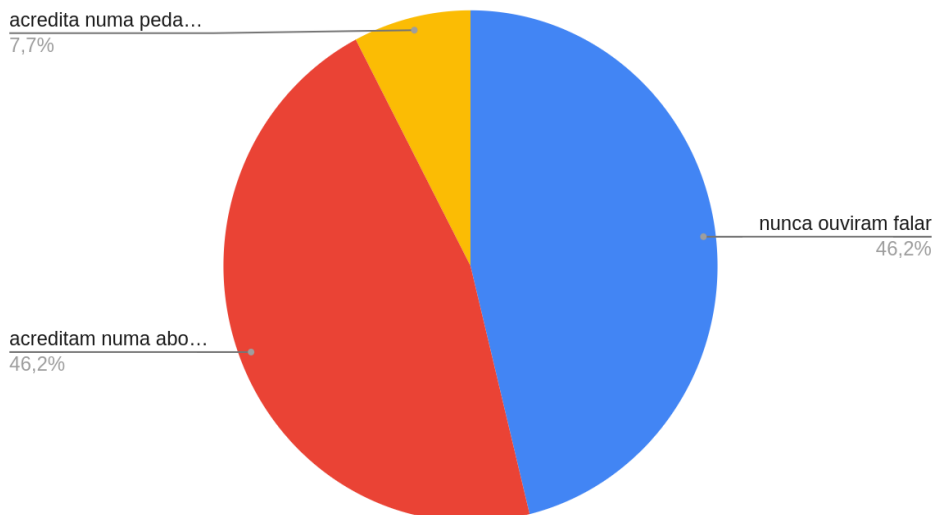
anterior foi respondido que a maioria não aplica a lei nos planejamentos de sala de aula, de que forma a leitura dessas intelectuais impacta a ação desses professores? Esse imbróglio, no meu entendimento, envolve muitas faltas, há uma lacuna para que a relação entre a leitura individual dos professores e a sua prática seja profícua, coletivizada, compartilhada na sala de aula com o público-leitor-discente. Entendo que haja, provavelmente, receio na abordagem, pois é preciso ter substância no processo de ensino-aprendizagem. Para que isso aconteça, chegamos sempre ao mesmo ponto, ou seja, o letramento racial docente é o caminho e a formação docente com esse fim é a solução para um processo formativo eficaz e atuante. Não é fácil a abordagem dessa temática, assim como não é simples quebrar o cânone ocidental e revisitar autores brancos e perceber o quão foram racistas em suas narrativas eurocentradas.

A leitura a qual abordo aqui não é somente literária, mas também ligada às Ciências Humanas, decoloniais, críticas, recontando e reconectando os povos atlânticos arrastados para o nosso continente a ferro e a fogo. Formação docente continuada é reconectar conhecimentos novos aos já conhecidos, reinventar formas de agir em sala de aula para uma educação antirracista.

Umas das questões vitais para esta pesquisa, questão 14, foi identificar se o educador conhecia a pedagogia decolonial de acordo com as opções “nunca ouvi falar”; “é uma abordagem antirracista”; “é uma prática educacional moderna”. Segundo os dados obtidos, 46,2% nunca ouviram falar, 46,2% acreditam numa abordagem antirracista e 7,7% acreditam numa prática educacional moderna. Eis o Gráfico 12:

Gráfico 12 – Demonstrativo sobre o nível de conhecimento dos sujeitos a respeito da pedagogia decolonial

Conhece a pedagogia decolonial?



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os números obtidos demonstram uma inconsistência, pois cerca de 46% nunca ouviram falar, outros 46% acreditam numa abordagem antirracista e outros 7,7% acreditam que seja uma pedagogia moderna. Esses mesmos sujeitos que afirmam reconhecer a lei e ler autoras negras não sabem ou não conhecem o que seja a abordagem de uma pedagogia decolonial, que inclusive dialoga com a pedagogia freireana, na qual suas bases foram forjadas.

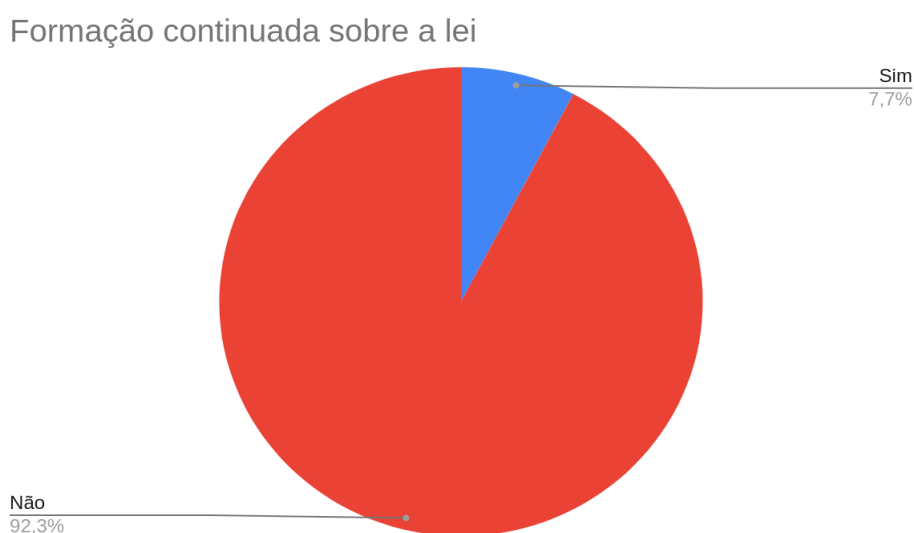
O curioso é que as secretarias de educação informam que promovem formação para o professor semestralmente, mas que tipo de formação é ofertada? Pesquisei na Seduc/Sefor 2 e fui informada que são ofertadas formações sobre o material estruturado para docentes de Língua Portuguesa e Matemática, pois a instituição entende que essas disciplinas são os eixos fundamentais na formação básica do alunado. Por outro lado, não souberam responder o motivo pelo qual a Coordenadoria de Educação Escolar Indígena, Quilombola e do Campo (Cociq), vinculada à Secretaria da Educação do estado do Ceará, não promove formação para o letramento racial docente.

As informações foram captadas por mim, no papel de pesquisadora, em conversas com os técnicos da instituição e por meio de ligações e de solicitações via e-mail. A solicitação de formação docente para a escola em estudo foi negada pela

Cociq, alegando incompatibilidade de agendas por conta do ENEM, SAEB e SPAECE⁶⁰.

A última e mais relevante indagação para esta pesquisa, décima quinta pergunta, trata sobre formação docente continuada: “Você já fez alguma formação continuada sobre a Lei 10.639/003? Sim ou não? Caso afirmativo, indique o título e se foi ofertado pelo setor público ou privado”. De acordo as respostas obtidas, 7,9% dos professores responderam afirmativamente, já 92,3% responderam que não receberam formação continuada sobre a Lei 10.639/003. Esses dados respondem a vários dos questionamentos colocados nesta investigação até o momento. Segue o Gráfico 13:

Gráfico 13 - Demonstrativo sobre a participação dos sujeitos em formação continuada a respeito da Lei 10.639/003



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os dados são, no mínimo, alarmantes, diante do contexto sócio-histórico no qual estamos inseridos, levando-se em consideração a temporalidade de 21 anos da sanção da lei. São 21 anos de uma política de ação afirmativa de enfrentamento às práticas racistas e o sistema educacional brasileiro continua falhando

⁶⁰ ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio; SAEB - Sistema de avaliação do ensino básico; SPAECE - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará.

veementemente, pois entendo que ainda haja muitas lacunas a serem preenchidas a respeito das relações étnico-raciais no ambiente escolar.

Vivemos numa era tecnológica, no entanto, especificamente aqui no Brasil, estamos num período no qual a questão racial tem tido espaço e relevância por meio da militância nas redes sociais e publicações científicas de base empírica à luz de intelectuais mulheres negras que lutaram para conquistarem espaço de fala e poder. Muitas saíram da academia, ainda branca e elitista, que resiste à dissipação do conhecimento por meio da internet. Destaco as pesquisadoras Djamila Ribeiro, Carla Akotirene, Katiúscia Ribeiro, entre tantas que usam o espaço da internet para compartilhar e conscientizar as pessoas da importância de uma sociedade antirracista. A internet é um território de largo alcance de massa, no qual milhares de pessoas param para ler e ouvir pessoas pretas, sua arte, cultura, publicações, além de suas reivindicações e lutas por equidade de direitos, igualdade de oportunidades e ocupação de espaços de poder historicamente silenciados.

Como fecho para este capítulo, entendo que os dados revelados pelo questionário corroboram com a necessidade das propostas decoloniais que discuti nos três primeiros. Ou seja, dialogam com a proposta de ofertar para o público docente uma formação continuada para a educação antirracista a partir de relações que se interseccionam e tecem essas imbricadas categorias e os seus atravessamentos nas narrativas sobre a sociedade brasileira.

Dessa forma, encerro este capítulo para, na sequência dessa análise investigativa, propor uma ação interventiva diante dos dados obtidos e das análises alcançadas ao longo da pesquisa. A proposta está pautada em aportes teóricos que visam compreender como a formação continuada docente, a decolonialidade e as leituras e as práticas docentes se entrecruzam, dialogam, atravessam a práxis e desembocam na necessidade pedagógica para o letramento racial. O intuito é a busca de melhores caminhos para a formação continuada de professoras e professores, diante de uma pretensa educação antirracista, ancorada no marco legal 10.639/003 (com o adendo 11.645/008), que suleia a educação básica contemporânea.

Por fim, anuncio a proposição de uma oficina formativa a partir da sequência didática simples de Cosson (2014). Essa ação interventiva é uma sugestão para o letramento racial docente, partindo da leitura do “Pequeno Manual Antirracista”, de Djamila Ribeiro (2019), feita com os sujeitos desta investigação.

5 AÇÃO INTERVENTIVA: OFICINA FORMATIVA COM O USO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA BÁSICA

Neste capítulo, apresento a Sequência Didática (SD) como sugestão de oficina formativa continuada para os professores de Língua Portuguesa da EEFM Aloysio Barros Leal, atores sociais desta investigação. A finalidade maior é a promoção basilar do letramento racial docente, proposição planejada para o público-alvo desta dissertação, podendo ser usada para qualquer público.

A organização e produção da oficina é resultado dos estudos e reflexões ao longo do percurso investigativo e visa garantir aos sujeitos em análise a aquisição do conhecimento socialmente produzido, enquanto instrumento de combate às práticas racistas na sociedade em geral, de forma a alargar seus horizontes e possibilidades de uso na sala de aula.

A oficina sugere atividades pedagógicas com o aporte metodológico da Sequência Básica de Cosson (2022), no intuito de despertar e estimular o docente a refletir sobre a sua ação em sala de aula, mas também para que este replique as atividades com seu alunado, na constante busca pelo enfrentamento às desigualdades sociais e raciais, adequando as atividades sugeridas à sua realidade, bem como flexibilizando as sugestões ao seu contexto escolar.

Foto 1 - Jogo da Trilha Antirracista



Fonte: Acervo pessoal (2023).

5.1 Motivação

Como já dito anteriormente, a motivação consiste em preparar o público-alvo, nesse caso, professores, para entrar no texto da temática proposta: formação para o letramento racial. O sucesso, segundo Cosson (2022), é o encontro do leitor com a obra e tudo depende de uma boa motivação.

Desse modo, apresento um painel de livros (via slides) que propõe a compreensão das EREER para o letramento por meio do (re)conhecimento da filósofa Djamila Ribeiro, que escreveu a obra *Pequeno Manual Antirracista* (2020), utilizada nesta SD básica.

Propomos os seguintes passos para essa etapa:

- Identificar os possíveis leitores da obra, quem possivelmente tem intimidade com a temática antirracista. Em seguida, os atores sociais devem contribuir e coletivizar suas leituras sobre esse tema.

5.2 Introdução

Na concepção de Cosson (2022), a introdução é a apresentação do autor e da obra. É um passo relevante para o letramento literário nessa temática, pois a aproximação com uma autora intelectual-negra e filósofa atuante destaca a importância do seu papel na sociedade e na formação continuada desses sujeitos.

Nesse sentido, realizamos uma sequência introdutória acerca da autora e sua obra, assim como de seu aporte teórico. As etapas foram:

- Apresentar a autora via vídeo do Youtube ⁶¹(parte da entrevista do programa Roda Viva).
- Selecionar a obra *Pequeno Manual Antirracista* ⁶² e expor em slides os principais pontos discutidos pela autora.

⁶¹ Entrevista concedida por Djamila Ribeiro ao programa Roda Viva em 09/11/2020. Disponível em: <https://br.video.search.yahoo.com/search/video?fr=mcafee&ei=UTF-8&p=djamila+ribeiro+entrevista+youtube&type=E210BR91199G0#id=3&vid=5003984ea5185a1f32f9b301ba428cde&action=click>. Acesso em: 25 fev. 2024.

⁶²A obra está disponível em PDF: <file:///C:/Users/Camile%20Baccin/Downloads/@focuslivros%20pequeno%20manual%20antirracista.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2024.

- Perguntar a respeito do que entendem sobre “lugar de fala” e “decolonialidade do saber”.

5.3 Leitura da obra

A indicação da leitura da obra pode ser negociada entre o formador e professores em formação continuada, sujeitos desta pesquisa. A leitura é dividida em dois momentos: coletivamente, no Centro de Multimeios, e individual, sugerida para o ambiente fora da escola, orientada para um ambiente reflexivo de escolha e de apreensão da discussão. Ademais, propomos:

- Inferir sobre os conhecimentos prévios dos sujeitos acerca da temática: “quais autoras mulheres intelectuais-negras você já conhece leu?”
- Indagar quais foram os sentidos globais oriundos da obra *Pequeno Manual Antirracista*, de Djamila Ribeiro (2020).
- Inquirir como relacionamos o texto lido com o contexto de produção da filósofa.
- Refletir sobre como a 1ª leitura impactou a percepção dos sujeitos acerca de uma educação antirracista.
- Utilizar o jogo *Trilha Antirracista*, com base na obra de Ribeiro (2020), para melhor compreensão e aceção dos termos racismo estrutural, lugar de fala, racismo sistêmico, racismo recreativo, com vistas à apreensão e elaboração de conceitos necessários à abordagem dessa formação para professores.

5.4 Interpretação

Como expõe Cosson (2022, p. 64), “a interpretação parte do entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção de sentido do texto dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade”. Assim, a interpretação e compreensão, seja de textos literários, seja das ciências humanas, envolvem diversas práticas e postulados. Não há um circuito fechado para o entendimento do texto ou da temática proposta, logo não cabe aqui tentar deter essas questões.

A mediação nesse momento deve ser conduzida de forma argumentativa, conferindo relevância à temática para formação docente naquele *lôcus* e nos demais espaços educacionais que permitam debater a educação antirracista. Dessa forma, sugerimos nessa etapa:

- Mediar a leitura do 2º capítulo da obra *Pequeno Manual Antirracista* (Ribeiro, 2020) (momento interno).
- Compartilhar as ideias apresentadas por meio de mural: cada sujeito escreve num cartão as reflexões surgidas a partir da partilha de ideias e cola no mural “Decolonizando saberes”, já organizado no espaço destinado à formação. Dividir a leitura dos demais capítulos para casa, a fim de promover a concretização das ideias.
- Nessa etapa, solicitar aos sujeitos que assistam em casa e no tempo disponível a série *Sankofa - A África que te Habita*⁶³.
- Propor que, em dupla, os professores elaborem/entreguem pequenos artigos com indicação de atividade pedagógica antirracista (formato de pano de aula), a fim de elaborar um livreto didático para o público docente ao final da formação.
- O livro será revisado, confeccionado, impresso, replicado e entregue à comunidade docente como culminância da formação para o letramento racial.

5.5 Contextualização

Para contextualizar os estudos realizados com a temática abordada, reunidos novamente, os sujeitos desta pesquisa irão compartilhar na roda de conversa suas impressões sobre a série assistida e a obra de Ribeiro (2020), estabelecendo, assim, diálogos entre a temática para os estudos das relações étnico-raciais, as ações afirmativas e a educação antirracista. Além disso, nesse momento, há a proposição aos sujeitos em investigação da confecção de um pequeno livro com textos autorais: cada dupla escreverá suas considerações sobre a relevância desses diálogos para a ação docente em formação continuada. Essas tessituras serão em formato do gênero

⁶³ Série *Sankofa - A África que te habita*. Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=sankofa+a+%C3%A1frica+que+te+habita+c ompleton. Acesso em: 25 fev. 2024.

artigo de opinião, conjuntamente com uma sugestão de atividade pedagógica antirracista (um plano de aula pautado na Lei 19.639), seguindo o formato padrão de uma a duas laudas para o texto com título e mais uma lauda para a atividade pedagógica em quatro passos, obedecendo à norma ABNT. As produções devem ser enviadas por e-mail com data previamente marcada para formatação e impressão, com o objetivo de serem apresentadas e compartilhadas com a comunidade docente na culminância da formação.

Assim, convoco a minha voz como professora-pesquisadora para reiterar que o referido estudo apenas sugere, intenta jogar luz sobre uma temática complexa e repleta de camadas. Logo, essa sugestão formativa por meio da SD é passível de mudanças, flexível na escolha dos textos, democrática na aplicação para o público. Ela é somente um dos inúmeros caminhos que levam a uma nova Educação forjada em princípios freireanos, pois sua gênese é libertadora, afetuosa e crítica.

5.6 Conclusão

Como conclusão dessa proposta, entendo ser relevante incentivar a compreensão das EREER para o letramento racial docente, propiciando o estudo, a leitura, o debate e a escrita, concretizando o processo de aprendizagem por parte dos meus pares, despertando, assim, a reflexão para uma educação antirracista por meio de subjetividades advindas de epistemologias outras.

O texto escrito presentifica e oportuniza essas novas reflexões, valorizando os estudos realizados, promovendo a tessitura de um texto argumentativo, possibilitando insumos para uma maior capilaridade dessa atividade formativa.

Como professora, afirmo, por experiência profissional durante anos no segmento particular de médio a grande porte, que não participei de projetos ou formações ou pude aplicar projetos com autonomia e liberdade sobre qualquer referência às etnias de matriz africana ou a qualquer outra identidade referente às EREER nas escolas particulares da capital cearense. Ao contrário, quando houve tentativa de alguma abordagem decolonial, esta foi vetada veementemente por aqueles e aquelas que representam os espaços de poder nas instituições (não por acaso constituído por pessoas brancas). No meu caso, posso afirmar que nunca vivenciei a aplicabilidade da Lei 10.639 no segmento da particular, na capital cearense.

Já na educação pública, tive / tenho autonomia e me espraiei nos projetos de mediação de leitura afro-brasileira. Ser uma educadora antirracista com viés tanto político quanto ativista não é simples, nem sempre é compreendido. É uma missão autorresponsiva, e ainda em cumprimento, à professora que se apaixonou pela lida Brasil afora e Brasil adentro, à educadora, mãe e mulher, num país ainda anacrônico com suas mulheres e minorias em todos os âmbitos. Reitero que ser educadora é uma Profissão de Fé, como destacado no poema de Bilac, e aponto o leme para onde aponta o meu senso de justiça e de equidade social e racial num país fraturado e expoliado como o nosso.

Assim, encerro este capítulo na certeza de ter contribuído para os estudos dos meus pares. Ofertar um produto cuja finalidade é promover o letramento racial possui muitos vieses, inúmeras possibilidades, é flexível e passível de adequações de acordo com o contexto onde se implementará. Certamente, haverá lacunas, mas este é um estudo que reflete a minha atuação docente, cheia de desafios e múltipla, pois nesse percurso docente, atravessei o país como professora e formadora de professores em diversos lugares e segmentos educacionais, inclusive como coordenadora de projetos sociais, o que me conferiu experiências múltiplas.

Possibilitar uma formação docente continuada para o letramento racial com a confecção de um livreto é exatamente uma atividade pedagógica que eu gostaria de ter recebido anos atrás, porém, ao contrário disso, precisei ir em busca dessa formação continuada. O olhar atento e a escuta aguçada me fizeram perceber caminhos formativos para o público docente com o mesmo comprometimento de quem acredita na relevância das necessárias competências e habilidades que um profissional da área docente deve ter ao escolher a licenciatura como profissão.

Para concluir, é válido ressaltar que uma sequência didática simples é uma sugestão, a apresentada em questão traz um pequeno livro acerca das reflexões docentes sobre a importância do letramento racial docente e isso é fruto das subjetividades do professor-reflexivo diante do desafio que é a educação decolonial e antirracista. No capítulo a seguir, teço as considerações finais dessa pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para tecer minhas considerações acerca desse processo investigativo, retomo brevemente a sua gênese. Como já dito, esta pesquisa ressignifica a minha prática docente, traz à tona minha experiência como mediadora de textos afro-brasileiros e afro-diaspóricos, reelabora minha ação-didática-pedagógica ao longo de vinte um anos de estrada no campo da Educação, retoma os desafios enfrentados no cotidiano escolar, quando se encampa a luta antirracista na Educação. Este é um trabalho que redireciona as minhas observações sobre formação continuada e prática de sala de aula, amplia e expande as conexões estabelecidas entre a Lei 10.639, a decolonialidade e o letramento racial docente, bem como intenta sugerir suporte interventivo diante das observações e dos dados obtidos com base nos resultados da pesquisa.

Nesse sentido, com o olhar hodierno de professora-pesquisadora, entendo a necessidade da formação continuada para a melhoria da prática das aulas de LP, conectando novos saberes para decolonizar não somente o saber docente, como também para mudar de forma efetiva os pilares principais da educação básica. Portanto, esta pesquisa, realizada no microcosmo de uma escola estadual da capital cearense, onde os sujeitos pesquisados são professores de LP do ensino médio, intentou investigar o impacto da Lei 10.639 e das relações étnico-raciais na prática docente daquele ambiente escolar e averiguou quais foram/são as atividades formativas continuadas ofertadas para aqueles atores sociais no tocante à temática das relações étnico-raciais na Educação.

Consequentemente, minha principal provocação a partir desta pesquisa é questionar o que está sendo feito como estratégia para o letramento racial docente. É necessário atentar para a relevância dessa temática não somente para a comunidade escolar, mas para todas as camadas que compõem a sociedade brasileira, tão plural quanto racista, multicultural, porém classista, heterogênea, entretanto, ainda patriarcal em diversas searas.

Se a Educação é um dos principais pilares de uma sociedade, como podemos promover uma educação justa, de qualidade e ética se não forem modificadas as práticas pedagógicas? Da mesma forma, há mudanças em curso suleando novos caminhos, há professores e professoras ancorados em abordagens decoloniais,

fazendo mover uma estrutura, movimentando, principalmente quando nela há representatividade e inclusão de minorias. Percebe-se que há discussões em expansão, com mudanças nas ementas dos currículos das graduações, por exemplo, assim como no currículo escolar, ou seja, temos avanços se tivermos estudos rumo à uma compreensão do que é sistêmico em uma sociedade, em uma comunidade. Se lemos mulheres negras que produzem suas subjetividades, refletem e provocam, essas leituras passam a convocar o interlocutor e pensar o racismo e as suas mais diversas formas de expressão. Professoras e professores sendo formados e lendo Audre Lorde? Essa nova configuração já é possível, há grupos de estudos em curso sobre literatura negro-latino-americana, de um deles faço parte. Assim como é possível mudar os currículos e adequar as formações continuadas às discussões das EREER. Nesse sentido, levo em consideração as necessárias palavras de Lorde (2021):

Minha reação ao racismo é raiva. Essa raiva devorou pedaços da minha existência apenas quando permaneci silenciada, inútil para qualquer um. Ela me foi útil nas salas de aula carentes de luz e aprendizado, onde as obras e as histórias de mulheres negras eram menos que uma bruma. Ela me serviu como fogo diante da frieza do olhar incompreensivo das mulheres brancas que veem a minha experiência e a do meu povo apenas como novas razões para sentir medo ou culpa. E minha raiva não serve de desculpa para que você não lide com sua cegueira, nem de motivo para que você se esquive das consequências de seus próprios atos (Lorde, 2021, p.165).

É preciso compreender as reverberações do pensamento crítico da poeta e pensadora Lorde (2021) para elaborar argumentos que ampliem discussões sobre as estruturas que emergem/constroem a sociedade vivida e experienciada por nós, mulheres, em todas as suas diferenças, principalmente as negras. Estas, segundo Lorde, não se curvam à destruição, mas à sobrevivência. Ler para entender, escutar para absorver, refletir para depois agir em comunhão pela coletividade.

A escola, por ser um território de poder, é um espaço dialético, dinâmico, múltiplo, fértil. Dali emergem ideias por meio de professoras e professores imbuídos com práticas pedagógicas pertinentes a uma agenda combativa, amparados por leis de ação afirmativa. Representa um local onde jovens talentosos têm sonhos reais, apesar das realidades doloridas e conflitantes. Em suma, é sabido que o espaço educacional é um território de tensões, de muitos e inúmeros problemas sociais, mas

ainda assim empoderador, na medida que existe uma equipe docente comprometida em alinhar a prática docente ao ensino conectado a uma educação libertadora, crítica, decolonizante.

São vinte e um anos de estrada em lugares que a memória já esquece, desde as aulas ministradas em Conceição da Feira, no Recôncavo Baiano, até minha experiência docente no Grande Jangurussu, periferia da capital cearense. Nesse caminhar, percorri milhões de milhas, como diz a música *A estrada* (Cidade Negra, 2008), na certeza de que compartilhar, partilhar e repartir o pão a partir de uma Educação mais eficaz e fincada em bases progressistas é o melhor caminho para ter um país mais digno. Nas palavras de Gomes (2012, p. 5), é relevante considerar que houve e há mudanças no horizonte: “A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos”. Para o pesquisador, as diversas mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos estão em transformação e têm alcançado mudanças sociais. Assim, outra dinâmica cultural e societária está em curso e exige uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento, portanto essas mudanças também ocorrem na educação, ainda que a passos lentos.

Por conseguinte, toda transformação deve ser promovida a partir de um plano estratégico que una os objetivos da Secretaria da Educação, comprometida com uma agenda antirracista e ancorada no marco legal 10.639 e no 11.645, aos objetivos conscientes do núcleo gestor, também envolvido em coesão com o corpo docente e a comunidade escolar em geral.

A partir do desenvolvimento de atividades com vistas à formação continuada para a educação das relações étnico-raciais na ação docente, muda-se a práxis. Da mesma forma, se no ambiente escolar (durante o planejamento, por exemplo) houver o incentivo à leitura de textos de cunho antirracista a partir da perspectiva da interseccionalidade, consequentemente haverá um movimento mais proativo em torno do tema amparado legalmente, com indivíduos comprometidos coletivamente a mudar um comportamento sociocultural, que é o racismo e o preconceito contra negros e periféricos, pois no Brasil, como é sabido, o racismo tem cor e classe social.

Em suma, é preciso reeducar a sociedade e este é um desafio hercúleo, tendo em vista ser composta por adultos, escolarizados ou não, crianças de todas as idades, idosos e jovens. Faz-se necessária na sociedade uma reeducação macro comportamental e são muitas as frentes que devem atuar para esse enfrentamento,

desde a educação doméstica até a educação formal, desconstruindo o que todos os espaços de poder simbólico construíram no imaginário coletivo: a defesa de que o poder está nas mãos dos hegemonicamente reconhecidos como detentores do saber ocidental.

A partir disso, provoco: como desconstruir aqueles que estão historicamente no poder e estabelecem as normas, leis, orientações e fazem os discursos, decidem o que a mídia veicula, manipulam massivamente a população por meio da internet, livros didáticos e do discurso político, mantendo seu poder estruturado nas instituições, perpetuando o racismo e o preconceito no cerne de uma sociedade? Não tenho a resposta absoluta e pronta, não há, porém acredito que seja na escola onde a maioria das transformações começa, na sala de aula, nas práticas de ensino, quando a figura do mediador influencia, desperta, desenvolve, estimula não somente o conhecimento empírico, mas também a reflexão crítica da sociedade socialmente construída.

Para concluir, ainda sobre a coleta de dados, quando perguntado aos sujeitos envolvidos se leem autoras intelectuais negras, cerca de 46,2% responderam que leem várias, porém somente um sujeito respondeu quais autoras ele lê; 36,8% responderam que leem uma autora negra e citaram a mineira Conceição Evaristo. 23,1% afirmaram não lerem escritoras negras. Tais dados nos colocam diante de um paradoxo: se quase metade dos entrevistados leem autoras negras, por que não as usam em sala de aula? E mais, por que há tanta resistência em mudar o currículo de Língua Portuguesa no plano anual, inserindo autoras negras ao invés do cânone literário ocidental? A BNCC, mesmo com suas lacunas, faz referência ao marco legal 10.639, bem como à temática da diversidade e das EREs na educação básica. No entanto, quando isso é proposto, ainda há muita resistência, visto que, como professora há duas décadas, quando propus mudanças nos textos e autores escolhidos, mesmo amparada pela lei, pelo documento orientador da BNCC ou porque tenho um lugar de fala ativista, já passei por inúmeras contendas.

No questionário aplicado, na questão sobre ter conhecimento acerca da acepção do termo “pedagogia decolonial”, o resultado foi também desafiador: 46,2% nunca ouviram falar e outros 46,2% acreditam que seja uma pedagogia moderna e 7,7% acreditam que seja uma pedagogia antirracista. Logo, entendo que a maior parte dos nossos pares não compreende a importância da decolonialidade para a educação do ser e do saber, portanto não demonstra ter formação continuada sobre essa

pedagogia. Tanto que, quando solicitadas informações sobre formação continuada que abordasse a Lei 10.639/003 e o letramento racial, 92,3% dos sujeitos responderam que não tiveram esse tipo de formação ao longo dos anos na escola onde atuam.

É clarivente o calcanhar de Aquiles, o ponto nevrálgico é claro e cristalino: se falta formação-leitora para o letramento racial, logo o profissional da área de linguagens, especificamente, a professora/o professor de LP, muito provavelmente, não vai expandir suas ideias e leituras em seus projetos pedagógicos, consequentemente não aplicará essas novas leituras em sala de aula, mantendo e perpetuando o cânone ocidental.

Ainda com base nos dados obtidos, a maioria dos professores de Língua Portuguesa afirma não ter tido formação continuada para o letramento racial. Além disso, grande parte dos professores desconhece a efetividade da lei no âmbito escolar, portanto desconhece a sua aplicabilidade no planejamento coletivo, tanto no início do ano letivo quanto nas reuniões de área, dado apontado pelos professores da Área de Linguagens e Códigos da instituição escolar em questão.

Em síntese, os dados obtidos são relevantes não somente para aquela comunidade escolar, mas para a análise futura acerca de como se dá a formação continuada atual de professoras e professores de LP na escola pública, questionando quais seus anseios, buscas, enfrentamentos e atravessamentos. Como ação interventiva, propor oficinas com sequência didática pode ser um caminho que agregue valor à formação continuada para consequentemente promover mais diversidade nas aulas de Língua Portuguesa, nos debates, nas atividades. Leituras que provocam e incomodam são frutíferas, transformam os horizontes, ampliam repertórios leitores. Como ocorre com os professores, estou em constante processo de aprendizagem e mudanças, sou provocada e convocada como leitora e professora.

Mediante o exposto, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), sabemos que o contexto sócio-histórico é importante para a investigação, pois o pesquisador é um sujeito ativo na investigação. O professor pode e deve associar sua prática diária docente com o exercício da pesquisa, logo, temos uma nova identidade delineada, segundo a pesquisadora, o professor pesquisador. Nas palavras da autora, isso é possível, na medida que o docente mediador transforma sua prática em um exercício constante de investigação, com vistas a construir o saber juntamente com o aluno.

É nesse cenário que a investigação chega às considerações nem sempre finais, afinal o que é concretamente o fim no campo da Educação? Estar em constante transformação para aprimorar o que já existe é perceber os desafios a serem enfrentados, aproveitando experiências educacionais exitosas, valorizando os profissionais que capitaneiam o ensino da LP no contexto contemporâneo. Tal contexto é fluido, por vezes raso, eivado de tempestades no campo das informações rápidas e resumidas, no qual o estudo da linguagem perde espaço para as tecnologias e suas facilidades, não que isso seja somente negativo, é positivo na medida que se usa como ferramenta e não como modo de dispersão ou ilusão.

O que é preciso, de forma perene, é realinhar as rotas, partindo de informações precisas sobre determinado espaço, compreender que descolonizar é a contestação de todas as formas e estruturadas dominantes, sejam elas linguísticas, discursivas ou ideológicas, e que esse processo complexo começa, ou deveria começar, na escola.

Esta pesquisa propõe jogar luz num debate que considero crucial para as transformações intentadas pela educação formal e seus profissionais. Corro o risco de não estar certa ou adequada ao abordar eixos temáticos tão amplos quanto complexos, que se entrecruzam e dialogam entre si, entretanto proponho aquilo que, como professora, eu gostaria de perceber e receber na minha formação.

Fui atravessada por leituras outras que me convocaram a essa e a tantas outras percepções sobre ser uma educadora-mulher, mediadora de leituras, professora que se enxerga como ativista insurgente, logo refaço os caminhos nas encruzilhadas da vida, teço e desteco, como as Moiras, destinos inevitáveis. Jorro emoções num lugar onde ser emocional não é lá muito permitido, costuro tramas para alcançar uma arte ainda em desenvolvimento, a ação docente mediada pelo amor.

Assim como hooks (2018, p. 68), pensadora e ativista afro-americana que suleia e enegrece o meu caminho docente, defendo meu ponto de vista a partir de suas palavras: “quando optarmos por amar, optamos por se mover contra o medo, contra a alienação e a separação. A escolha de amar é uma escolha para se conectar, para nos encontrar no outro”.

REFERÊNCIAS

- ADICHE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARRUDA, M. A. N. **A sociologia de Florestan Fernandes**. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ts/a/WXGB9gLNw4WXCF3YTDwp3sN/#>. Acesso em: 27 mar. 2023.
- BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E.S. **Experiências com sequências didáticas textuais**. Campinas-SO: Pontes Editores, 2014.
- BORTONI-RICARDO, E. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRAH, A.; PHOENIX, A. Ain't I A Woman? Revisiting intersectionality. **Journal of International Women's Studies**, v. 5, n. 3, p. 75-86, maio 2004.
- BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Ministério de lei e Cultura; Congresso Nacional, 2003.
- BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério de Educação e Cultura; Congresso Nacional, 1996.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **BNCC**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 mar. 2023.
- BILGE, S. Théorisations féministes de l'intersectionnalité. **Diogenes**, 1, 2009, p. 70-88.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 13-37, 2013.

CÁSSIO, F.; CATELLI JÚNIOR, R. (orgs.). **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CRENSHAW, K. W. **Demarginalizing the intersection of race and sex**; a black feminist critique of discrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. University of Chicago: Legal Forum, 1989, p.139-167.

CRENSHAW, K. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity, Politics, and Violence Against Women of Color. **Revista Subjetiva**. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/mapping-the-margins-intersectionality-identity-politics-and-violence-against-women-of-color-kimberle-crenshaw1.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2022.

COLLING, A. M. **Tempos diferentes, discursos iguais**: a construção do corpo feminino na história. Dourados: UFGD Ed, 2014.

COLLINS, P. H. Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Trad. Natália Luchini. **Seminário Teoria Feminista**, Cebrap, 2013.

COSSON, R. **Letramento literário, teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2022.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, A. C. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DAVIS, A. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, A. **Mulheres, Cultura e Política**. São Paulo: Boitempo, 2017.

DORLIN, E. (org.). **Black feminism**: anthologie du féminisme africain-américain, Paris: l'Harmattan, 2008, p. 1975-2000.

EVARISTO. C. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

EVARISTO. C. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

EVARISTO. C. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO. C. **Ponciá Vicêncio**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO. C. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

EVARISTO. C. **Histórias de leves enganos e parecidoças**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FARIAS, I. M. S. *et al.* **Didática e Docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2009.

FERRAREZI JÚNIOR, C. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

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

HALL, S. A relevância de Gramsci para o estudo de raça e etnicidade. In: HALL, S.; SOVIK, L. (orgs.). **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Tradução de Adelaine La Guardia Resende *et al.* 2ª edição. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

HENNING, C. E. Interseccionalidade e pensamento feminista: as contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. **Mediações**, Londrina, v. 20, n. 2, p. 97-128, jul./dez. 2015.

HIRATA, H. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, v. 26, n. 1, p. 61-73, 1 jun. 2014.

hooks, b. **Olhares negros** – raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

hooks, b. **O Feminismo é para todo mundo**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2022.

IPIRANGA, S. D. **O papel da literatura na BNCC**: ensino, leitor, leitura e escola. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/49493/1/2019_art_sdsipiranga.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

JOUE, V. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódio de racismos cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2002.

LANDER, E. (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas. Colección Sur Sur, **CLACSO**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005.

LANDULFO, C.; MATOS, D. (orgs). **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

LEITE, Y. U. F.; GHEDIN, E.; ALMEIDA, de I. M. **Formação de professores:** Caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro, 2008.

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente.** Brasília: Líber Livro, 2012.

LORDE, A. **Irmã outsider:** ensaios e conferências. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MATTOS, P. O conceito de Interseccionalidade e suas vantagens para os estudos de gênero no Brasil. Trabalho apresentado no **XV Congresso Brasileiro de Sociologia**, Universidade Federal de São Carlos, Curitiba/PR, 2011.

MCCALL, L. The Complexity of Intersectionality on JSTOR. L. McCall, **The Complexity of Intersectionality, Signs**, v. 30, n. 3 (Spring 2005), p. 1771-1800. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/10.1086/426800>. Acesso em: 3 mar. 2024.

MIGNOLO, W. El pensamiento decolonial: desprendimiento e apertura. Un manifesto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 25-46.

PERPÉTUO, C. L. O conceito de interseccionalidade: contribuições para formação no ensino superior. **Educere – Revista de Educação da UNIPAR**. v. 17, n. 2, 2017. Disponível em: <http://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/6600>. Acesso em: 31 ago. 2022.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, (org). **Professor reflexivo no Brasil:** Gênese e crítica de um conceito: São Paulo, Cortez, 2008.

PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. p. 107-130.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 93-126.

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

RIBEIRO, D. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIZZATTI, I. M.; MENDONÇA, A. P.; MATTOS, F.; RÔÇAS, G.; SILVA, M. A. B. V. da; CAVALCANTI, R. J. S.; OLIVEIRA, R. R. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>. Acesso em: 31 out. 2022.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOMÉ, J.T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, T.T. (Org.). **Alienígenas em sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, M. C. **Prosa negro brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.

SILVA, E. K. S. **Vozes Insurgentes**: a mulher negra na escrita de Conceição Evaristo (2020). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/NauLiteraria/article/view/105875/57768>. Acesso em: 29 fev.2024.

SOARES, M. Leitura e democracia cultural. *In*: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSINANI, Z. (org.). **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Autêntica: Ceale, 2008. p. 17-32.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

TONET, I. Educação e formação humana. **Revista Ideação**, v. 8, n. 9, p. 9-21, ago. 2016. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/852/721>. Acesso em: 30 out. 2020.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e Poder**. São Paulo: Contexto, 2020.

VAN DIJK, T. A. **Racismo e Discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2022.

VAZ, L. S. **Cotas Raciais**. São Paulo: Jandaíra, 2022.

VIVEROS, V. M. **As cores da masculinidade**: experiências interseccionais e práticas de poder na Nossa América. Rio de Janeiro/RJ: Papéis Selvagens, 2018.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PROFESSORES

EEFM ALOYSIO BARROS LEAL
INSTRUMENTAL – PESQUISA PARA DISSERTAÇÃO
TURMA 8 DO PROFLETRAS – 2022.1 – UFRN /CURRAIS NOVOS
Professor Orientador: Dr. Alexandro Teixeira Gomes
Mestranda: Camile Baccin de Moura

- 1) Nome (SIGLA): _____
- 2) Data de nascimento: _____
- 3) Gênero:
feminino () masculino () outros ()
- 4) Considera-se:
parda/o () negra/o () branca/o () indígena () Outros ()
- 5) Escolaridade:
graduando () graduação () especialização () mestrado () doutorado ()
- 6) Fez o ensino básico em:
escola pública () escola particular () metade p/p ()
- 7) Formado em universidade/ faculdade:
pública () particular ()
- 8) Formado(ndo) em:
Licenciatura em Letras vernáculas () Licenciatura em línguas estrangeiras ()
- 9) Leciona Língua Portuguesa entre:
() 5 a 10 anos () 11 a 16 anos () 17 a 21 anos () mais ()
- 10) Conhece a Lei 10.639/03?
sim () não ()

11) Há na sua escola a aplicação da Lei:
não aplica () aplica somente em eventos específicos () é aplicada de forma interdisciplinar ()

12) Você inclui a Lei no seu planejamento? Sim () não ()

Em caso afirmativo dê exemplos:

13) Como professora/a de Língua Portuguesa, você lê autoras negras?

Nenhuma () várias () uma ()

14) Você conhece a pedagogia decolonial?

Nunca ouvi falar () é uma abordagem didática antirracista () é uma prática educacional moderna ()

15) Você já fez alguma formação continuada sobre a Lei 10.639/03?

Sim () não ()

Se afirmativo, indique o título e se foi ofertado pelo setor público ou privado:

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE – CEP

[PESQUISA NÃO EXPERIMENTAL COM MAIORES DE 18 ANOS E LEGALMENTE CAPAZES]

Esclarecimentos

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada: “Por uma pedagogia decolonial: O impacto de lei 10.639/003 no ensino da língua portuguesa na EEFM Aloysio Barros Leal”, desenvolvida por CAMILE BACCIN DE MOURA.

O objetivo desta pesquisa é analisar qual é o impacto da lei 10.639/003 no ensino de língua portuguesa em vinte anos de existência e se há formação continuada para o público docente sobre as ações afirmativas previstas na lei. Se concordar em participar desta pesquisa, você será solicitado(a) a responder a uma pesquisa em forma de questionário, através de um instrumental.

No momento da coleta de dados, buscaremos garantir sua privacidade e interferir o mínimo possível nas suas atividades. Essa pesquisa apresenta risco mínimo, pois o questionário não afeta a integridade física dos participantes, no máximo pode provocar um desconforto pelo tempo exigido ou até um constrangimento pelo teor dos questionamentos. Desconfortos e riscos: Você não deve participar deste estudo se não estiver à vontade para responder às perguntas do questionário; sentir-se com medo de ter suas informações divulgadas; não apresentar interesse em participar da pesquisa. A presente pesquisa pode causar desconfortos aos participantes, já que a pesquisadora estará analisando seu ponto de vista em relação aos processos formativos docentes e o impacto da lei 10.639/003 no ensino de língua portuguesa. Sendo assim, o participante ao fazer parte da pesquisa pode estar exposto a riscos como por exemplo, ter sua identidade e seu ponto de vista revelados, fazendo assim, com que os demais profissionais da escola, familiares e a sociedade, tomem conhecimento de sua opinião e podendo assim, causar-lhe algum desconforto tanto no ambiente de trabalho, como também entre a família e na sociedade. No caso da ocorrência de algum risco elencado acima, o participante tomará conhecimento do ocorrido e terá a escolha de permanecer ou não participando da pesquisa. Porém para que não ocorra nenhum dos problemas citados acima os pesquisadores irão realizar a coleta de dados através de questionários, na qual os participantes não serão identificados, mantendo assim todas as suas informações em sigilo, para que não ocorra nenhum tipo de constrangimento futuramente.

A sua participação nesta pesquisa poderá trazer novas informações e conhecimentos, especialmente em relação à formação continuada docente, beneficiando-o de forma direta ou indireta. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais, visando assegurar o sigilo de sua participação. Você não será identificado quando o

material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa.

Sua participação não é obrigatória e não implicará em despesas para você

A qualquer momento você pode desistir de participar da pesquisa ou retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não trará prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Em caso de dúvidas ou se você quiser desistir de participar da pesquisa, entre em contato com Camile Baccin de Moura no seguinte endereço Rua 10, nº68, Conjunto João Paulo II – Barroso – Fortaleza / Ceará, e-mail: baccincamile@gmail.com; celular (85)986001613

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você.

Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, sempre de forma anônima, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos.

Alguns gastos pela sua participação nessa pesquisa, eles serão assumidos pelo pesquisador e reembolsado para vocês.

Se você sofrer qualquer dano decorrente desta pesquisa, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, você será indenizado.

Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa, você deverá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa UFRN - Lagoa Nova Campus Central (CEP Central/UFRN) - instituição que avalia a ética das pesquisas antes que elas comecem e fornece proteção aos participantes das mesmas, no telefone (84) 9.9193-6266 (WhatsApp) ou no e-mail cepufrn@reitoria.ufrn.br. Você ainda poderá ir pessoalmente à sede do CEP, de segunda a sexta, das 08h00min às 12h00min e das 14h00min às 18h00min, localizado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), av. Sen. Salgado Filho, 3000, bairro Lagoa Nova. Natal/RN. CEP: 59078-900. Também é possível agendar atendimento por chamada de vídeo, conforme disponibilidade da secretaria. Ou ainda, poderá contatar a Conep, Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, através do telefone (61) 3315-5877 e do e-mail conepe@saude.gov.br.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com o pesquisador responsável - Camile Baccin de Moura.

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar da pesquisa (título da pesquisa), e autorizo a divulgação das

informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

Fortaleza, 3 de novembro de 2023

Assinatura do participante da pesquisa

Declaração do pesquisador responsável

Como pesquisador responsável pelo estudo Por uma pedagogia decolonial: o impacto da Lei 10.639/003 no ensino da língua portuguesa na EEFM Aloysio Barros Leal, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido infringirei as normas e diretrizes propostas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

Fortaleza, 03 de novembro de 2023.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Obs.: em caso de a pesquisa estar baseada na Resolução 510/2016 - CNS (Conselho Nacional de Saúde), substituir a palavra “termo” por “registro”. Assim, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) passará a ser chamado de Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE).

APÊNDICE C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP – UFRN

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE DO NORTE -
LAGOA NOVA CAMPUS
CENTRAL - UFRN



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Por uma pedagogia decolonial: O impacto da lei 10.639/003 no ensino de língua portuguesa da EEFM Aloysio Barros Leal

Pesquisador: CAMILE BACCIN DE MOURA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 69689223.7.0000.5537

Instituição Proponente: Programa Mestrado Profissional em Letras

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.493.671

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma resposta às pendências do parecer número: 6.478.086.

Sobre a pesquisa

O protocolo tem intenção de abordar professores da área de linguagens e códigos de uma escola estadual localizada em Fortaleza/CE, para perceber o impacto da lei 10.639/003. Trata-se de um estudo que faz uso de observação, análise documental e entrevista para coletar dados da realidade apontada.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral:

"Investigar a aplicabilidade da lei 10.639/003 na prática de ensino dos professores de língua portuguesa e a relação entre a formação destes e a formação leitora dos seus alunos, sob o viés da teoria da interseccionalidade e da análise do discurso, a fim de compreender a identidade do professor em relação ao ensino da L.P e o impacto da lei na sua práxis".

Objetivo Secundário:

- Identificar o processo de formação profissional dos professores de língua portuguesa da escola pública estadual, por meio da análise da trajetória da formação docente continuada;

Endereço: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Av. Sen. Salgado Filho, 3000.

Bairro: Lagoa Nova

CEP: 59.078-900

UF: RN

Município: NATAL

Telefone: (84)99193-6266

E-mail: cepufrn@reitoria.ufrn.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE DO NORTE -
LAGOA NOVA CAMPUS
CENTRAL - UFRN



Continuação do Parecer: 6.493.671

- Compreender se a lei 10.639/003 dialoga com suas práticas pedagógicas dos professores no ensino de L. Portuguesa;
- Analisar se as relações de gênero, raça e classe definiram a escolha da profissão e influenciam a prática pedagógica dos docentes da escola estadual em situação de pesquisa-ação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram assim apresentados:

Riscos:

Desconfortos e riscos:

- Você não deve participar deste estudo se:
- Não estiver à vontade para responder às perguntas do questionário;
- Sentir-se com medo de ter suas informações divulgadas;
- Não apresentar interesse em participar da pesquisa.

A presente pesquisa pode causar desconfortos aos participantes, já que será aplicado um questionário aos professores do grupo de linguagens e códigos. Sendo assim, o participante ao fazer parte da pesquisa pode estar exposto a riscos como por exemplo, ter sua identidade e seu ponto de vista revelados, fazendo assim, com que os demais profissionais da escola, familiares e a sociedade, tomem conhecimento de sua opinião e podendo assim, causar-lhe algum desconforto tanto no ambiente de trabalho, como também entre a família e na sociedade.

No caso da ocorrência de algum risco elencado acima, o participante tomará conhecimento do ocorrido e terá a escolha de permanecer ou não participando da pesquisa. Porém para que não ocorra nenhum dos problemas citados acima os pesquisadores irão realizar a coleta de dados através de questionários, na qual os participantes não serão identificados, mantendo assim todas as suas informações em sigilo, para que não ocorra nenhum tipo de constrangimento futuramente.

Benefícios:

Promover o letramento racial através de textos literários, filosóficos e sociológicos de autoras contemporâneas mulheres negras, logo, promover a mediação dessas leituras na sala de aula, que é lançar luz sobre o debate étnico-racial na escola, no plano anual e no plano semestral. Além de estimular a percepção da realidade e o debate acerca das diversas categorias sociais, promover a autoestima a partir de conceitos como identidade e pertencimento, aviva a leitura do texto

Endereço: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Av. Sen. Salgado Filho, 3000.

Bairro: Lagoa Nova

CEP: 59.078-900

UF: RN

Município: NATAL

Telefone: (84)99193-6266

E-mail: cepufrn@reitoria.ufrn.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE DO NORTE -
LAGOA NOVA CAMPUS
CENTRAL - UFRN



Continuação do Parecer: 6.493.671

literário. É nesse processo que se destaca o reconhecimento da Lei 10.639/03 no âmbito escolar, analisando questões étnico-raciais nos textos contemporâneos, bem como combatendo o racismo estruturante, a intolerância e o preconceito no dia a dia, desenvolvendo a reflexão de gêneros textuais a partir da reflexão de textos de abordagem antirracista.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Em virtude do não atendimento integral de pendências anteriores, observou-se a necessidade de reunião com a pesquisadora. Foram feitos os devidos esclarecimentos e a resposta às pendências seguiu para análise ad referendum.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram pensados novos documentos. Sendo eles: TCLE modificado, cronograma de pesquisa, projeto de pesquisa modificado, carta de resposta às pendências.

Recomendações:

Cumpra ao pesquisador enviar os relatórios parcial e final da pesquisa. Ver modelos em <www.cep.propesq.ufrn.br>.

Qualquer mudança no protocolo aprovado, antes deverá ser solicitada através de emenda, via Plataforma Brasil. Ver manuais em <www.cep.propesq.ufrn.br>.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a revisão ética das respostas às pendências levantadas no parecer anterior, concluímos que elas foram reparadas adequadamente.

Essa adequação situa o protocolo em questão dentro dos preceitos básicos da ética nas pesquisas que envolvem o ser humano, estando, portanto, aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em conformidade com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde - CNS e com o Manual Operacional para Comitês de Ética - CONEP é da responsabilidade do pesquisador responsável:

Endereço: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Av. Sen. Salgado Filho, 3000.

Bairro: Lagoa Nova

CEP: 59.078-900

UF: RN

Município: NATAL

Telefone: (84)99193-6266

E-mail: cepufm@reitoria.ufrn.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE DO NORTE -
LAGOA NOVA CAMPUS
CENTRAL - UFRN**



Continuação do Parecer: 6.493.671

1. Elaborar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela (s) pessoa (s) por ele delegada(s), devendo as páginas de assinatura estar na mesma folha (Res. 466/12 - CNS, item IV.5d);
2. Desenvolver o projeto conforme o delineado (Res. 466/12 - CNS, item XI.2c);
3. Apresentar ao CEP eventuais emendas ou extensões com justificativa (Manual Operacional para Comitês de Ética - CONEP, Brasília - 2007, p. 41);
4. Descontinuar o estudo somente após análise e manifestação, por parte do Sistema CEP/CONEP/CNS/MS que o aprovou, das razões dessa descontinuidade, a não ser em casos de justificada urgência em benefício de seus participantes (Res. 446/12 - CNS, item III.2u);
5. Elaborar e apresentar os relatórios parciais e finais (Res. 446/12 - CNS, item XI.2d);
6. Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa (Res. 446/12 - CNS, item XI.2f);
7. Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto (Res. 446/12 - CNS, item XI.2g) e,
8. Justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou não publicação dos resultados (Res. 446/12 - CNS, item XI.2h).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2097075.pdf	03/11/2023 16:19:11		Aceito

Endereço: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Av. Sen. Salgado Filho, 3000.
Bairro: Lagoa Nova **CEP:** 59.078-900
UF: RN **Município:** NATAL
Telefone: (84)99193-6266 **E-mail:** cepufrn@reitoria.ufrn.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE DO NORTE -
LAGOA NOVA CAMPUS
CENTRAL - UFRN**



Continuação do Parecer: 6.493.671

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_profletras_ufrn_modificado.pdf	03/11/2023 16:18:47	CAMILE BACCIN DE MOURA	Aceito
Outros	_Carta_de_Respostas.pdf	03/11/2023 16:14:37	CAMILE BACCIN DE MOURA	Aceito
Brochura Pesquisa	projeto_profletras_ufrn_modificado.doc	03/11/2023 16:13:37	CAMILE BACCIN DE MOURA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DO_PROJETO_modifi cado.docx	03/11/2023 15:40:12	CAMILE BACCIN DE MOURA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	T_C_L_E_modificado.docx	03/11/2023 15:30:57	CAMILE BACCIN DE MOURA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	confidencialidade_.docx	09/10/2023 18:37:05	CAMILE BACCIN DE MOURA	Aceito
Outros	justificativa_ao_cep.pdf	09/10/2023 18:00:44	CAMILE BACCIN DE MOURA	Aceito
Outros	justificativa_ao_cep_.docx	09/10/2023 17:42:24	CAMILE BACCIN DE MOURA	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade.docx	07/10/2023 11:35:25	CAMILE BACCIN DE MOURA	Aceito
Outros	Carta_de_Respostas_as_Pendencias.do cx	25/08/2023 12:35:04	CAMILE BACCIN DE MOURA	Aceito
Outros	carta_ao_comite.pdf	25/08/2023 12:34:33	CAMILE BACCIN DE MOURA	Aceito
Outros	termo_confidencialidade_Assinado.pdf	25/08/2023 12:32:09	CAMILE BACCIN DE MOURA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_.pdf	24/04/2023 11:48:31	CAMILE BACCIN DE MOURA	Aceito
Outros	termo_existencia_infra.docx	20/04/2023 16:26:28	CAMILE BACCIN DE MOURA	Aceito
Outros	termo_existencia_infraestrutura.pdf	20/04/2023 16:25:14	CAMILE BACCIN DE MOURA	Aceito
Orçamento	orcamento_financeiro.docx	20/04/2023 16:23:13	CAMILE BACCIN DE MOURA	Aceito
Outros	Folha_de_identificacao_do_pesquisador .docx	20/04/2023 16:22:16	CAMILE BACCIN DE MOURA	Aceito
Outros	folha_identificacao_pesquisador.pdf	20/04/2023 16:19:45	CAMILE BACCIN DE MOURA	Aceito
Orçamento	orcamento_.pdf	20/04/2023 16:17:28	CAMILE BACCIN DE MOURA	Aceito
Outros	termo_uso_documentos_.pdf	16/04/2023 15:04:50	CAMILE BACCIN DE MOURA	Aceito
Outros	Termo_de_autorizacao_institucional_par a_uso_de_documentos_dos_participant es_.pdf	15/04/2023 13:42:30	CAMILE BACCIN DE MOURA	Aceito

Endereço: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Av. Sen. Salgado Filho, 3000.

Bairro: Lagoa Nova

CEP: 59.078-900

UF: RN

Município: NATAL

Telefone: (84)99193-6266

E-mail: cepufrn@reitoria.ufrn.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE DO NORTE -
LAGOA NOVA CAMPUS
CENTRAL - UFRN



Continuação do Parecer: 6.493.671

Outros	termo_uso_de_imagem.pdf	15/04/2023 13:32:03	CAMILE BACCIN DE MOURA	Aceito
Outros	termo_de_anuencia.pdf	15/04/2023 13:29:31	CAMILE BACCIN DE MOURA	Aceito
Outros	questionario_professores.pdf	14/04/2023 11:26:18	CAMILE BACCIN DE MOURA	Aceito
Outros	declaracao_de_compromisso_etico.pdf	14/04/2023 11:24:45	CAMILE BACCIN DE MOURA	Aceito
Outros	Termo_de_autorizacao_institucional_para_uso_de_documentos_dos_participantes.docx	14/04/2023 11:00:20	CAMILE BACCIN DE MOURA	Aceito
Outros	questionario_professores.docx	14/04/2023 10:57:28	CAMILE BACCIN DE MOURA	Aceito
Outros	compromisso_etico.docx	14/04/2023 10:56:58	CAMILE BACCIN DE MOURA	Aceito
Outros	termo_de_anuencia_.docx	14/04/2023 10:56:21	CAMILE BACCIN DE MOURA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

NATAL, 07 de Novembro de 2023

Assinado por:

PAULA FERNANDA BRANDÃO BATISTA DOS SANTOS
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Av. Sen. Salgado Filho, 3000.
Bairro: Lagoa Nova **CEP:** 59.078-900
UF: RN **Município:** NATAL
Telefone: (84)99193-6266 **E-mail:** cepufrn@reitoria.ufrn.br