



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA

ENIMEYRE DE MELO CAVALCANTI

A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA COMO DISPOSITIVO DE
EFETIVAÇÃO DA LEI 10.639/2003: uma proposta de ensino a partir das
memórias literárias quilombolas de Jamary dos Pretos – MA



São Luís (MA)
2023

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)**

ENIMEYRE DE MELO CAVALCANTI

**A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA COMO DISPOSITIVO DE EFETIVAÇÃO DA
LEI 10.639/2003: uma proposta de ensino a partir das memórias literárias
quilombolas de Jamary dos Pretos – MA**

São Luís

2023

ENIMEYRE DE MELO CAVALCANTI

**A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA COMO DISPOSITIVO DE EFETIVAÇÃO DA
LEI 10.639/2003: uma proposta de ensino a partir das memórias literárias
quilombolas de Jamary dos Pretos – MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão, como requisito obrigatório para conclusão do Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Marilda da Conceição Martins

São Luís

2023

Imagem da capa: Foto de Joelington Rios

Disponível em:

<https://www.facebook.com/photo/?fbid=765673977105832&set=pb.100067408853963.-2207520000>

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

de Melo Cavalcanti, Enimeyre.

A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA COMO DISPOSITIVO DE
EFETIVAÇÃO DA LEI 10.639/2003 : uma proposta de ensino a
partir das memórias literárias quilombolas de Jamary dos
Pretos MA / Enimeyre de Melo Cavalcanti. - 2023.
223 p.

Orientador(a): Marilda da Conceição Martins.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade
Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

1. Formação de professoras (es). 2. Lei 10.639/2003.
3. . Literatura Afro-brasileira. 4. Quilombo Jamary dos
Pretos. I. da Conceição Martins, Marilda. II. Título.

ENIMEYRE DE MELO CAVALCANTI

**A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA COMO DISPOSITIVO DE EFETIVAÇÃO DA
LEI 10.639/2003:** uma proposta de ensino a partir das memórias literárias
quilombolas de Jamary dos Pretos – MA

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Gestão de Ensino da
Educação Básica (PPGEEB) como
requisito obrigatório para título de Mestra
em Educação - Gestão de Ensino da
Educação Básica.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marilda da Conceição Martins (Orientadora)
Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

Profa. Dra. Clênia de Jesus Pereira dos Santos (1ª Examinadora)
Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

Prof. Dr. Rosenilton Silva de Oliveira (2º Examinador)
Doutor em Antropologia Social (PPGE/USP)

Profa. Dra. Elisangela Santos de Amorim (1ª Suplente)
Doutora em Ciências Humanas (PPGEEB/UFMA)

Profa. Dra. Raimunda Nonata da Silva Machado (2º Suplente)
Doutora em Educação (PPGE/UFMA)

Dedico este trabalho à Comunidade Quilombola Jamary dos Pretos, por compartilhar suas histórias e pelo contato com a nossa ancestralidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por conceder a oportunidade de cursar esse Mestrado.

Agradeço à minha família, minha mãe, meus irmãos por serem motivação para eu continuar firme em busca dos meus objetivos.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, em nome da coordenação, dos professores e professoras do mestrado, aos quais devo muito do que aprendi neste percurso, principalmente no meu desenvolvimento profissional e pessoal. Agradeço especialmente as professoras Elisangela Amorim, Antônia da Silva Mota e Clênia de Jesus Pereira dos Santos pelas ricas contribuições nas bancas de pré-qualificação e qualificação.

Agradeço à minha orientadora Professora Dra. Marilda da Conceição Martins pela atenção dispensada, pelo reencontro, pelas indicações de leituras, pela parceria e paciência durante a pesquisa e escrita.

Agradeço aos meus colegas de curso, 5ª turma (2020), em especial nosso grupo *Divas da pesquisa* pelo incentivo durante o desenvolvimento deste mestrado. Cada uma me inspira de forma muito especial.

Agradeço ao meu grupo de Estudo e Pesquisa Educação do Campo na América Latina, pelas discussões e aprendizado durante nossos encontros.

Agradeço aos amigos e colegas de trabalho, SEMED – Paço do Lumiar e UEB Proteção de Jesus – São Luís, que torceram e contribuíram para que eu chegasse ao final deste mestrado com êxito.

Agradeço às irmãs de ancestralidade e de vida que conheci através do mestrado, mulheres pretas que me inspiram a ser representatividade e resistência.

Agradeço aos moradores de Jamary dos Pretos, que aceitaram participar desta pesquisa de forma tão solícita e acolhedora.

Agradeço à Nora, gestora do centro de Formação Quilombola Por Alternância Raimundo Sousa, pela disponibilidade para me apresentar Jamary dos Pretos, o Centro de Formação e as histórias das (os) moradoras (es).

Agradeço ao Joerliton, que mesmo a distância contribuiu para esta pesquisa com as indicações de moradores que eu não poderia deixar de conhecer, dentre eles a Mãe velha.

Agradeço a cada autor e autora da Literatura Afro-brasileira, das reações

Étnico-raciais e da educação antirracista que tive a oportunidade de conhecer através desta pesquisa e, principalmente, por ter sido apresentada aos textos de tamanha representatividade.

Um dia, e agora ela já sabia qual seria a sua ferramenta, a escrita, ela haveria de narrar, de fazer soar, de soltar as vozes, os murmúrios, os silêncios, o grito abafado que existia, que era de cada um e de todos.

Conceição Evaristo

RESUMO

A pesquisa trata sobre a Literatura Afro-brasileira como dispositivo de efetivação da Lei 10.639/2003, tendo em vista a construção de uma proposta de ensino com as memórias literárias da Comunidade Quilombola Jamary dos Pretos, localizada em Turiaçu, Maranhão. O objetivo geral da pesquisa foi analisar a Literatura afro-brasileira como dispositivo de efetivação da Lei 10.639/2003, no Centro de Formação Quilombola por Alternância (CFQ) Raimundo Sousa em Turiaçu – Maranhão, tendo em vista a construção de uma proposta de ensino com as memórias literárias da comunidade quilombola Jamary dos Pretos. O problema central da investigação foi de que modo o ensino de Literatura afro-brasileira pode contribuir como dispositivo de efetivação da Lei nº 10.639/2003, no CFQ Raimundo Sousa, a partir do Guia Pedagógico: Literatura Afro-brasileira e as memórias da Comunidade Quilombola Jamary dos Pretos. O estudo está organizado em seis seções. A primeira seção descreve a introdução, na qual apresentamos o interesse pela pesquisa, justificativa, objetivos, conquistas legais e a educação antirracista, a estrutura da pesquisa e uma breve revisão de literatura. Em seguida duas seções de fundamentação teórica. A segunda seção aborda Literatura afro-brasileira no sistema educacional brasileiro, a partir da análise nos documentos oficiais e orientadores. A terceira seção trata da Literatura Afro-brasileira, seus contextos e características gerais. A quarta seção aborda o percurso metodológico da pesquisa: dos caminhos percorridos aos resultados e apresentação da proposta de produto educacional, denominado Guia Pedagógico: Literatura afro-brasileira e as memórias da Comunidade Quilombola Jamary dos Pretos. A quinta seção apresenta a análise da inserção da Literatura afro-brasileira no CFQ Raimundo Sousa e as memórias literárias de Jamary. A sexta seção trata das considerações finais. Este estudo foi fundamentado a partir das principais referências bibliográficas: Duarte (2008, 2011), Carneiro (2005, 2011, 2018) Gomes (2012, 2017), Kilomba (2008, 2016), Munanga (2005, 1995), Silva (2015), Hooks (2017), documentos normativos e orientadores que definem a inserção e aplicabilidade da Lei 10.639/2003 e das temáticas atreladas a esta pesquisa, dentre outras (os). Esta pesquisa é de caráter qualitativo, instrumental, aplicada e que se utilizou da abordagem do estudo de caso. Como instrumentos de coleta de dados utilizamos entrevistas semiestruturadas, questionários, observação sistemática e para análise dos dados adotamos a análise do conteúdo. Através deste estudo foi possível identificar a necessidade e importância da inserção do Guia Pedagógico para o CFQ Raimundo Sousa, como um instrumento de efetivação da Lei 10.639/2003. Este resultado foi identificado a partir da falta de Formação Continuada e materiais didáticos que contemplem a Literatura afro-brasileira no Centro de Formação Quilombola por alternância Raimundo Sousa. Além de contribuir para o registro das histórias (memórias) da comunidade quilombola Jamary dos Pretos e para a construção de uma educação antirracista.

Palavras-chave: Formação de professoras (es). Quilombo Jamary dos Pretos. Lei 10.639/2003. Literatura Afro-brasileira.

ABSTRACT

The research deals with Afro-Brazilian Literature as a device for implementing Law 10.639/2003, in view of the construction of a teaching proposal with the literary memories of the Quilombola Community Jamary dos Pretos, located in Turiaçu, Maranhão. The general objective of the research was to analyze Afro-Brazilian Literature as a device for implementing Law 10.639/2003, at the Raimundo Sousa Quilombola Training Center (CFQ) in Turiaçu - Maranhão, with a view to building a teaching proposal with the literary memories of the quilombola community Jamary dos Pretos. The central problem of the investigation was how the teaching of Afro-Brazilian Literature can contribute as a device for the effectiveness of Law nº 10.639/2003, in CFQ Raimundo Sousa, from the Pedagogical Guide: Afro-Brazilian Literature and the memories of the Quilombola Community Jamary dos Pretos. The study is organized into six sections. The first section describes the introduction, in which we present the research interest, justification, objectives, legal achievements and anti-racist education, the structure of the research and the survey of theses and dissertations. Then two sections of theoretical foundation. The second section addresses Afro-Brazilian Literature in the Brazilian educational system, based on the analysis of official and guiding documents. The third section deals with Afro-Brazilian Literature, its contexts and general characteristics. The fourth section addresses the methodological path of the research: from the paths taken to the results and presentation of the proposed educational product, called Pedagogical Guide: Afro-Brazilian Literature and the memories of the Quilombola Community Jamary dos Pretos. The fifth section presents an analysis of the inclusion of Afro-Brazilian Literature in CFQ Raimundo Sousa and Jamary's literary memories. The sixth section deals with final considerations. This study was based on the main bibliographic references: Duarte (2008, 2011), Carneiro (2005, 2011, 2018) Gomes (2012, 2017), Kilomba (2008, 2016), Munanga (2005, 1995), Silva (2015), Hooks (2017), normative and guiding documents that define the insertion and applicability of Law 10.639/2003 and the themes linked to this research, among others. This research is qualitative, instrumental, applied and used the case study approach. As data collection instruments we used semi-structured interviews, questionnaires, systematic observation and for data analysis we adopted content analysis. Through this study, it was possible to identify the need and importance of inserting the Pedagogical Guide for CFQ Raimundo Sousa, as an instrument for the implementation of Law 10.639/2003. This result was identified from the lack of Continuing Education and teaching materials that address Afro-Brazilian Literature in the Quilombola Training Center by alternating Raimundo Sousa. In addition to contributing to the recording of the stories (memories) of the Jamary dos Pretos quilombola community and to the construction of an anti-racist education.

Keywords: Training of teachers(s). Quilombo Jamary dos Pretos. Law 10.639/2003. Afro-Brazilian Literature.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Retrato Maria Firmina	76
Figura 2- Carolina Maria de Jesus	79
Figura 3- Geni Mariano Guimarães	81
Figura 4- Conceição Evaristo	84
Figura 5- A seguir temos o mapa com a localização da Comunidade:.....	93
Figura 6- Tambor de Crioula local de Jamary dos Pretos	96
Figura 7 - Centro de Formação Quilombola	98
Figura 8 - Sequência 1	148
Figura 9- Sequência 2	149
Figura 10 - Sequência 3	150
Figura 11- Sequência 4	151
Figura 12- Sequência 5	152
Figura 13- Sequência 6	153
Figura 14 - Sequência 7	154
Figura 15- Igreja católica de Jamary	103
Figura 16- Paisagem do Centro de Jamary.....	104
Figura 17 - Livros encontrados no acervo da escola.....	136
Figura 18- Livros do acervo da gestora.....	137

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Literatura Afro-brasileira: respostas da professora.....	121
Tabela 2- Compreensão sobre a Lei 10.639/2003: respostas da professora.....	123
Tabela 3- Formação Continuada: respostas da professora	125
Tabela 4 -Formação Continuada: respostas da gestora	125
Tabela 5- História e cultura da comunidade no espaço escola: percepções da professora	130
Tabela 6- História e cultura da comunidade no espaço escola: percepções da gestora	130
Tabela 7- Memórias literárias da comunidade: respostas da professora	134
Tabela 8- Memórias literárias da comunidade: respostas da gestora	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CFQ	Centro de Formação Quilombola
CFQA	Centro de Formação Quilombola por Alternância
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional da Educação
CP	Código Penal
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DEDI	Diretoria de Educação para a Diversidade
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade Inclusão
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
UEB	Unidade de Educação Básica
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 O interesse pela pesquisa: das questões identitárias às profissionais	16
1.2 Justificativa e objetivos da pesquisa	18
1.3 Conquistas legais e a educação antirracista	19
1.4 Estrutura da pesquisa.....	23
1.5 Breve revisão de literatura: aproximações com a temática	25
2 A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO SISTEMA EDUCACIONAL: breve percurso histórico e a abordagem nos documentos oficiais	28
2.1 A escolarização da Literatura no sistema de ensino brasileiro	33
2.2 O ensino de Literatura afro-brasileira no contexto escolar	41
2.3 A Literatura afro-brasileira na Base Nacional Comum Curricular	45
2.4 A Literatura afro-brasileira e o Novo Ensino Médio	48
3 LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: contextos e características gerais.....	51
3.1 O ensino de Literatura afro-brasileira e a Lei 10.639/2003.....	59
3.2 Literatura afro-brasileira e a Educação Escolar Quilombola.....	61
3.3 Identidades das (os) professoras (es) de escolas quilombolas.....	65
3.4 Memórias literárias Quilombolas e a Literatura Afro-brasileira	70
3.5 Autoras afro-brasileiras na Literatura brasileira: tessituras de vidas	74
3.5.1 Maria Firmina dos Reis	76
3.5.2 Carolina Maria de Jesus	79
3.5.3 Geni Mariano Guimarães	81
3.5.4 Conceição Evaristo.....	84
4 PERCURSOS METODOLÓGICOS: dos caminhos percorridos aos resultados	87
4.1 Abordagens da pesquisa.....	87
4.2 Finalidades.....	88
4.3 Métodos de abordagem	89
4.4 Instrumentos para composição de dados.....	90
4.4.1 Entrevista Semiestruturada.....	90
4.4.2 Questionários.....	91
4.4.3 Registro audiovisual.....	92
4.5 Participantes da pesquisa	92

4.6 Comunidade Quilombola Jamary dos Pretos	93
4.7 O Centro de Formação Quilombola Por Alternância Raimundo Sousa.....	98
4.8 Descrição do Produto educacional.....	100
5 ANÁLISES DA INSERÇÃO DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO CENTRO DE FORMAÇÃO QUILOMBOLA E AS MEMÓRIAS LITERÁRIAS DE JAMARY	103
5.1 Caracterizações e análise dos sujeitos da pesquisa	106
5.1.1 Sobre a gestora	106
5.1.2 Sobre a professora de Língua portuguesa.....	111
5.1.3 Sobre as (os) moradoras (es) participantes da pesquisa	113
5.2 Literatura Afro-brasileira: concepções teóricas da professora de Literatura do Centro de Formação Quilombola por Alternância Raimundo Sousa..	119
5.3 Lei 10.639/03: entendimentos teóricos e práticos da professora da escola	123
5.4 Formações continuadas para o ensino de Literatura afro-brasileira no Centro de Formação Quilombola.....	124
5.5 História e cultura da comunidade no espaço escolar: construindo diálogos	129
5.6 Memórias literárias da comunidade Jamary dos Pretos: sobre a construção e contribuição para o produto educacional.....	133
5.7 Histórias de Jamary dos pretos e os entrelaces do imaginário brasileiro.	141
5.8 Guia pedagógico – Literatura afro-brasileira e as memórias da Comunidade Quilombola Jamary dos Pretos	146
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS.....	162
APÊNDICES	171
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA GESTORES E COORDENADORES	172
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA DOCENTES	174
APÊNDICE C – ROTEIRO PARA COMUNIDADE QUILOMBOLA.....	177
APÊNDICE D – HISTÓRIAS DE JAMARY	179
APÊNDICE E – PRODUTO EDUCACIONAL	184
ANEXOS	223
ANEXO A - AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO.....	224
ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	225

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	226
---	------------

1 INTRODUÇÃO

1.1 O interesse pela pesquisa: das questões identitárias às profissionais

O interesse pelo objeto desta pesquisa delineou-se a partir de questões identitárias e profissionais. Nasci no município de Turiaçu, litoral maranhense, terra com formação, predominante, de povos indígenas e remanescentes quilombolas. Essa região é uma zona de fronteira entre o Pará e o Maranhão, um local de floresta e mar exuberantes, onde a fartura do pescado e do abacaxi é exponencial.

A questão identitária que motivou este estudo, deu-se a partir da herança ancestral que possuo com o município supracitado, fator que fortaleceu a vontade de contribuir para a pesquisa e registro das memórias literárias de moradoras (es) de Jamarý. A escolha do lócus da pesquisa, o Centro de Formação Quilombola por Alternância Raimundo Sousa e a Comunidade quilombola Jamarý dos Pretos, deu-se pelas raízes de formação identitária a partir de familiares que nasceram e foram criados neste lugar. Essas raízes de ancestralidade que, mesmo com os ramos podados, sobrevivem na profundidade da terra construída a partir de lutas, coragem e resistência, marcas identitárias de um povo que constrói a história desse município, com muita bravura e representatividade.

As motivações no âmbito profissional culminam inicialmente com a minha formação em Letras (Português, Espanhol e suas Literaturas) pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no período de 2006 a 2009. Posteriormente, tornei-me professora de Língua Portuguesa e Literatura em escolas públicas dos municípios de Paço do Lumiar e São Luís. E, a partir das vivências na universidade e nas escolas, constatei que ao longo da Educação Básica, do Ensino Superior e das formações continuadas, não obtive contato com estudos sobre Literatura Afro-brasileira, tão pouco em escolas de comunidades quilombolas. Nesse percurso de formação acadêmica, as referências de literatura foram voltadas para os clássicos literários eurocêntricos e recortes da literatura brasileira, sem nenhum tipo de menção à Literatura Afro-brasileira.

Na minha prática profissional, sempre elaborei estudos independentes sobre a Literatura Afro-brasileira, com o objetivo de inserir nos meus planejamentos e práticas de ensino e por levar em consideração a falta ou superficialidade da temática nos livros didáticos adotados pelas escolas. Seguindo as motivações profissionais para a

pesquisa, considero oportuno mencionar o meu contato com os movimentos sociais das causas camponesas e das populações afrodescendentes, pois isso teve uma forte influência no meu interesse por esta pesquisa. Esse envolvimento foi ampliado a partir do trabalho de observação e acompanhamento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)¹ – UFMA, nos anos de 2005 e 2006.

Não posso deixar de destacar a inspiração proveniente do trabalho desenvolvido pelas professoras doutoras, Cacilda Rodrigues Cavalcanti e Adelaide Ferreira Coutinho (2012), que compuseram a equipe de coordenação dos projetos do PRONERA/UFMA. Além disso, as (os) bolsistas e estudantes oriundos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que militam em prol das causas da terra e do campo.

O interesse por essa pesquisa é ainda mais justificado pelos dados censitários oficiais que, segundo o último Censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Maranhão, as pessoas negras são maioria, cerca de 74% da população. Além disso, o Estado é o segundo com o maior número de comunidades quilombolas certificados no Brasil. No ano de 2018, existiam 713 comunidades quilombolas reconhecidas no Maranhão, com 518 certidões fornecidas pela Fundação Cultural Palmares, concentradas especialmente na Baixada Maranhense e nos vales do Itapecuru e do Mearim.²

O fato de residir no estado do Maranhão com a maioria da população afrodescendente e ser o segundo com o maior número de comunidades quilombolas potencializou o interesse e a necessidade de aprofundar os estudos sobre a Literatura afro-brasileira em escolas quilombolas. Com a finalidade de contribuir para o fortalecimento das políticas educacionais voltadas para a valorização dos povos remanescentes e para a promoção de uma educação antirracista.

¹ Criado em 1998, resultado das reivindicações de diversos movimentos sociais, o Programa ligado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), além de alfabetizar jovens e adultos, foi responsável pela inserção e formação de muitos camponeses e seus filhos e filhas na Educação Básica e no ensino universitário, desde a graduação até especializações, mestrado e doutorado.

² Fundação Palmares certifica mais de 30 comunidades quilombolas». *Maranhão de Todos Nós*. 17 de maio de 2018. Consultado em 13 de janeiro de 2022.

1.2 Justificativa e objetivos da pesquisa

A presente pesquisa aborda a análise do ensino de Literatura afro-brasileira como dispositivo de efetivação da Lei nº 10.639/2003, no Centro de Formação Quilombola por Alternância Raimundo Sousa. Com vista a construir uma proposta de ensino que se baseia na memória literária da comunidade quilombola Jamary dos Pretos.

Nossos objetivos específicos são:

a) identificar quais concepções teóricas sobre Literatura afro-brasileira a professora de Língua Portuguesa do Centro de Formação Quilombola por Alternância Raimundo Sousa possui;

b) identificar quais entendimentos teóricos e práticos acerca da Lei nº 10.639/03, a gestora os coordenadores e a professora da escola foco da pesquisa possuem;

c) analisar se existem formações continuadas direcionadas para Literatura no CFQA Raimundo Sousa e, em caso afirmativo, se estas estão em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e as Diretrizes para ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira;

d) investigar se há inserção da história e cultura da comunidade no espaço escolar; e, por fim,

e) construir, com os sujeitos participantes da pesquisa, um Guia Pedagógico – LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E AS MEMÓRIAS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA JAMARY DOS PRETOS, como possibilidade de recurso didático a ser inserido na prática pedagógica dos (as)³ professores (as) do Centro de Formação Quilombola por Alternância Raimundo Sousa.

A pesquisa em questão foi realizada com a gestora, a professora de Língua Portuguesa que atua em todas as turmas do Centro de Formação Quilombola por Alternância Raimundo Sousa e com 05 moradoras (es) mais velhos da comunidade

³ Ao longo do trabalho faremos a demarcação de gênero. Sempre que possível adotaremos as duas nomenclaturas como possibilidade de valorizar as lutas sociais das mulheres. Grada Kilomba em sua obra Memórias da Plantação afirma que a língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade. A língua informa-nos constantemente de quem é normal e de quem é que pode representar a verdadeira condição humana (KILOMBA, 2008. p.15). Por isso, como forma de usar a língua em sua dimensão política e de poder, optamos por demarcar os espaços do gênero feminino na escrita desta pesquisa.

local. O estudo e a proposta são direcionados para o componente curricular da Língua Portuguesa, especificamente com o ensino de Literatura. O interesse no Ensino Médio, em uma escola quilombola, também decorre da necessidade de inserir outros materiais didáticos na prática de ensino de Literatura, principalmente em escolas quilombolas, espaço em que a expressividade cultural precisa ser preservada e valorizada.

Justificamos a importância desta pesquisa pela necessidade de ampliar as discussões sobre essa temática, ao aprofundar os estudos dos processos formativos relacionados às histórias locais e a formação de professoras (es). Considerando a relevância para o registro histórico da identidade da população afrodescendente e a contribuição para o espaço escolar. Não podemos deixar de mencionar dados relevantes sobre as estatísticas da situação da população negra e da população quilombola no Brasil. Em 2019, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pretas (os) e pardas (os) eram maioria, representando 56,2% da população brasileira.

O intuito de investigar se a Literatura afro-brasileira e os saberes das comunidades quilombolas são trabalhados nas escolas, cumprindo o que determina a Lei nº 10.639/2003 e os documentos normativos, fundamenta-se nas nossas experiências profissionais, pessoais, mencionadas anteriormente, bem como na necessidade de contribuir para a efetivação de uma educação antirracista. Com base nisso, levantamos a problemática central da nossa investigação: de que modo o ensino de Literatura afro-brasileira pode contribuir como dispositivo de efetivação da Lei nº 10.639/2003, no Centro de Formação Quilombola por Alternância Raimundo Sousa, a partir de uma proposta de ensino com as memórias literárias da comunidade quilombola Jamary dos Pretos?

1.3 Conquistas legais e a educação antirracista

É importante iniciarmos mencionando os marcos que antecedem a Lei Nº 10.639/2003, como o centenário da Abolição da escravidão (1988), o aniversário de 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, líder do Quilombo de Palmares e a Conferência Mundial contra o Racismo, à Xenofobia e às Intolerâncias Correlatas (Durban, 2001). Esses pressupostos mobilizaram diversos setores da sociedade para

a reflexão e construção de políticas com o objetivo de combater as desigualdades raciais.

A Lei Nº 10.639/2003, sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, instituindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio, em instituições públicas e particulares. A partir desse feito, surgem novas perspectivas sobre a História Africana e Afro-brasileira, no sentido de fortalecer e valorizar a história e cultura dos povos afrodescendentes. Vale ressaltar que a elaboração da lei supracitada necessitou de muitos esforços e resistência, principalmente por parte dos movimentos negros da década de 1970, simpatizantes da causa negra na década de 1980, e dos próprios Quilombolas (Brasil, 2021, p. 32).

A Lei Nº 10.639/2003 é considerada uma ação afirmativa⁴ no âmbito de uma educação antirracista, destinada a promover a equidade social diante das práticas históricas de racismo direcionados à população afrodescendente. Ela lei serve de sustentação para a elaboração de outras legislações voltadas para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a educação das relações étnico-raciais no Brasil. Assim, a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 01/2004 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História Afro-brasileira e Africana, em conformidade com as disposições contidas no Parecer CNE/CP nº 03/2004. Essas medidas tornam a lei uma referência essencial para o cumprimento da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2004).

É importante fazer menção à contribuição da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Pós-doutora em Ciências Humanas pela University Of South Africa, Unisa, África do Sul. Atualmente, é professora da Universidade Federal de São Carlos, sendo indicada pelo Conselho Nacional de Educação, pelo movimento Negro, para atuar como relatora da comissão responsável que regulamentou a Lei 10.639/2003.

A LDB 9.394/96 ganha nova redação, a qual inclui os incisos 1º e 2º do artigo 26ª. Esses incisos abordam a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-

⁴ Entende-se por ações afirmativas, o conjunto de medidas especiais voltadas à inclusão e reparação de direitos de grupos discriminados e vitimados pela exclusão social. Para Sarmento (2006), Políticas de Ações Afirmativas devem incluir medidas públicas ou privadas, de caráter coercitivo ou não, com o objetivo de promover a igualdade através da discriminação positiva, relacionada a pessoas ou grupos que estejam em situação de inferioridade como vítimas de discriminação ou estigma social.

brasileira e indígena. Essa alteração foi introduzida pela Lei Nº 11.645/08, conforme citado a seguir:

§ 1º O conteúdo programático [...] incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o indígena na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2017, p. 21).

O ensino de Arte, História e Literatura, a partir da nova redação da Lei, assume um papel imprescindível para o resgate da cultura africana, afro-brasileira e indígena, enfatizando sua contribuição e importância na formação da sociedade brasileira. A presença da Literatura em sala de aula torna-se fundamental para a valorização e o reconhecimento da história cultural brasileira em todo o currículo escolar. Conforme as legislações supracitadas, essa efetivação deve ser de forma expressiva nas comunidades quilombolas por se tratar de uma literatura específica, Afro-brasileira.

Com o objetivo de orientar às instituições e aos profissionais da educação para o cumprimento da Lei 10.639/2003, temos o documento do Plano Nacional para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2012).

Um marco importante para a efetivação do ensino em escolas quilombolas é a Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012. Essa resolução estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, atribuindo aos poderes públicos e privados a responsabilidade de trabalhar pela sua efetivação e implementação nas instituições escolares e na elaboração de materiais que colaborem com a afirmação identitária das comunidades quilombolas (Brasil, 2012).

É importante ressaltarmos a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) em 2003, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Esta Secretaria tinha por objetivo central promover a igualdade e a proteção de grupos raciais e étnicos afetados por discriminação e demais formas de intolerância, com

ênfase na população negra. Através da SEPPIR, foram desenvolvidas ações significativas com o objetivo de efetivar a Lei 10.639/2003. Dentre as ações, houve publicação de textos referenciais sobre a temática, a realização de cursos de formação continuada para professoras (es) e promovida a revisão de editais de seleção de livros didáticos (Oliveira e Nascimento, 2021).

Em 2012, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), com o objetivo de promover políticas públicas educacionais que assegurassem o acesso, a permanência e a superação das desigualdades de grupos populacionais historicamente excluídos da educação formal (Brasil, 2012: art. 1 apud Oliveira e Nascimento, 2021), incluindo as comunidades quilombolas. Ainda conforme os autores, durante o governo de Jair M. Bolsonaro, a SECADI foi extinta por meio do Decreto 9.465, deixando o Ministério da Educação (MEC) sem nenhum órgão responsável pela promoção da educação para as relações étnico-raciais. Atitude que resultará em retrocessos sobre políticas que já estavam em desenvolvimento e foram estancadas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola recomendam que essa modalidade de educação seja acompanhada pela prática constante de produção e publicação de materiais didáticos e de apoio pedagógico específico nas diversas áreas de conhecimento. Essas ações devem ser realizadas de forma colaborativa entre os sistemas de ensino (Brasil, 2012). Desse modo, faz-se necessário a promoção do acesso à cultura quilombola nas escolas, sem limitar os estudantes apenas ao estudo dos conhecimentos de um currículo distante de sua realidade. E inserir o estudo da literatura a partir das memórias e das tradições dos povos, é uma forma de fortalecer as práticas antirracistas.

Torna-se urgente pensar um currículo que não silencie a história da população Quilombola. Para Santos (2010) e Carneiro (2005), a destruição dos saberes locais e da história de um povo, dar-se o nome de epistemicídio⁵. No Brasil, destacamos o predomínio de uma literatura que enfatiza saberes e culturas, majoritariamente europeias, na tentativa de suprimir outras formas de conhecimento. Como menciona Cosson (2006, p.17):

⁵ Santos (2009, p. 183) definiu o epistemicídio da seguinte forma: “à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas”.

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. [...] No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. [...] É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas.

Percebemos que a Literatura é um instrumento de conscientização e desmistificação de estigmas e preconceitos. Nesse sentido, para Duarte (2008), a Literatura afro-brasileira vai aos poucos transformando o cenário literário, a partir do momento que o protagonismo negro é visto e valorizado, contribuindo para a sua expansão e consolidação. Por isso, a literatura precisa ser trabalhada na escola de forma reflexiva. Sobretudo, para que tal conduta seja efetivada, se faz necessária a ressignificação da prática pedagógica dos educadores, alinhada com a diversidade cultural e a identidade de seu povo.

Partindo desse pressuposto, é imprescindível pensar na prática pedagógica das (os) professoras (es) a partir das orientações propostas nas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Quilombola, subsidiadas pela Resolução nº 01/2004, visando cumprir o disposto na Lei Nº 10.639/2003. Relacionar questões que reflitam sobre o compartilhamento de experiências da memória e imaginário coletivos da história das comunidades quilombolas poderá contribuir para a elaboração coletiva de materiais pedagógicos, a serem utilizados no espaço escolar.

Dessa forma, esta pesquisa se dispõe, a nível desde mestrado profissional, a contribuir com as práticas antirracistas e valorização dos saberes locais, a partir de um produto educacional com sugestões pedagógicas a partir das narrativas do imaginário literário da Comunidade Quilombola Jamary dos Pretos.

1.4 Estrutura da pesquisa

A dissertação está organizada em seis seções. A primeira seção descreve a Introdução, o interesse pela pesquisa: das questões identitárias às profissionais; justificativa e objetivos da pesquisa; discute as conquistas legais e a educação antirracista, e realiza uma breve revisão de literatura que se aproximam ao tema.

A segunda seção trata sobre a Literatura Afro-brasileira no sistema educacional, apresentando um breve percurso histórico e a sua abordagem nos documentos oficiais. Além disso, discute a escolarização da Literatura no sistema de ensino brasileiro; o ensino de Literatura Afro-brasileira no contexto escolar; a presença da literatura Afro-brasileira na Base Nacional Comum Curricular e; a relação da Literatura Afro-brasileira e o Novo Ensino Médio.

A terceira seção aborda a Literatura Afro-brasileira: seus contextos e características gerais; o ensino de Literatura afro-brasileira e a Lei 10.639/2003; a Literatura afro-brasileira e a Educação Escolar Quilombola; as identidades das (os) professoras (es) de escolas quilombolas; as memórias literárias Quilombolas e a Literatura Afro-brasileira; e autoras afro-brasileiras na Literatura brasileira, com suas tessituras de vidas.

A quarta seção discute os percursos metodológicos: descreve as etapas, os instrumentos de pesquisa, o registro, os participantes da pesquisa e o produto educacional.

A quinta seção aborda a análise da inserção da Literatura afro-brasileira no Centro de Formação Quilombola e as memórias literárias de Jamary. Caracteriza e analisa os sujeitos da pesquisa e os objetivos propostos neste estudo, assim como os aspectos mais relevantes, contextualizados com as leituras que fundamentaram este trabalho e a descrição do Produto Educacional.

E, na sexta seção, contemplamos as considerações finais. Dessa forma, esperamos, que esta pesquisa contribua para os estudos da Educação para as Relações Étnico-raciais, Educação Escolar Quilombola e Educação do Campo⁶, através da Literatura Afro-brasileira, sobretudo no contexto do Estado do Maranhão e no município de Turiaçu, na perspectiva do Programa de Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB – UFMA).

⁶ Entendemos que o debate da Educação Escolar Quilombola está inserido no debate da Educação do Campo, pois conforme (Cavalcanti, 2012 p. 130), pensar a educação do campo como um direito nos remete a pensá-la, sobretudo, enquanto dever do Estado, o que, por conseguinte, nos remete à necessidade de refletir sobre os princípios da igualdade e da universalidade nos quais estão fundamentados os direitos sociais, entre eles, o direito à educação. [...] exige pensar a diversidade (ou as especificidades) dos sujeitos portadores de tal direito.

1.5 Breve revisão de literatura: aproximações com a temática

Com o intuito de verificar as contribuições de pesquisas acadêmicas que antecederam este trabalho, propomo-nos a fazer uma breve revisão de literatura, buscando temáticas que se aproximam e perpassam por essa pesquisa. Para isso, consultamos o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Além disso, analisamos, também, o banco de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), cujos dados serão analisados e utilizados no decorrer desta pesquisa.

Para compor o banco de dados desta pesquisa, foram utilizados alguns termos de busca (descritores) específicos ao realizar a pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Os descritores utilizados foram os seguintes: História do ensino de Literatura no Brasil; Literatura afro-brasileira na educação brasileira; Lei 10.636/2003 e Literatura Afro-brasileira; Educação quilombola e a Literatura Afro-brasileira; Memórias literárias Quilombola. O filtro temporal para a pesquisa foi feito até o ano de 2021.

A partir das buscas iniciais, foi possível localizar algumas pesquisas que contribuíram para a fundamentação teórica do nosso trabalho. A dissertação de Eislher Alves Ferreira Neves, intitulada “No labirinto das raízes: história do ensino de literatura em Mato Grosso do Sul (1977-2008)”, defendida em 2013 pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, apresenta contribuições para a produção de uma história da disciplina Literatura em Mato Grosso do Sul e no Brasil. O trabalho se propõe compreender como a literatura está proposta nos documentos oficiais e o ensino de Literatura no ensino médio em Mato Grosso do Sul.

A dissertação de Adélia Regina da Silva Mathias, “Vozes femininas no “quilombo da literatura”: a interface de gênero e raça nos Cadernos Negros”, defendida em 2014 pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura do Departamento de Teoria Literária e Literaturas da Universidade de Brasília, aborda a invisibilização e a estereotipização negativa das mulheres afro-brasileiras. Teve com o objetivo criar representações mais verdadeiras na nossa literatura e consequentemente no imaginário coletivo brasileiro.

A dissertação de Sandra Regina Pereira Gonçalo, defendida em 2015 pela Universidade Federal da Paraíba, intitulada “A presença da Literatura afro-brasileira

na escola: uma proposta de intervenção para as aulas de Língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental”, tem o propósito de fazer uma reflexão sobre a presença da Literatura afro-brasileira no Ensino Fundamental e de forma mais específica uma proposta de intervenção voltada para o 9º ano de uma Escola de Ensino Fundamental localizada em uma cidade no sertão da Paraíba/PB.

A dissertação de Jeane Patrícia da Silva Ferreira, defendida em 2017 pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, sob o título “Literatura afro-brasileira: um caminho para a educação étnico-racial na Escola Virgília Garcia Bessa”, discorre sobre a Literatura afro-brasileira no Ensino Fundamental II. Esse estudo foi realizado em uma escola de Comunidade Quilombola, como forma de estimular o letramento literário, apresentar autores e obras relevantes, valorizando a riqueza cultural e desmistificando estereótipos racistas.

A dissertação de Patrícia Elisabel Bento Tiuman, defendida em 2017 pela Universidade Estadual de Maringá, aborda a temática “A História da Disciplina Literatura no Ensino Secundário Brasileiro e as Avaliações Externas: o exame vestibular, o ENEM e o Enade de Letras”. Esta pesquisa traz questionamentos sobre os textos literários que se constituíram como conteúdos programáticos no Exame Nacional do Ensino Médio, nas provas dos exames vestibulares, e se tais textos garantem que ensino de literatura ocorra conforme as expectativas delineadas nos documentos oficiais.

Ainda neste viés, com o objetivo de analisar as dissertações do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA), iniciamos um levantamento prévio dos trabalhos que dialogam com nossas temáticas. Durante essa busca, localizamos algumas dissertações que estão alinhadas com a discussão deste trabalho, as quais desempenharam um papel essencial na fundamentação desta pesquisa, conforme descritas abaixo.

A pesquisa de Clênia de Jesus Pereira dos Santos, intitulada “A identidade negra no contexto escolar: um estudo na Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro”, defendida em 2018, discute sobre a identidade negra no contexto escolar, percorrendo sobre as concepções de identidade, identidade negra e étnico-racial no Brasil. O estudo também descreve a relação entre a escola, o currículo, a formação e a construção de identidade, assim como o papel da escola na perspectiva de apontar o trabalho curricular a respeito dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana.

A dissertação de Luanda Martins Campos, denominada “Seguindo os passos dos Griôs: a oralidade como instrumento metodológico para o ensino da História e cultura afro-brasileira e africana para crianças na Unidade de Educação Básica (UEB) Tancredo Neves – ISEMA”, defendida em 2020 na Universidade Federal do Maranhão, contribuiu com a discussão sobre a oralidade como instrumento metodológico para o ensino da História e cultura afro-brasileira e africana para crianças. O objetivo da pesquisa foi investigar sobre a oralidade Griô, tendo em vista a elaboração de um Kit Pedagógico com orientações didáticas para a utilização da oralidade Griô à luz da Lei nº 10.639/03.

Por fim, localizamos a dissertação de Lucileide Martins Borges Ferreira, defendida em 2020, cujo título “Literatura afro-brasileira e africana: construindo caminhos para a educação quilombola na Unidade Integrada Pontal no município de Bequimão-/MA”. A pesquisa trata sobre a Literatura afro-brasileira e africana em contextos escolares quilombolas, cujo objetivo geral foi analisar a Literatura afro-brasileira e africana com vistas a construir em parceria com os professores/as da Unidade Integrada Pontal um Caderno de Orientações Didáticas. A partir desta pesquisa foi possível perceber que a utilização da literatura como instrumento para abordagem da História e Cultura afro-brasileira e Africana, possibilita o reconhecimento e valorização de aspectos da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos, conforme preconiza a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Após essa breve revisão de literaturas que se aproximam das temáticas que perpassam por este trabalho foi possível refletir acerca de produções acadêmicas, que contribuíram como ponto de partida para a nossa pesquisa. Assim, nos propomos a dar continuidade aos estudos, com o intuito de fortalecer as discussões sobre a temática.

2 A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO SISTEMA EDUCACIONAL: breve percurso histórico e a abordagem nos documentos oficiais

Esta seção terá como foco a Literatura afro-brasileira no sistema educacional brasileiro, a partir da análise nos documentos oficiais e orientadores. Para isso será necessário contextualizar o ensino de história e cultura afro-brasileira, considerando a relação que existe entre as temáticas.

Partiremos da Constituição Federal brasileira de 1988, que de acordo com Morais (2009), serviu de parâmetro para dar sustentabilidade às reivindicações dos movimentos negros, com destaque para a Frente Negra Brasileira⁷ formada em 1931. Esses movimentos demonstram as lutas dos afrodescendentes pelo reconhecimento de seus direitos e pela sua autoafirmação, uma vez que foram historicamente colocados à margem da sociedade. Assim garantimos um direito fundamental descrito nos artigos seguintes:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC no 19/98 e EC no 53/2006)

I– igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II– liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III– pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV– gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...]

“Art. 215 § 3o A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração

das ações do poder público que conduzem à:

I– defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;

II– produção, promoção e difusão de bens culturais;

III– formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em Suas múltiplas dimensões;

IV– democratização do acesso aos bens de cultura;

V– valorização da diversidade étnica e regional (Brasil, 1988, p 124-324).

⁷ Em 16 de setembro de 1931, nascia em São Paulo uma das maiores entidades negras do século XX: a Frente Negra Brasileira. Vinha na esteira de diversas entidades que se formaram no início do século passado. Sua missão era a de integrar o povo afrodescendente à sociedade. Autodenominada “órgão político e social da raça”, a Frente atingiu dimensões inusitadas, chegando, inclusive, a tornar-se partido político. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/?p=2913> Acesso em: 07 mar 2022.

É notório que as Constituições Federais trouxeram mudanças significativas para a sociedade, especialmente no que diz respeito à educação. A partir da Constituição de 1988, a responsabilidade do Estado foi se ampliando pela garantia e manutenção da educação para todos, assim como assegurar o pleno exercício dos direitos culturais, através da valorização e difusão das manifestações culturais. Dessa forma, a Constituição Federal (CF/1988) no seu Art. 215, busca a garantia também do direito à cultura. Conforme descrito abaixo:

O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. (Art. 215). Acrescentando ainda que: O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro - brasileiras, e das de outros participantes do processo civilizatório nacional. (§ 1.º) A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais (Brasil, 1988, p. 1).

Antes da Constituição de 1988, houve movimentos em relação à elaboração de documentos oficiais que orientassem o sistema de ensino brasileiro, com base nas Constituições anteriores, conforme será descrito nesta seção. Contudo, ainda se fazia necessário construir políticas educacionais que firmassem os direitos culturais e a educação nos espaços escolares. Nessa perspectiva, esta seção propõe fazer um breve panorama sobre os documentos norteadores do sistema de ensino brasileiro, que subsidiam o estudo da História e Cultura Afro-brasileira no currículo da educação básica, com destaque para a Literatura Afro-brasileira. Partiremos da Constituição Federal, por ser a lei fundamental e suprema do país. Através dela todos os outros documentos normativos, orientadores e legais serão criados, embasados em seus princípios.

Retomaremos brevemente as constituições anteriores à de 1988. Conforme estudos de Santos (2010), no âmbito educacional, a Constituição de 1946 retoma alguns dos princípios defendidos pela Escola Nova⁸ e estabelece a necessidade de uma Lei de Diretrizes e Bases, a Lei nº 4.024 ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação

⁸ No Brasil, as ideias da Escola Nova foram inseridas em 1882 por Rui Barbosa (1849–1923). O grande nome do movimento na América foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859–1952). John Dewey, filósofo norte-americano, influenciou a elite brasileira com o movimento da Escola Nova. Para ele, a Educação é uma necessidade social. Por causa dessa necessidade, as pessoas devem ser aperfeiçoadas para que se afirme o prosseguimento social e, assim sendo, possam dar prosseguimento às suas ideias e, aos seus conhecimentos. Escola Nova “pretendeu promover a pedagogia da existência, superação da pedagogia da essência. Tratava-se de não mais submeter o homem a valores e dogmas tradicionais e eternos” (Santos, 2006 p. 132-133).

Nacional (LDB), sancionada em dezembro de 1961. Ela faz referência à educação de grau médio, destinada à formação de adolescentes. A mesma Lei, em seu Art. 34, coloca no mesmo plano de igualdade o curso secundário, os cursos técnicos e os pedagógicos. Dessa forma, dá-se um importante passo no sentido da unificação do sistema de ensino brasileiro.

Nesse percurso, foi sancionada a segunda LDB em 1996, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, em homenagem ao importante educador e político brasileiro, que foi um dos seus principais formuladores. Sua elaboração estava interligada a outro contexto social, a educação na nova república. A nova Lei de Diretrizes e Bases começou a reger a educação formal no sistema de ensino brasileiro, público, privado, filantrópico ou confessional, nas modalidades da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Superior, Técnico, Jovens e Adultos (Brasil, 1996). No decorrer desta pesquisa, discutiremos sobre suas modificações no que diz respeito à inserção da temática étnico-racial.

A partir da nova LDB, foi determinado a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Conforme Teixeira, o documento pretendia oferecer a construção de uma base comum nacional para o ensino fundamental brasileiro, assim como ser uma orientação para as escolas formulassem seus currículos, a partir de suas próprias realidades. O objetivo proposto para o ensino de 1ª a 8ª série era a formação para uma cidadania democrática (Teixeira, 2010).

Publicados em 1997 e 1998, os PCNs trouxeram orientações e tentativas de garantias para o sistema de ensino brasileiro, com o intuito de formar para uma cidadania democrática, a partir da construção de uma base comum nacional. Eles abordaram a discussão acerca da pluralidade cultural do Brasil, contudo, ainda como proposta curricular a partir dos Temas Transversais, denominados de “problemáticas sociais atuais e urgentes” (1997, p. 64). Dentre os temas Transversais, incluem-se: 1. Ética; 2. Meio Ambiente; 3. Saúde; 4. Pluralidade Cultural; 5. Orientação sexual. Posteriormente houve a ampliação dos temas, incluindo “trabalho e consumo” (Brasil, 1998, p. 25).

Ainda sobre a pluralidade cultural, os PCNs afirmam em seu texto os seguintes objetivos para Ensino Fundamental:

O tema da Pluralidade Cultural busca contribuir para a construção da cidadania na sociedade pluriétnica e pluricultural. Tendo esse objetivo maior em vista, propõe o desenvolvimento das seguintes capacidades:

- Conhecer a diversidade do patrimônio etnocultural brasileiro, cultivando atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia;
- Compreender a memória como construção conjunta, elaborada como tarefa de cada um e de todos, que contribui para a percepção do campo de possibilidades individuais, coletivas, comunitárias e nacionais;
- Valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira;
- Reconhecer as qualidades da própria cultura, valorando-as criticamente, enriquecendo a vivência de cidadania;
- Desenvolver uma atitude de empatia e solidariedade para com aqueles que sofrem discriminação;
- Repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/ etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais;
- Exigir respeito para si e para o outro, denunciando qualquer atitude de discriminação que sofra, ou qualquer violação dos direitos de criança e cidadão;
- Valorizar o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade cultural;
- Compreender a desigualdade social como um problema de todos e como uma realidade passível de mudanças;
- Analisar com discernimento as atitudes e situações fomentadoras de todo tipo de discriminação e injustiça social” (Brasil, 1997, p. 143).

Esses objetivos estão alinhados com os ideais de valorização e respeito pelas diversidades culturais que formam o Brasil. Isso inclui o reconhecimento da contribuição dos povos afrodescendentes para a formação da identidade nacional. Além disso, é importante compreender que a desigualdade social é uma realidade possível de mudanças, desde que seja compreendido como um problema que faz parte da realidade de todos. Ao trazer essa discussão para a escola, será possível buscar soluções para a construção da cidadania em uma sociedade pluriétnica e pluricultural.

Após a Marcha Zumbi dos Palmares e a Terceira Conferência Mundial contra o racismo, que aconteceu na África do Sul em 2001, as pressões do Movimento Negro no combate às desigualdades na área educacional e social, e após muitos anos de movimentos e articulações, possibilitaram que, em 2003, fosse aprovada a lei 10.639/03. Essa lei altera os artigos 26 e 79 da LDB, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas instituições de ensino.

O Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei, dispondo em seus artigos:

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 (Brasil, 1996).

Percebemos que o percurso de inserção da História e Cultura Afro-brasileira no currículo da Educação Básica inicia com as lutas e reivindicações do movimento negro, ganha maior destaque e visibilidade a partir da Lei nº 10.639/2003, com a obrigatoriedade dos sistemas de ensino inserirem em seus currículos a história e cultura africana e afro-brasileira, de forma transversal e interdisciplinar, especialmente em Educação Artística, História e Literatura, ofertando, também, formações inicial e continuada às(aos) professoras(es), assim como material didático, como suporte para o desenvolvimento do trabalho nas escolas.

O Parecer nº 003/2004 e a Resolução nº 01/2004 do Conselho Nacional de Educação regulamenta as alterações propostas pela Lei nº 10.639/2003, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Esses documentos trazem orientações, princípios e fundamentos para que as instituições de ensino insiram no currículo e nas práticas pedagógicas atividades que mostrem as contribuições dos diversos povos. O objetivo é possibilitar que a temática da história e cultura afro-brasileira seja vivenciada continuamente através de suas práticas, como políticas de reparações, de reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade da população afrodescendente.

Nesse contexto, a Literatura torna-se um dispositivo de efetivação da Lei 10.639/2003, através da História e Cultura Afro-brasileira escrita e contada por afrodescendentes que representem suas realidades, sem estereótipos, a fins de desmistificar a imagem pejorativa e efetivar práticas antirracistas. Entretanto, ainda percebemos resistência na prática escolar, pois é comum algumas escolas e algumas (ns) professoras (es) trabalharem a temática da cultura afro-brasileira de forma fragmentada, reduzida ao conteúdo do livro didático ou apenas no dia 20 de novembro, quando se comemora o Dia da Consciência Negra. Desse modo, é necessário compreender porque ainda há resistência no ensino de História, Cultura e Literatura afro-brasileira na escola, para isso precisamos analisar como se deu o processo de escolarização da Literatura no sistema de ensino brasileiro.

2.1 A escolarização da Literatura no sistema de ensino brasileiro

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem (Soares, 2003, p. 20).

A partir dessa citação podemos perceber que o conhecimento escolarizado está intrinsecamente ligado ao currículo formal, que reflete na construção dos saberes, das matérias e das disciplinas. Dessa forma, compreender o surgimento e papel da escola é fundamental para analisar o processo de escolarização da Literatura no sistema de ensino brasileiro.

O sistema de ensino brasileiro foi constituído a partir da formação da sociedade brasileira. Nesse processo de composição do espaço escolar, a função das disciplinas escolares incide em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa (Chervel, 1990). Inicialmente, no Brasil, a finalidade da educação era exclusivamente a catequização implantada pelos Jesuítas, através das práticas religiosas e culturais dos povos indígenas. Assim, pode-se dizer que nasceu a base do ensino no Brasil, em 1549, com o objetivo de catequizar.

Precisamos entender que o processo de inserção da Literatura enquanto disciplina do currículo nas escolas brasileiras, perpassa pela formação do Brasil

enquanto país colonizado⁹. Isso porque o sistema de ensino brasileiro e sua estrutura curricular foram construídos a partir de interesses dos seus colonizadores, majoritariamente, por Portugal. Assim, inicia com o ensino religioso dos Jesuítas e passa pelas escolas informais do período colonial. Junto com as outras áreas da educação, o ensino da Literatura no Brasil passou por várias mudanças ao longo dos anos. Faremos, de forma sucinta, o percurso histórico, que mostra como a Literatura se insere no currículo da educação brasileira.

É necessário considerar que nos primeiros tempos (século XVII) da história do Brasil a educação tinha um caráter de status social. Apenas os descendentes das famílias aristocráticas tinham o privilégio de estudar, desse modo, a educação assume o papel de instrumento utilizado pelos grupos dominantes. Era ofertado pelos Jesuítas o nível secundário com a denominação de curso de Letras e o curso de Filosofia e Ciências (Santos, 2010).

O estabelecimento pleno de um sistema educacional só se deu em nosso país a partir do século XX, com a instituição do Ensino Médio obrigatório, em 1931, com a reforma de Francisco Campos¹⁰, a universalização parcial do Ensino Fundamental e com a ampliação dos cursos de nível superior. Nessa perspectiva, é importante investigar como a literatura tornou-se disciplina escolar no nível médio de ensino e como ela está representada atualmente.

Conforme Ferreira (2021, p. 3), com função de transmissão de conhecimento, a literatura no Brasil está presente desde os tempos coloniais, no século XVI, período em que os jesuítas utilizavam os textos literários como ferramenta de ensino para representarem as Belas Letras, assim como, de maneira artística, para revelar a realidade, a cultura e os modos de vida de Portugal aos indígenas. Mesmo sendo uma realidade totalmente distanciada do que os povos indígenas viviam no Brasil. Desde

⁹ Colonizar, segundo o Dicionário Eletrônico Aurélio, tem como definição: “1. Transformar em colônia; 2. Habitar como colono; 3. Propagar-se ou alastrar-se por; invadir; 4. Dominar como a uma colônia; exercer domínio, ou supremacia, sobre”. Para Quijano (2005, p. 121) a colonização não se restringe ao controle físico, mas também intelectual, cultural, cognitivo dos dominados, que passam a considerar a história do dominador como a correta e única.

¹⁰ A chamada “Reforma Francisco Campos” (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930 (Dallabrida, 2009).

então, já percebemos uma literatura distanciada da realidade do estudante, aspecto perpetuado ao longo do tempo, como observa Malard (1985).

No século XVIII, com a expulsão da Companhia de Jesus em 1759, o ensino público passou a ser responsabilidade do Estado. Isso resultou em algumas mudanças na formação dos estudantes, que antes eram formados pela Igreja. A Literatura é incluída no currículo escolar a partir da Reforma Educacional de 1889¹¹, entretanto, a sua abordagem ainda é de forma historicista, com foco no conhecimento da biografia, características das obras e períodos das Escolas Literárias. Os textos literários eram distantes e ausentes do contexto social do estudante (Souza, 1999).

No século XIX, o ensino de Literatura no Brasil acontecia nas escolas secundárias, que incluíam colégios, liceus, ginásios, entre outros espaços. Conforme estudos de Razzini (2000), nesta época havia no Brasil três tipos de cursos superiores, fundados para atender as necessidades do Estado, e geralmente mantidos pelo poder público central, sendo eles: os militares, da marinha e do exército; os seminários episcopais, que tinham como exigência a carreira eclesiástica; e os cursos das carreiras liberais, sendo os de maior prestígio, Direito e Medicina. Nesse período, tem-se o Colégio Pedro II¹² como um importante nome. Sua função era principalmente preparar as elites da época para os exames de admissão em universidades de Direito e Medicina. Sendo assim, o currículo das escolas passa a ser baseado no que os alunos precisavam para os chamados preparatórios.

De acordo com Razzini (2000, p. 42), a literatura brasileira entrou no currículo do ensino secundário¹³ através dos programas de Retórica e Poética do Colégio Pedro

¹¹ Durante o período que as (os) historiadoras (es) denominam de Primeira República (1889-1930), também conhecido como “República Velha” ou “República dos Coronéis”, o governo federal empreendeu várias reformas no campo da educação, principalmente, no que, hoje, chamaríamos de Ensino Médio e no Ensino Superior.

¹² Ao longo de sua existência o Colégio Pedro II teve várias denominações: Imperial Collégio de Pedro II, até 1889, quando foi renomeado como Instituto Nacional de Instrução Secundária, porém a partir de 1890, passou a chamar-se Ginásio Nacional. Em 1909, mudou para Internato Nacional Bernardo de Vasconcelos e Externato Nacional Pedro II. Em 1911 recebeu o nome definitivo de Colégio Pedro II (RAZZINI, 2000).

¹³ Historicamente era chamado "ensino secundário" o que hoje corresponde à segunda metade do ensino fundamental (a partir do sexto ano) e ao ensino médio. O ensino secundário foi introduzido pelos jesuítas na sociedade colonial brasileira há praticamente 500 anos, embora outras ordens religiosas, como os franciscanos, carmelitas e beneditinos, também estivessem realizando em nossa terra um apostolado que privilegiava a educação (NUNES, 2000 p. 36).

II, por meio das epopeias¹⁴ de Basílio da Gama e de Santa Rita Durão, este é considerado o momento de transição das obras clássicas para o estudo da épica¹⁵ antiga e moderna. Os estudos do programa de Retórica e Poética eram baseados nas teorias aristotélicas, em que de um lado tem-se o estudo das figuras retóricas, e de outro, a epopeia. Neste momento, faz-se necessário a conexão entre a poesia brasileira, a poesia greco-latina e a epopeia. Esse elo é feito através da inserção das obras *O Caramuru* (1781) e *o Uruguai* (1769). Para Razzini (2000, p. 239):

O ensino da língua e da literatura portuguesa sempre se pautou pelo ensino das línguas clássicas, sobretudo do latim. A gramática nacional era estudada a partir das categorias gramaticais da língua latina e explicada como sua transformação, enquanto a literatura nacional era apresentada segundo os critérios fixos da retórica e da poética clássicas, dividida por gêneros. A leitura literária, base do ensino de latim e grego e base do ensino de retórica e poética, também se transformou na base do ensino da língua e da literatura nacional, erigindo os "clássicos nacionais".

Para Santos (2010, p. 32), o ensino de Retórica e Poética, que era ministrado no Colégio Pedro II, tinha como objetivo a tentativa de conciliar a autoridade e a doutrina da formação clássica antiga com os conteúdos da história literária. Com o passar do tempo, entretanto, a presença dessa disciplina foi reduzida nos Exames Preparatórios, até a sua total exclusão acontecer através do Decreto de n. 668 de 14 de novembro de 1891. Em seu lugar, foram ministrados conteúdos de Literatura, que tiveram várias denominações no decorrer dos anos, tais como: "História da Literatura Nacional", 'Literatura Nacional', 'História da Literatura Geral e da Nacional' (Neves, 2013, p. 64).

Após a Proclamação da República, em 1889, o Colégio Pedro II foi renomeado como Instituto Nacional de Instrução Secundária. No ano seguinte passou a chamar-se Ginásio Nacional (Razzini, 2000, p. 87). Desse modo, diante de uma "onda nacionalista" veio a tentativa de reproduzir um ensino "moderno", que estivesse, realmente, comprometido com a pátria, então, surge um aumento significativo da

¹⁴ Segundo o dicionário Definições de Oxford Linguagens Epopeia: poema extenso que narra as ações, os feitos memoráveis de um herói histórico ou lendário que representa uma coletividade; poema épico, poema heroico. Segundo (Soares 2007, p. 39), a epopeia é uma longa narrativa literária de caráter heroico, grandioso e de interesse nacional e social, que apresenta, juntamente com todos os elementos narrativos (o narrador, o narratário, personagens, tema, enredo, espaço), em torno de acontecimentos históricos passados, reúne mitos, heróis e deuses, podendo-se apresentar em prosa ou em versos.

¹⁵ Épica poema de cunho narrativo que trata dos feitos históricos e/ou lendários de certos heróis que, em meio a cometimentos bélicos, se destacam pelas suas qualidades superiores.

carga horária do estudo autônomo da “História do Brasil” e da “História da Literatura Brasileira” na grade do currículo escolar (Razzini, 2000, p. 89).

Conforme Santos (2010), a História da Literatura brasileira tinha como contextualização os seguintes temas:

[...] origens da língua portuguesa e da literatura portuguesa, principais épocas da historiografia, noção e divisão da literatura portuguesa, poetas líricos, épicos, dramáticos, moralistas, viajantes e historiadores, oradores portugueses, cronistas, epistológrafos e viajantes (Santos, 2010, p. 29).

Logo, o objetivo era formar um novo perfil de estudantes com a aprendizagem dos princípios utilizados pelos autores clássicos que eram considerados bons, através do contato com as obras clássicas portuguesas. O ensino passa a ter como base exercícios orais e escritos, cuja execução objetivava o desenvolvimento da expressão oral e escrita por parte dos estudantes (Santos, 2010, p. 31).

Estudos de Neves (2013) apontam que no Colégio Pedro II, a Literatura continuou fazendo parte dos programas curriculares do ensino secundário como disciplina específica, entretanto, no período entre 1912 a 1925, em razão da reforma promovida pelo ministro Rivadávia Correia e do Decreto de nº 8.660 de 5 de abril de 1911, houve a exclusão das cadeiras de Lógica e de literatura para dar lugar às cadeiras de Higiene e Instrução Cívica.

Contudo, com a reforma do ministro José Luís Alves, em 1925, a Literatura brasileira voltou a ser lecionada no secundário e também voltou a ser exigida no exame vestibular para Direito. De acordo com os estudos de Razzini (2000) até o ano de 1924 não havia registros de aulas de Literatura separadas das aulas de Português. Somente a partir de 1925 com a Lei Rocha Vaz, instituída pelo Decreto de n. 16.782-A, de 13 janeiro de 1925, que a Literatura ganhou a denominação de “Literatura brasileira”, separada do ensino de Português.

O ensino de Português, desse modo, voltava-se para o aprofundamento dos conhecimentos gramaticais com o acréscimo da gramática histórica, além do estudo das várias fases da literatura brasileira e portuguesa e da análise literária, que abordava a formação e desenvolvimento da civilização brasileira, nesse sentido, percebe-se que a abordagem histórica da literatura passou a considerar também o ponto de vista sociológico (Neves, 2013).

O ensino de Literatura ganha a função, também, de compreender e apreciar a civilização construída no país, evidenciando seus valores nacionais, dessa forma, a literatura brasileira se torna o centro das atenções do estudo de Português no 2º grau (Razzini, 2000, p. 113). Isso fez com que ela fosse efetivada pelos concursos de vestibular, fazendo parte das disciplinas do núcleo-comum do 2º grau.

Neves (2013) mostra que após a Revolução Industrial, surgem profundas transformações sociais e culturais, principalmente no que diz respeito ao campo tecnológico e científica, a educação pública passou a atingir parcelas cada vez maiores da população, isso trouxe mudanças para a sociedade, a exemplo da formação, que se voltara para o espírito e despreocupada com a aquisição de um saber útil e prático. Nesse contexto, surgem os cursos superiores de Filosofia, Ciências e Letras (Razzini, 2000).

Entretanto, conforme Zilberman (2012), a partir de 1930, com a ampliação da rede pública de ensino, houve a sua reorganização em diferentes graus. Surge nesse período o currículo científico. Nele as disciplinas escolares de conhecimento específico foram reorganizadas para garantir maior eficiência ao serem reproduzidas no ambiente escolar. Essas mudanças vêm com a Reforma de Benjamin Constant, instituindo o plano curricular do ensino secundário, que tinha como objetivo ampliar a formação científica na educação secundária.

A partir das mudanças estabelecidas no ensino secundário¹⁶, houve a necessidade de uma nova organização dos cursos superiores, nas quais atendesse as demandas e exigências sociais da época. De acordo com Zilberman (2012, p. 196), de um lado, o sistema de ensino superior ajustou-se às demandas das camadas urbanas que reivindicavam acesso a níveis mais elevados da educação, encarada como possibilidade de ascensão social, de outro, promoveu a articulação necessária entre os ensinos básico e superior.

Nessa perspectiva, Zilberman (2012, p. 196) complementa que:

¹⁶ Conforme a Lei Orgânica do ensino Secundário: Art. 2º O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginasial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico. Art. 3º O curso ginasial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário. Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginasial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências (Brasil, 1942).

A solução, que atendia às duas demandas e, ao mesmo tempo, não alternava o quadro social, foi manter dois tipos de ensino secundário: de um lado constitui o ginásio e o colégio, dividido esse em clássico e científico e dirigido à formação e diplomação das elites que se orientavam aos cursos superiores; de outro, as escolas técnicas – industrial, comercial, agrícola, de magistério -, a serem frequentadas pelos grupos emergentes que, habilitados por estes cursos (que não equivaliam integralmente ao secundário regular, pois, em sua origem, facultavam o ingresso no nível superior), forneceriam a mão de obra mais qualificada, imprescindível ao surto industrial do país, quando este optava por essa modalidade de desenvolvimento econômico.

Desenvolvimento da economia, na década de 54, estava associado à administração de Getúlio Vargas (1954), que se empenhou em instalar e desenvolver a universidade brasileira. Como podemos perceber, as grandes transformações sociais que estavam acontecendo no Brasil refletiram no sistema de ensino. As desigualdades, a divisão por classe social, as necessidades do mercado de trabalho, foram fatores determinantes para a constituição da educação. Conforme Moraes (1992, p.303), foram instituídos dois modelos de educação, um voltado para pensar e outro para produzir, o primeiro com função preparatória para o ensino superior e o outro para a formação profissionalizante.

Com este cenário, até o início dos anos de 1960, o ensino de Português ganha ascensão e, conseqüentemente, aumento de aulas no curso secundário, reforçando a necessidade de fortalecer o patriotismo no país. Essa era a temática estudada nos textos do curso ginasial. De acordo com Razzini (2000, p. 104-105) houve a pretensão de “constituir uma iniciação literária”, advindo da fragmentação de partes da literatura brasileira e portuguesa, com destaque para “cartas, prosa literária e poesia”. Surge nesse momento a expressão “prosa literária”, que estava relacionada com a ficção, dos romances e contos, escritos por autores consagrados como modelos de boa linguagem.

Neves (2013) chama atenção para o surgimento de uma nova escola secundária, que atendesse às necessidades da elite, houve a divisão das matérias em humanísticas e científicas. Assim, vislumbra-se a conciliação entre estudos literários e científicos. Como aponta Souza (2008, p. 81-82):

No novo projeto cultural de educação das elites almejava-se a uma cultura geral capaz de formar nos estudantes o espírito e a consciência nacional e universal subsidiada, por um lado, pelas ciências, representantes da cultura moderna, e por outro, pela

educação literária, traço distintivo de uma educação erudita portadora dos valores culturais tradicionalmente cultivados na sociedade, pois abdicar do ensino clássico significava renunciar a valores enraizados na sociedade brasileira, a uma educação humanista em que boa parte dos intelectuais da época havia se formado. Por outro, uma total adesão aos estudos científicos em substituição às humanidades implicava uma posição muito próxima da defesa do ensino técnico profissional marcadamente vinculado à formação dos trabalhadores e das camadas populares.

Estabelece-se, dessa forma, um modelo de ensino no Brasil a partir dos interesses nacionais, de um lado uma educação erudita para a elite e do outro para suprir as demandas do mercado de trabalho. Para Zilberman (2012), enquanto a elite frequentava os cursos superiores, a classe menos favorecida cursava as escolas técnicas – industrial. Essa foi uma forma de fortalecer a mão de obra mais qualificada para as indústrias, atendendo às necessidades mercadológicas da época.

Neves (2013) aponta que os currículos do 1º e 2º graus foram reorganizados a partir de um núcleo - comum, composto por áreas: Estudos Sociais e Ciências e Comunicação e Expressão, essa visava o conhecimento de linguagens e expressão da cultura brasileira. Dentro deste currículo permanece a disciplina Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, nela era ministrado o ensino de Literatura nacional, fundamentado nos princípios básicos de representação da nação e sua produção literária do século XIX (Razzini, 2000, p. 117). Percebe-se que Português e Literatura eram ofertadas no currículo como uma só disciplina, apesar de suas especificidades.

Com a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB de 1971 passou a ser vista como ultrapassada. Após anos de discussão, a nova Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, baseava-se no direito universal à educação para todos. Os estudos da Literatura, aqui, estavam ligados ao pragmatismo de habilidades discursivas. E, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs), temos a representação de um marco para a educação brasileira, uma vez que a perspectiva do ensino voltou-se para a pedagogia das competências em documentos oficiais. A partir do trabalho com as competências, a Literatura passa a ser inserida na prática discursiva de Leitura. Nesse contexto, a leitura de textos literários está voltada para a capacidade de pensamento crítico e à percepção estética, afastando-se da função gramatical tradicionalmente concebida (Neves, 2013).

Nas reformas educacionais ocorridas mundialmente, a questão curricular ganha destaque. No Brasil, o currículo passou a ser visto como um ponto de suma

importância com a homologação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. O documento não representa um currículo único, mas uma definição do que é essencial em cada currículo escolar. A Literatura na BNCC aparece de modo transversal, com foco na formação de leitores que são capazes de buscar benefícios, conhecimentos e inspirações através da leitura, são os chamados leitores-frutidores.¹⁷

Neves (2013) destaca que as reorganizações na educação brasileira, que caminharam com as mudanças sociais e culturais, foram modificando a estrutura curricular, substituindo, em determinados momentos, uma educação mais humanista por outra cada vez mais científica e técnica. Consequentemente, o ensino de Literatura foi se tornando obsoleto e teve sua carga horária reduzida, e hoje, na maioria das escolas brasileiras, tem o espaço reduzido na grade curricular do Ensino Médio.

2.2 O ensino de Literatura afro-brasileira no contexto escolar

A partir dos estudos já apresentados nesta pesquisa, podemos considerar o marco inicial da Literatura afro-brasileira a publicação do romance “Úrsula” (1859) de Maria Firmina dos Reis e “Primeiras trovas burlescas” (1861) de Luiz Gama. Sua existência remonta desde o século XIX e começou a ganhar força a partir do século XX, através dos movimentos sociais que lutavam pelos direitos da população afrodescendente. Nesse percurso, foram surgindo espaços para publicação de obras, dentre eles “Cadernos negros” e “Revista Palmares”.

Entretanto, ainda não havia discussões e inclusão da Literatura afro-brasileira nos espaços escolares ou nas universidades. O processo de inclusão ganha força a partir do Movimento Negro e da Lei nº 10.639/2003, inserindo, obrigatoriamente, o ensino de história e cultura afro-brasileira nas instituições de ensino, públicas e privadas.

Diante do panorama que traçamos neste estudo sobre a escolarização da Literatura no sistema de ensino brasileiro, percebemos que os currículos escolares do Brasil foram construídos a partir de uma visão eurocêntrica, deixando de lado a pluralidade étnico e cultural do país. Consequentemente, ousamos dizer que, a escola, mesmo sendo o espaço onde se encontra a maior diversidade cultural,

¹⁷ Disponível em: <www.edocente.com.br/blog/educacao/historia-ensino-de-literatura-no-brasil> Acesso em 30 jan. 2022.

também é o local mais discriminador. Estereótipos, discriminação, práticas racistas acontecem historicamente na escola, isso reflete na desvalorização da história e cultura dos estudantes que são afrodescendentes, seja na representação preconceituosa nos livros didáticos ou na linguagem.

A Literatura nas escolas, nesse contexto, é representada pelos gêneros já consagrados pelos cânones, a exemplo da literatura infantil, conforme aponta Oliveira e Silva (2014, p. 6):

A literatura infantil traz para as crianças modelos de valores, comportamentos que tendem a ser imitados, assim a escola provoca a reprodução de uma homogeneidade através de sua tradição e ensino que trazem a marca do eurocentrismo, fato que traz como consequência a supervalorização curricular ao que é europeu ou euro descendente e uma notável negligência às histórias, culturas e contribuições dos povos não brancos, ou seja, negros brasileiros, povos nativos da América, africanos, etc.

A imposição das leituras de obras e autores consagrados europeus na escola, demonstram construir um perfil de leitor que não se vê representado através da literatura que estuda. Soma-se a esse contexto, além da representação pejorativa da população afrodescendente nos materiais didáticos, o preconceito em relação às religiões de matriz africana, assim como a forma que sua imagem é representada, a exemplo da questão do cabelo crespo de forma pejorativa (Barros, 2012, p. 54-55). Concepções como essa perduram por vários séculos, entretanto, a Lei nº 10.639/2003 vem contribuindo trazendo nova perspectiva para o ensino de Literatura, uma vez que, através dela, os estudantes afrodescendentes podem ganhar o protagonismo a partir da representação da História e Cultura Afro-brasileira nas escolas. As práticas de superação ao racismo começam a ganhar uma dimensão maior no espaço escolar, através da possibilidade de inserção dos aspectos culturais no currículo.

Entretanto, mesmo com as legislações e os documentos orientadores, ainda se percebe nos materiais didáticos representações estereotipadas que causam constrangimentos às crianças, aos jovens e aos adolescentes que tem como referencial as representações eurocêntricas. Nesse sentido, Sacristán (2013, p. 10) afirma que “a escola sem conteúdos culturais é uma ficção, uma proposta vazia, irreal e irresponsável”. As escolas precisam trabalhar na perspectiva de um currículo que desconstrua estereótipos, combata o racismo e enfraqueça uma cultura de práticas preconceituosas, através de um currículo decolonial. Para Silva (2015), a

decolonização do currículo se materializa por meio de movimentos de construção de alternativas ao padrão mundial de poder que passam por esforços vigorosos advindos de diferentes lugares do mundo.

Essa desconstrução deve ser feita a partir da apresentação da História, da Cultura e da Literatura afro-brasileira de um modo fidedigno com a realidade dos estudantes, com respeito à diversidade cultural do nosso país. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, para que isso ocorra é imprescindível a realização de um trabalho contínuo que promova e incentive um efetivo contato com a pluralidade cultural afro-brasileira (Brasil, 1997, p. 39), através de novas leituras da história, religião, cultura e literatura dos povos africanos e afrodescendentes. Desse modo será garantido o respeito às diferenças e à valorização das culturas afro-brasileiras e africanas.

Pensar uma escola que inclua os aspectos culturais, sociais e identitários dos estudantes contribui para a formação da consciência crítica e para o sentimento de pertencimento ao seu local de origem, permitindo uma educação humanista e problematizadora. Para Freire (1997) essa forma de pensar a educação não admite a manipulação das (os) educandas (os), permite a flexibilidade e desperta a consciência crítica.

Diferentemente do que nos aponta Freire (1997), o que observamos nas escolas, em se tratando do ensino de Literatura, são estudos limitados à apresentação de autores, obras e marcos históricos/ temporais. Essa prática é muito comum, principalmente no Ensino Médio. Isso também causa desinteresse e, conseqüentemente, falta de conhecimento crítico e reflexivo por parte das (os) estudantes em relação à representatividade das obras literárias e seus autores.

Faz-se necessário repensar a formação das (os) professoras (es) a partir da inserção da tríade composta pelo currículo, contexto e pelas culturas, conforme destacam Feldmann e Masetto (2017, p. 566). Logo, a junção dessa tríade possibilitará a formação de professores alinhados com as necessidades e especificidade das (os), assim como, poderão contribuir para uma pedagogia antirracista e reflexiva.

Nessa perspectiva, quanto mais cedo a (o) estudante tiver contato com textos literários afro-brasileiros e participar de discussões a respeito da História e Cultura afro-brasileira e africana, ele se tornará o protagonista de sua história. Isso contribuirá

para sua autoaceitação, aceitação do outro e respeito às diferenças étnico-culturais existentes no espaço escolar e na sociedade brasileira.

Com a Lei nº 10.636/2003 em vigor há 20 anos e o crescente movimento de escritoras (es) e obras de autoria e temática afro-brasileiras, a Literatura vem ganhando mais espaço e representatividade nas escolas e aos poucos já se percebe transformações no cenário literário, contribuindo para o protagonismo negro na literatura. Especificamente, a partir do século XXI, a Literatura afro-brasileira vem vivendo um momento de ascensão no que se refere a descobertas de composições, que tanto na prosa quanto na poesia, vêm consolidar a expansão desta produção literária específica (Duarte, 2008).

Para Duarte (2008), a Literatura afro-brasileira ainda é um conceito em construção e, mesmo sendo uma vertente literária específica, seu corpus está em permanente diálogo com a literatura brasileira, uma vez que esta “não é formada por um bloco fechado, homogêneo, linear” (p. 1-2). Ela é diversa e precisa considerar as especificidades e a riqueza histórica e cultural que a Literatura afro-brasileira tem. Como já mencionado neste trabalho, ela é constituída por um conjunto de associações às quais envolvem questões relacionadas à autoria, ao tema, à linguagem, ao leitor e, sobretudo, o ponto de vista identificado com a afrodescendência.

Segundo Pereira (2011), a autoria afro-brasileira se inicia com Domingos Caldas Barbosa (1738-1800), poeta e músico, afrodescendente, que inseriu recursos da fala tipicamente brasileira na poesia árcade, movimento ao qual era filiado, seguido de Lino Guedes (1906-1951), poeta afrodescendente, da Literatura brasileira modernista e escritor de poemas, que buscava através da sua escrita, a construção de uma imagem positiva do negro e os seus valores. Já com Solano Trindade (1908 - 1974) “suas poesias eram repletas de referências aos ritmos, costumes, religiões africanas, além de mitos e lendas do povo negro” (Torres, 2014 p. 01).

Para exemplificar, trouxemos alguns trechos do poema “Novo rumo” de Lino Guedes, retirado do site Literafro¹⁸:

Negro preto cor da noite/Nunca te esqueças do açoite/que cruciou tua
raça/Em nome dela somente faze com que nossa gente um dia gente
se faça/ Negro preto, negro preto sê tu um homem direito como um

¹⁸ Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafr/arquivos/autores/LinoGuedesNovoRumo05.pdf>
Acesso em: 08 mar, 2022.

cordel posto a prumo! É só do teu proceder que por certo há de nascer
a estrela do novo rumo.

Podemos perceber neste poema que ele faz a desconstrução de uma simbologia estereotipada que associa tudo o que é mal com a cor preta. Tem-se também a tentativa de não negar um passado histórico de sofrimento, mas sim evidenciar com o objetivo de associar à resistência e coragem do afrodescendente na busca por sua liberdade. Dessa forma, seus versos contribuíram nitidamente para a defesa de um ideal de afirmação do povo afro-brasileiro.

Através desta representatividade, a Literatura afro-brasileira inserida na escola traz novas discussões e um novo olhar em torno das questões sociais, econômicas, históricas, religiosas, e artísticas que envolvem a formação do povo brasileiro e suas raízes culturais. Para Pereira (2011, p. 02) é uma forma de “denunciar a opressão social e de evidenciar uma nova sensibilidade que apreenda esteticamente o universo da cultura afro-brasileira”. Assim, esperamos que os estudos literários sobre a diversidade étnico-racial ganhem cada vez mais espaço no currículo escolar e na prática educacional embasados nos documentos que regulam e orientam o ensino.

2.3 A Literatura afro-brasileira na Base Nacional Comum Curricular

Para Candido (1989), a Literatura está ganhando espaço nos currículos escolares e tem se tornado um instrumento poderoso de instrução e educação. Segundo o autor, ela pode confirmar, negar, propor, denunciar, combater e fortalecer a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas da sociedade. Desse modo, é extremamente necessário pensar o currículo articulado com as demandas sociais e com os documentos que orientam os sistemas de ensino.

Desse modo, percebemos ser importante trazer para a discussão o documento que orienta de forma basilar e comum o currículo das escolas brasileiras, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento homologado em 2018, tem caráter normativo, para definir as aprendizagens essenciais ao longo da Educação Básica. Neste contexto, faremos a análise da abordagem da Literatura afro-brasileira na BNCC, no que diz respeito ao Ensino Médio, com o intuito de verificar se corresponde com às necessidades das demandas sociais no que diz respeito à educação para as relações étnico-raciais, ou mesmo se faz menção ao que propõe a lei 10.639/2003.

Em seu texto de apresentação, o ministro da educação, Rossieli Soares da Silva, diz que a BNCC é um documento plural e contemporâneo. E que a partir dela, as redes de ensino e instituições escolares, sejam públicas ou privadas, passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração de seus currículos. Com fins de “promover a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais”. Cabe destacar a importância de pensar o currículo a partir da diversidade regional no nosso país, fator que deve ser considerado quando se pensa no currículo escolar.

Pensar a literatura nesse contexto é, sobretudo, valorizar o patrimônio histórico e cultural do nosso povo a partir da escrita e de seu imaginário literário, considerando as formas de organização social e cultural do Brasil. Neste sentido, trazer a discussão sobre Literatura afro-brasileira é uma forma de reconhecer e valorizar a identidade dos povos africanos e afro-brasileiro, fortalecendo e legitimando suas lutas e histórias. Assim, atingiremos o estudante que está em formação, para que ele compreenda seu vínculo com a sociedade da qual se origina e desenvolva valores, tais como as competências gerais da BNCC traz em seu texto:

[...] a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 10)

Percebe-se que a BNCC, através das competências gerais, se mostra empenhada em proporcionar a inclusão da diversidade no currículo escolar. A Literatura se mostra, nesse contexto, importante para o desenvolvimento do cidadão e como direito de conhecer e valorizar a diversidade individual e coletiva. Dessa forma, destacamos que, a escola, sendo o local de acesso formal aos estudos literários, deve ser eficaz na abrangência desses estudos. O Parecer CNE/CEB nº 7/2016 reforça a importância da inclusão, valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”.

Ainda nas competências específicas, a BNCC nos apresenta as formas de apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais,

considerando as características locais, regionais e globais, assim como mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas, para dar significado e (re) construir produções autorais, individuais e coletivas dos estudantes, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (Brasil, 2018)

O documento faz menção à importância do ensino de Língua Portuguesa com ênfase na ampliação do repertório das (os) estudantes, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, incluindo a literatura juvenil, literatura periférico-marginal, aspectos da cultura popular, cultura de massa. Outro ponto relevante de se observar é que a BNCC destaca a importância de trabalhar a progressão das aprendizagens e habilidades considerando a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais, em especial da literatura portuguesa, assim como inclui obras da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana (Brasil, 2018). Consideramos como avanço, entretanto ainda precisamos efetivar tais orientações através da prática.

É necessário que essas ações se cumpram, não somente nos currículos, mas no dia a dia das escolas, e que não estejam reduzidas ao trabalho apenas em datas simbólicas, como a Semana da Consciência Negra. A literatura precisa estar intrinsecamente nas esferas práticas da escola, alinhada às ações afirmativas, pensada na superação das desigualdades.

A BNCC pontua ainda que:

As decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades (Brasil, 2018, p.15)

Consideramos que o desafio maior para a escola é proporcionar a equidade entre os estudantes, através do acesso à literatura que o contemple em sua diversidade de forma fidedigna à sua identidade. Para isso, a BNCC destaca que os planejamentos devem ter como foco o compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos, como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes. Percebemos haver na BNCC a carência da discussão e articulação profunda, sobretudo de proposições mais objetivas sobre o ensino da Literatura afro-brasileira e de forma geral da educação antirracista.

2.4 A Literatura afro-brasileira e o Novo Ensino Médio

Ao longo dos últimos anos a educação brasileira vem sendo objeto de modificações que se refletem na escola e na sociedade, através de novos paradigmas e metodologias de ensino. Neste novo cenário, além da BNCC do Ensino Fundamental e Médio, tivemos um movimento nas discussões e elaboração de uma proposta denominada Novo Ensino Médio. Após algumas discussões, esta proposta foi implementada na Lei nº 13.415/2017. Para muitos estudiosos não houve discussões aprofundadas que contemplasse os diversos seguimentos educacionais, dentre eles, sem a ampla participação das (os) professores, causando muitas polêmicas.

Conforme o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, a proposta visa o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida, por meio da escolha orientada do que querem estudar, através dos itinerários formativos, assim como a valorização da aprendizagem, com a ampliação da carga horária de estudos e a garantia de direitos de aprendizagem comuns a todos os jovens, com a definição do que é essencial nos currículos a partir da BNCC, que define competências e habilidades para quatro áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).

Desse modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN-EM, 2018), estabelecem no Art. 10, que os currículos escolares sejam compostos por duas partes, a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos, indissociavelmente (Brasil, 2018, p.5). O Art. 11, define a formação geral básica composta por:

Competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

Em relação aos Itinerários Formativos, são definidos pelas Diretrizes como cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino

para possibilitar ao estudante o aprofundamento dos seus conhecimentos e a preparação para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade. A carga horária dos Itinerários deve ser pré-definida, e formadas pelo conjunto de estratégias, a fim de desenvolver competências específicas, podendo ser organizadas em áreas de conhecimento, disciplinas, módulos, projetos, entre outras formas de oferta (Brasil, 2018b, p. 2-7).

Nesse sentido, o estudante não terá a prerrogativa de escolher o Itinerário Formativo, pois a sua disponibilização será feita pelo sistema de ensino. Ribeiro (2016) critica este modelo de educacional, traçando comparativos com o período da ditadura militar. Em sua concepção, a partir do momento em que o estudante não poderá escolher o itinerário com o qual possui maior afinidade, significa uma perda de direito e um enorme prejuízo com relação à formação da nossa juventude. Além de ferir a autonomia das escolas na decisão sobre seu projeto político pedagógico (Ribeiro, 2016).

A lei nº 13.415/2017, altera a Lei nº 9.394, e propõe o Ensino Médio alinhado à Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Entretanto, conforme Mendes (2020) a Literatura não aparece na BNCC como uma disciplina, ela está integrada à Língua Portuguesa, na grande área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Para Moll (2017) a Literatura, assim como todas as artes, é necessária e fundamental e não pode ser colocada à parte, precisa ter seu protagonismo no currículo escolar.

Para alguns estudiosos, o Ensino Médio ganha um caráter formativo e tecnicista, direcionando, imediatamente, o estudante para o mercado de trabalho. Para Moll (2017), com a nova proposta de Ensino Médio vem à tona as carências de discussões aprofundadas sobre Educação Básica, especialmente para a juventude. Sabemos que na etapa do Ensino Médio, a qualificação para o mundo do trabalho é importante, mas, também é necessário incentivar a formação de estudantes com perfil pesquisador, crítico e protagonista de sua história.

Para Candido (2011, p. 176) o direito à Literatura deve ser compreendido como uma necessidade social, ao colaborar para a formação de cada cidadão e está presente nos diferentes segmentos sociais. Desse modo, a literatura torna os sujeitos conscientes da sua condição no sistema social e o seu papel na formação identitária do espaço onde vive.

Sob esse viés, vale ressaltar que não identificamos menção acerca da Literatura afro-brasileira na proposta do Novo Ensino Médio. O que nos faz pensar em um possível retrocesso quanto às conquistas de inserção da Literatura nos currículos e espaços escolares, uma vez que ela vem sendo dissolvida cada vez mais nos currículos atuais. Percebemos que o Novo Ensino Médio e a BNCC contribuem para o silenciamento da Literatura afro-brasileira do currículo da Educação Básica.

3 LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: contextos e características gerais

Para autores como Duarte (2010), o conceito de Literatura afro-brasileira está em construção e ainda é um termo que divide a crítica literária no Brasil. Ele classifica a Literatura afro-brasileira como uma das vertentes da Literatura Brasileira, voltada para a produção e autoria afro/negra¹⁹, com fins de resistência, resgate, identidade e luta antirracista. O fato de ainda ser considerada desconhecida por alguns se deve pela pouca divulgação de obras e autores, e pela tentativa de apagamento histórico da cultura do povo afrodescendente em nossa sociedade. Na contramão de Duarte, em 2011 o poeta Ferreira Gullar, escreveu uma crônica na Folha de São Paulo, “Preconceito cultural” onde afirma que “falar de literatura brasileira negra não tem cabimento”, acreditando ele que sua duração seria curta:

Não acredito que vá muito longe, uma vez que é destituída de fundamento, mas, de qualquer maneira, contribuirá para criar confusão. Falar de literatura brasileira negra não tem cabimento. Os negros, que para cá vieram na condição de escravos, não tinham literatura, já que essa manifestação não fazia parte de sua cultura. Consequentemente, foi aqui que tomaram conhecimento dela e, com os anos, passaram a cultivá-la (Gullar, 2011, p.1).

Fonseca (2006), confirma a concepção de Gullar, que defende o caráter excludente do termo Literatura Afro-Brasileira. Outros críticos mais conservadores questionam a existência dessa Literatura, tentando desvalorizar as produções, defendendo a ideia de uma única Literatura brasileira. Esse posicionamento é resultado de uma cultura que valoriza o padrão europeu de produção literária, feita por homens, brancos e de classe média, e, o que não estiver nesse padrão, perde a legitimidade ou o seu valor é diminuído. São os homens, brancos e de classe média que decidem quais autores devem ser lidos e que textos devem fazer parte da matriz curricular e dos livros didáticos de Literatura na escola. Desse modo, tentam deter o

¹⁹ Neste trabalho adotaremos a visão de Silva (1995, p. 44) sobre o uso do termo negro, o “[...] termo negro é carregado de conceitos e preconceitos. É carregado também de lembranças, de lutas na construção da identidade. O termo negro nos remete a sujeitos sociais, históricos, a diversidades raciais e culturais”.

conhecimento e a superioridade sobre outros povos, o que Quijano (2005, p.108) chama de colonialidade do poder²⁰, para ele:

[...] os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, a raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial.

A representação do povo afrodescendente, associada ao estereótipo do povo preguiçoso, feio, violento, praticante de religiões proibidas, foi uma construção pela qual a cultura colonial tentou construir uma relação de poder e domínio. Entretanto, mesmo com a tentativa de construir essa imagem, não foi possível apagar sua participação e importância na construção histórica e cultural do Brasil, em diferentes espaços. Isso é evidente nas narrativas orais, nas músicas, na dança, nas rodas de capoeira, toadas dos tambores, na conversa entre os mais velhos da família e as crianças, e no imaginário literário. Em todos esses contextos, sempre existiu criação e perpetuação de histórias e identidades numa perspectiva criativa e artística. Consequentemente, suas produções foram ganhando espaço ao longo do tempo, impulsionadas pelas lutas do movimento Negro.

Neste cenário, a Literatura afro-brasileira ganha o papel de contribuir para a desconstrução da hegemonia de poderes. Nesse sentido, Duarte (2010) caracteriza a Literatura Afro-brasileira, em seu artigo – “Por um conceito de literatura afro-brasileira”, como a conectividade de cinco fatores: a temática, a autoria, o ponto de vista, a linguagem e o público leitor. Esses fatores associados constituem a representatividade e a identidade da Literatura Afro-brasileira, conforme definimos no decorrer deste capítulo, a começar pela temática, autoria e ponto de vista:

Em primeiro lugar, a **temática**: —o negro é o tema principal da literatura negra, afirma Octavio Ianni, que vê o sujeito afrodescendente não apenas no plano do indivíduo, mas como —universo humano, social, cultural e artístico de que se nutre essa Literatura. Em segundo lugar, a **autoria**. Ou seja, uma escrita proveniente de autor afro-brasileiro, e, neste caso, há que se atentar para a abertura implícita ao sentido da expressão, a fim de abarcar as individualidades

²⁰Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico.

muitas vezes fraturadas oriundas do processo miscigenador. Complementando esse segundo elemento, logo se impõe um terceiro, qual seja, o **ponto de vista**. Com efeito, não basta ser afrodescendente ou simplesmente utilizar-se do tema. É necessária a assunção de uma perspectiva e, mesmo, de uma visão de mundo identificada à história, à cultura, logo a toda problemática inerente à vida desse importante segmento da população (Duarte, 2010, p. 7).

Esses três fatores já nos mostram o quanto é importante a presença da representatividade nas características da Literatura Afro-brasileira. O fato do afrodescendente assumir o protagonismo da temática, autoria e ponto de vista de sua história, já inicia um processo de desconstrução de um sistema histórico de supremacia e dominação colonial, que também se apresenta na Literatura.

A autoria, como fundamento para a existência da Literatura Afro-brasileira, decorre da relevância dada à interação entre a escrita e a experiência, que vários autores fazem questão de destacar, seja enquanto compromisso com a identidade, seja no sentido da sua própria formação artística. Ligado à autoria, o ponto de vista adotado indica a visão de mundo autoral e o universo existente no texto, ou seja, o conjunto de valores que fundamentam as opções de escrita, até os vocabulários presentes na representação. Aqui, podemos destacar alguns autores/as, dentre elas, Conceição Evaristo com sua escrevivência, que para ela é a reescritura da própria história brasileira a partir das vozes de pessoas afrodescendentes, e Maria Firmina dos Reis com seu romance abolicionista de denúncia e resgate da identidade do povo negro.

Conceição Evaristo nos traz a perspectiva de que a autoria é fator preponderante na constituição de uma Literatura Afro-brasileira, que se expressa através da escrita, de suas vivências, dores, lutas e identidade, assim, resistindo a um sistema de silenciamento imposto durante muito tempo. Neste sentido, Duarte (2008, p.12) continua a caracterização da Literatura afro-brasileira citando as palavras de Zilá Bernd, que discorre sobre a linguagem e público leitor:

Nas palavras de Zilá Bernd, essa literatura apresenta um sujeito de enunciação que se afirma e se quer negro. Um quarto componente situa-se no âmbito da **linguagem**, fundado na constituição de uma discursividade específica, marcada pela expressão de ritmos e significados novos e, mesmo, de um vocabulário pertencente às práticas linguísticas oriundas de África e inseridas no processo transculturador em curso no Brasil. E um quinto componente aponta para a formação de um **público leitor afrodescendente** como fator de intencionalidade próprio a essa literatura e, portanto, ausente do

projeto que nortearia a literatura brasileira em geral. Impõe-se destacar, todavia, que nenhum desses elementos isolados propicia o pertencimento à Literatura Afro-brasileira, mas sim a sua interação. Isoladamente, tanto o tema, como a linguagem e, mesmo, a autoria, o ponto de vista, e até o direcionamento recepcional são insuficientes.

A linguagem é objeto de ressignificação e mudança de estereótipos. Para Duarte (2008, p.12), ela “ressalta ritmos, entonações e, mesmo, toda uma semântica própria da língua, empenhada muitas vezes num trabalho de ressignificação que contraria sentidos hegemônicos na língua”. Assim, a importância da linguagem, deste modo, se faz na aproximação com o universo do leitor e na identificação etiológica. Direcionar a linguagem ao conhecimento do público leitor é uma forma de reconstrução e valorização da identidade, fazendo com que ele tenha contato não apenas com a diversidade dessa produção, mas também com novos modelos identitários.

Os temas abordados complementam a linguagem, e o resgate, através da história e cultura de um povo que durante muito tempo viveu com sua voz e expressão limitadas, assim como suas vivências desvalorizadas ao longo da nossa história. Agora, esses temas se tornam focos das narrativas, com o propósito de desmistificar o racismo presente na Literatura brasileira cânone. Para Luiza Lobo (2007, p. 315), a definição de Literatura afro-brasileira está intimamente relacionada ao sujeito do enunciado, que se assume ideologicamente como afrodescendente. Para ela:

Poderíamos definir Literatura afro-brasileira como a produção literária de afrodescendentes que se assumem ideologicamente como tal, utilizando um sujeito de enunciação próprio. Portanto, ela se distinguiria, de imediato, da produção literária de autores brancos a respeito do negro, seja enquanto objeto, seja enquanto tema ou personagem estereotipado (folclore, exotismo, regionalismo).

Para o autor, identificar as produções literárias a partir do sujeito que se assume ideologicamente afrodescendente é fator preponderante para podermos definir a produção literária afro-brasileira. Isso, historicamente, pode distinguir a literatura de autores brancos que por muito tempo construíram a imagem dos povos afrodescendentes a partir de estereótipos. Agora, com a produção de autoria própria, podemos conhecer a verdadeira história, a partir do sujeito enunciativo de seu discurso.

Para Cuti (2010, p. 13), pseudônimo de Luiz Silva, “a literatura é poder, poder de convencimento, de alimentar o imaginário, fonte inspiradora do pensamento e da

ação”. Nesse sentido, a literatura negro-brasileira²¹, como é denominada por ele, “veio da literatura brasileira” e gradativamente vem alertando sobre a exclusão do afrodescendente enquanto cidadão brasileiro, assim como, denuncia como foi construída sua representatividade por autores brancos. Nesse aspecto, Cuti (2010, p. 25) nos traz a perspectiva dos textos produzidos por autores negro-brasileiros, conforme cita abaixo:

Uma das formas que o autor negro-brasileiro emprega em seus textos para romper com o preconceito existente na produção textual de autores brancos é fazer do próprio preconceito e da discriminação racial temas de suas obras, apontando-lhes as contradições e as consequências. Ao realizar tal tarefa, demarca o ponto diferenciado de emanção do discurso, o “lugar” de onde fala.

Por isso, a importância de demarcar o lugar de onde se fala, e a Literatura tem essa função política e social, para não arriscarmos ouvir e contar uma história única, como tentativa de silenciamento, marca do colonialismo. Kilomba (2016) nos apresenta os questionamentos para confrontar o que nos foi imposto historicamente: Quem pode falar? Quem não pode? E acima de tudo, sobre o que podemos falar? Por que a boca do sujeito Negro tem que ser calada? [...] E o que é que o sujeito branco teria que ouvir?

A escritora discorre sobre a perspectiva do ser silenciado, de criar uma única história, quando mostramos um povo como se fosse um objeto do discurso dos outros. Na Literatura, por muito tempo, a história foi contada e escrita por povos brancos e colonizadores. Por isso, seja denominada Literatura negra brasileira ou afro-brasileira, a prioridade da discussão desse trabalho tem como fim o reconhecimento e visibilidade do fazer literário de um povo que sempre lutou para desconstruir estigmas que marcam sua história.

Conforme Santos (2013, p. 85), o afrodescendente surge nos textos literários a partir da metade do século XIX, mas ainda de forma marginalizada. Entretanto, a partir do contexto histórico do final dos anos 1970, escritores participantes dos movimentos negros se uniram para produzir uma literatura comprometida com o fortalecimento da identidade afro-brasileira. Seu foco principal era denunciar que o fim da escravidão

²¹ Nesta pesquisa, optou-se pelo uso da expressão “literatura afro-brasileira” utilizada por Duarte (2011). Entretanto, o termo Literatura negro-brasileiro, utilizado por Cuti, também será levado em consideração, tendo em vista sua representatividade e contribuição para a pesquisa.

não significou o fim da opressão de homens e mulheres descendentes de africanas (os) que foram escravizadas (os) no Brasil.

Outro aspecto importante desse movimento foi o resgate da ancestralidade africana, referente ao que foi construído pelos nossos antepassados, o qual foi interrompido violentamente quando os povos africanos foram escravizados e retirados de sua terra, sofrendo a imposição de uma nova cultura, religiosidade, novos hábitos e modos de viver em solo americano, por exemplo.²² É importante destacar as contribuições culturais trazidas de África, o que Munanga denomina africanidades brasileira²³. Nesse sentido, ressaltamos a importância de entender a teoria da Afrocentricidade, que para (Asante, 2009, p. 93), é um tipo de perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre a sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos. Esta visão evidencia a história e as contribuições das civilizações clássicas africanas na produção do conhecimento humano, dentre eles a literatura.

Entretanto, em uma tentativa de silenciamento e invisibilidade, a Literatura brasileira foi construída a partir de referências eurocêntricas, a visibilidade de escritoras (es) negras (os) nos espaços, ditos de prestígio na Literatura, sempre foi pequena, considerando a falta de incentivos para a promoção e divulgação de obras e autoras (es). A alternativa encontrada por escritoras (es) afro-brasileiras (os), para resistir ao sistema excludente, foi a produção e publicação de suas obras em editoras menores, em sites e, através de manifestações coletivas.

A exemplo, podemos destacar “*Cadernos negros*”²⁴, coletânea publicada em 1978 pelo Movimento Quilombhoje de São Paulo, que atualmente tem uma página na internet, intitulada com o mesmo nome, é um coletivo cultural e uma editora de São Paulo; outro exemplo é “*Antologia contemporânea da poesia negra brasileira*”, organizada pelo poeta Paulo Colina em 1982; temos também “*Poesia negra brasileira*” (1992), organizada por Zilá Bernd, que reúne nesta antologia o melhor dos melhores

²² MATHIAS, Adélia R. S. Vozes de mulheres no “quilombo da literatura”: a interface de gênero e raça nos cadernos negros. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Universidade de Brasília. Brasília, p. 125. 2014.

²³ Ao dizer africanidades brasileiras estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il.

²⁴ A partir de 1978, a produção literária afro-brasileira dinamizou-se bastante por conta da criação da série *Cadernos Negros*, que, publicando contos e poemas, tem se tornado o principal veículo de divulgação da escrita daqueles que resolvem colocar no papel suas experiências e visão de mundo. <https://www.quilombhoje.com.br/site/cadernos-negros/>. Acesso em: 22 nov 2021.

poetas negros do Brasil; e o Portal Literafro - Portal da Literatura afro-brasileira da Faculdade de Letras da UFMG (2004), nele encontramos informações biobibliográficas e críticas, links e textos autorizados para produção, disponível no endereço “www.letras.ufmg.br/literafro”. Esses espaços e movimentos buscam a construção e visibilidade de uma Literatura que combate o racismo, dê voz aos afrodescendentes e que valorize a cultura e contribuição histórica que tiveram na formação da sociedade brasileira.

Nesse cenário, para alguns pesquisadores como Bastide (1943) e David Brookshaw (1987), Luís Gama²⁵ foi o fundador da poesia afro-brasileira, pois seus poemas traziam críticas ao branqueamento e os estereótipos apontados pela sociedade. Para Bernd (1992, p. 17), Luís Gama “funda uma linha de indagação sobre a identidade, a qual será trilhada até hoje pela poesia negra do Brasil.” Ela destaca as *Primeiras Trovas Burlescas* de Luiz Gama, publicado em 1859, como “um verdadeiro divisor de águas na Literatura”, nesta obra inscrevem uma figura até então ausente da produção literária brasileira: o negro autor, que se enuncia e deseja ser visto enquanto tal.

Nesse contexto, no ano de 1859, no Estado do Maranhão, Maria Firmina dos Reis publicou *Úrsula*, considerado o primeiro romance abolicionista, escrito por uma mulher negra brasileira, assim podemos dizer que é o primeiro romance afro-brasileiro. Maria Firmina destaca-se pela escrita de denúncia à exclusão do negro e sua cultura, que para Bernd (1992) é a grande marca identitária da literatura negra brasileira.

Desse modo, ao analisar a história do Brasil, percebemos que tivemos escritoras (es) afrodescendentes que romperam barreiras e conseguiram ocupar o campo da criação literária em um país com influências, em sua totalidade, eurocêntrica. Escreveram obras que perpassam pelo período pós-abolição e se mostram vivas até hoje. Dentre esses autores podemos destacar, além de Maria Firmina dos Reis e Luís Gama, Cruz e Sousa, Lima Barreto, Auta de Souza, Solano Trindade, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, dentre outros.

²⁵ De acordo com a página <https://www.ebiografia.com/>, Luiz Gama nasceu em 1830 e morreu em 1882, foi um importante líder abolicionista, jornalista e poeta brasileiro. É o patrono da cadeira n.º 15 da Academia Paulista de Letras.

Conforme Palmares (2013), João Cruz e Souza nasceu em 1861, foi um dos precursores do simbolismo²⁶ no Brasil. Filho de ex-escravizados, ficou sob a proteção dos antigos proprietários de seus pais, após estes serem alforriados. Apesar da educação refinada que recebeu, teve que enfrentar o preconceito racial que era mais evidente em sua época. Em 1893, publicou suas obras *Missal* (poemas em prosa) e *Broquéis* (poesias), as quais são consideradas o marco inicial do Simbolismo brasileiro. Conhecido pela linguagem requintada, criativa, com ênfase na musicalidade dos versos.

Ainda, conforme Palmares (2013), Lima Barreto, nascido em 1861, filho de escravizados, Afonso Henriques de Lima Barreto teve oportunidade de estudar, tornando-se jornalista e um dos mais importantes escritores e militantes da causa do País. Ele é amplamente reconhecido como um dos maiores críticos contra o regime republicano, foi adepto ao anarquismo e passou a militar na imprensa socialista. Seus livros possuem um teor autobiográfico e começaram a ser publicados em 1909, em Portugal. Sendo o primeiro romance, *Recordações do escrivo Isaías Caminha*, conta a história de um jovem negro do interior, que tinha a ambição de se tornar “doutor” no Rio de Janeiro. Entretanto, encontra diversas dificuldades pela sua cor, retratando a incapacidade do país incluir afrodescendentes à sociedade, mesmo após a abolição. O autor publicou 11 livros, sendo uma de suas obras mais famosa, *Triste fim de Policarpo Quaresma*, que retrata conflitos culturais, agrícolas e políticos, satirizando o nacionalismo exagerado.

Auta de Souza, nasceu em 1876, antes ainda da extinção da escravidão no Brasil. Sendo mulher, negra e escritora num ambiente e época extremamente conservadores, se destacou como uma poetisa brasileira da segunda geração romântica, marcada por um Romantismo exacerbado. Seus poemas eram caracterizados por influências simbolistas, que se refletiam na estética e no misticismo. Auta de Souza conseguiu ser reconhecida pela sua enorme qualidade literária, destacando-se por sua única obra, intitulada *Horto*, na qual estão seus principais poemas. Esses versos retratam todos os preconceitos culturais da época.

26 O Simbolismo no Brasil foi um movimento literário que ocorreu no século XIX e opôs-se a outros movimentos da mesma época como o [Realismo](#) e [Naturalismo](#). Surgindo como uma forma de negar a realidade subjetiva, em um momento marcado pela frustração e medo. Assim, foi uma opção de fuga aos escritores, que buscaram obedecer a uma tendência que ia ao encontro dos ideais espiritualistas. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/simbolismo-no-brasil>. Acesso em: 20 dez. 2022.

Vale ressaltar que sua obra teve o prefácio escrito por Olavo Bilac, considerado o principal representante do parnasianismo no país.

Segundo Palmares (2013), Solano Trindade nasceu em 24 de julho de 1908, se tornou um dos mais influentes poetas negro, defendeu a liberdade e o resgate da cultura negra no Brasil. Um de seus poemas mais conhecidos, *Tem Gente com Fome*, foi musicado em 1975. A canção foi proibida pela censura, sendo resgatada e gravada em 1980 por Ney Matogrosso. Mas, por causa do poema, em 1944, Solano foi preso e teve o livro, *Poemas de uma Vida Simples*, apreendido. Ele também teve influência na criação de vários grupos artísticos, dentre eles o Teatro Experimental do Negro e o Teatro Popular Brasileiro. Levou para a Europa a música, as cores, a poesia, e apresentou danças populares afro-brasileiras como o maracatu. No teatro, foi Solano Trindade quem primeiro encenou a peça Orfeu, de Vinícius de Moraes, em 1956. Como ator, trabalhou nos filmes Agulha no Palheiro, Mistérios da Ilha de Vênus e Santo Milagroso.

Esses escritores abriram caminho para as discussões sobre Literatura Afro-brasileira, impulsionando a divulgação e leitura das diversas obras, seja nas universidades, escolas, por estudiosos da Literatura ou por leitores que possuem identificação com a temática, nos mais diversos espaços. Cabe destacar que nos últimos tempos tivemos um crescente número de escritores e produções voltadas para a Literatura afro-brasileira, isso é resultado das lutas e movimentos para divulgação dos autores e suas produções.

3.1 O ensino de Literatura afro-brasileira e a Lei 10.639/2003

Considerando a obrigatoriedade pela Lei 10.639/2003, a História, a Literatura e a Arte também assumem o papel de efetivar o ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana. Nessa perspectiva, a Literatura afro-brasileira no âmbito escolar abre caminho para um novo olhar para a educação, considerando a rica diversidade histórica e cultural que constitui a sociedade brasileira. Isso resulta em uma reorientação das práticas pedagógicas, com destaque nas relações étnico-racial e nas práticas antirracistas, com o intuito de desmistificar as práticas eurocêntricas carregadas de preconceito e discriminação em relação às pessoas afrodescendentes.

Entretanto, mesmo após vinte anos de vigor da Lei, com a relevância da inserção da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar e das

instituições de ensino, ainda há muitos desafios no que tange sua efetivação. Considerando fatores como elaboração de materiais didáticos alinhados com o embasamento teórico e vivências da comunidade escolar, assim como a propagação dos saberes afro-brasileiros. Torna-se necessário construir estratégias com o intuito de sanar as limitações escolares em termos de material pedagógico específico e eficiente, e formações continuadas que tratam e discutem fidedignamente a história e cultura africana e afro-brasileira.

É necessário fortalecer essa discussão no ambiente escolar, a partir da Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais, percebendo a Literatura como um dos instrumentos de efetivação de políticas educacionais voltadas para o reconhecimento e valorização do povo negro na formação da sociedade brasileira, assim como o trabalho com práticas antirracistas.

Despertar o interesse dos professores e estudantes tem sido desafiador, sobretudo pela necessidade de embasamentos teóricos e práticas contínuas. Para Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva a preocupação dos professores com a temática étnico-racial aumentou, mas a abordagem deste assunto ainda depende da iniciativa individual dos docentes.

Cosson (2006), afirma que o ensino de Literatura no Ensino Médio ainda é limitado à história da Literatura brasileira, vista simplesmente como uma cronologia literária e dados bibliográficos de autores, em sua maioria portugueses, e ao estudar os textos literários de forma fragmentada, sem aprofundamento, com o livro didático como principal ou único material de apoio em sala de aula. Esse pode ser um dos aspectos que causa desinteresse e falta de reflexão por parte dos estudantes. Conforme o documento das Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

O livro didático [...] pode constituir elemento de apoio para que se proceda ao processo de escolha das obras que serão lidas, mas de forma alguma poderá ser o único. Os professores devem contar com outras estratégias orientadoras dos procedimentos, guiando-se, por exemplo, por sua própria formação como leitor de obras de referência das literaturas em língua portuguesa, selecionando aquelas cuja leitura deseja partilhar com os alunos (Brasil, 2006, p. 64-65).

É importante destacar também a importância de construir a prática de leituras de obras relacionadas à Literatura afro-brasileira, por parte dos professores/as, como possibilidade de formação docente que auxilie em seus trabalhos com as (os)

estudantes, fomentando as discussões de forma que construa a fundamentação entre teoria e prática. Por isso, a escolha do material didático e as formações continuadas são de extrema relevância.

Os docentes, de diversas áreas, precisam estar bem formados para saber articular as temáticas. Desse modo, se faz necessário conhecer a história da formação brasileira, a diversidade e a importância da valorização da identidade de seu povo. Refletir sobre sua prática é necessário para que se possa fomentar discussões com os estudantes e contribuir para diminuição da discriminação e do preconceito racial, reconhecendo que o Brasil é um país diverso. Veiga (2008, p.16), entende a prática pedagógica docente como:

[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização.

Conforme o Parecer Nº 03/2004, o entendimento da História e Cultura afro-Brasileira “diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática” (Brito, 2014, p.14). As legislações em vigor devem funcionar como instrumento de obrigatoriedade da prática de ensino nas escolas, consequentemente, refletir positivamente na sociedade, através do combate ao racismo e à valorização da história e cultura afro-brasileira. Evidentemente, que não findaremos aqui o embasamento sobre a temática, uma vez que o centro da pesquisa é a relação entre a Literatura afro-brasileira e a Lei 10.639/2003.

3.2 Literatura afro-brasileira e a Educação Escolar Quilombola

Pereira (2011), considera a Lei 10.639/03 um marco histórico na educação das relações étnico-raciais. Para ele, sua promulgação ocorreu em uma conjuntura de lutas da militância das pessoas negras pela valorização e visibilidade da cultura africana e afro-brasileira, representando uma contraposição a uma didática da História alicerçada em culturas etnocêntricas, em que a cultura afro-brasileira era ignorada ou estereotipada.

A garantia de direitos estabelecidos, neste sentido, faz-se necessária tanto nos aspectos legais, quanto práticos. Incluir as comunidades quilombolas nas leis e programas governamentais se torna imprescindível para a garantia de direitos desses povos que foram historicamente excluídos. E a Literatura é um dos meios que podem possibilitar a integração e transmissão de representações afro-brasileiras, especialmente nas escolas localizadas em comunidades quilombolas.

Para Sartre (2004), a Literatura exerce uma função social por colocar a palavra a serviço de uma ideologia social ao longo da história oficial, representando a sociedade através da linguagem, com a produção de um sentido específico. Cabendo aqui usar a literatura, suas produções e significados em prol da representatividade de um grupo que vive estigmatizado, que sempre precisou lutar e resistir para ter sua história e identidade reconhecida e valorizada. Para Zilberman e Magalhães (1982), a literatura é um instrumento emancipatório para a formação de um ser racional e crítico, auxiliando na compreensão do contexto em que está inserido.

Para Costa e Bezerra (2013), a Literatura afro-brasileira se apresenta como uma importante ferramenta para o estudo da história e cultura afro-brasileira no ambiente escolar, possibilitando a abertura para uma nova forma de ver o ensino, uma vez que considera a diversidade histórica e cultural de nosso país, de maneira a refletir acerca dos sujeitos e dos processos formativos, muitas vezes estabelecidos sob o prisma do preconceito e racismo.

Cabe discutir o conceito de Quilombo para entender a Educação Escolar quilombola. Inicialmente o Quilombo era visto como lugar de resistência ao processo de escravização do negro, transformando-se em símbolo de resistência e luta no passado e no presente. Desse modo, atrelada ao significado de Quilombo como território de resistência, a educação escolar quilombola precisa ter escolas com propostas de ensino que reconheçam e valorizem a história desse povo, por serem territórios de riqueza histórica e cultural. Para Miranda (2012, p. 374):

A implantação da modalidade de educação quilombola insere-se no conjunto mais amplo de desestabilização de estigmas que definiram, ao longo de nossa história, a inserção subalterna da população negra na sociedade e, conseqüentemente, no sistema escolar.

Para entender os estigmas que perpassam pela modalidade da educação quilombola, faz-se necessário a compreensão de quilombo brasileiro também no

contexto de África. Para Munanga (1995, p. 57-63) “quilombo brasileiro é uma cópia do quilombo africano reconstituído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontravam todos os oprimidos”.

Em geral, as comunidades quilombolas deveriam ter os direitos garantidos, dentre eles à educação escolar, sendo esta ofertada em suas próprias comunidades, com fundamentos culturais próprios em conjunto com suas especificidades históricas. No entanto, esse direito não é efetivado em sua totalidade e de forma que impulse a valorização e inclusão de sua identidade no espaço escolar, o que se observa são muitas políticas e programas, mas pouca abrangência e eficácia (Campos, 2018).

É importante destacar as resoluções e pareceres que vigoram sobre a Educação Quilombola, dentre elas o parecer nº 16/2012 que dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, o Parecer nº 8/2020, que trata das Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas e o Parecer nº 3/2021, que faz o Reexame do Parecer nº 8, de 10 de dezembro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas. Essas legislações são necessárias para orientar e garantir políticas educacionais resultantes de muitas lutas coletivas pelo direito à educação específica e de qualidade.

Na perspectiva do Estado do Maranhão temos a Resolução nº 189/2020 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Qualidade da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica no Maranhão e dá outras providências. Em seu parágrafo único, a resolução define que a Educação Escolar Quilombola deve informar-se e alimentar-se:

a) da ancestralidade negra; b) da cosmovisão e religiosidade de matriz africana; c) da memória coletiva; [...] h) dos acervos, interpretações e tradições orais; i) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o estado; j) dos bens culturais registrados ou patrimonializados; l) da territorialidade e identidade étnica.

As diretrizes reafirmam a necessidade de alinhar os saberes e a ancestralidade dos povos quilombolas aos saberes escolares. Essa conexão garante o fortalecimento

da identidade, através das tradições e costumes, com o objetivo de preservar o patrimônio cultural das comunidades. Este processo deve ser feito considerando as orientações propostas pelas Diretrizes, que orienta o Sistema Estadual de Ensino do Maranhão e as escolas de Educação Básica na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de seus projetos educativos, visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, respeitando e assegurando as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas respeitando as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas.

Neste sentido, destacamos os desafios encontrados para efetivação de tais orientações. Estudos como os de Serrano e Waldmand (2007), e Santos (2013) direcionam para as dificuldades que as (os) professoras (es) têm para trabalhar temáticas que dizem respeito às questões afro-brasileiras e apontam, também, para os diversos fatores que influenciam a falta da efetivação dessas práticas, dentre eles a carência de formação inicial e continuada voltadas para essa temática.

Em se tratando das escolas de comunidades quilombolas²⁷, não conhecer a história e cultura da comunidade é um fator que dificulta o desenvolvimento do trabalho das (os) professoras (es). Se não há envolvimento, estudo e pesquisa sobre a temática, conseqüentemente o objetivo de valorizar e fortalecer a cultura local, não será alcançado. Por essa razão, é necessário fortalecer as políticas educacionais voltadas para a formação continuada das (os) professoras (es) das escolas quilombolas. Essas formações devem ser complementares aos saberes educacionais e alinhados com os saberes da comunidade, oportunizando aos estudantes se ver como sujeito do processo e que consigam entender a sociedade como um espaço de inserção igualitária de qualquer indivíduo.

Munanga (2005, p. 66), afirma a importância de se levantar a discussão sobre os direitos sociais ou coletivos no sistema legal e por conseguinte no sistema escolar. O autor supracitado afirma que o espírito da Lei 10.639/03 visa justamente a construção de uma pedagogia multicultural e antirracista”. O que se pretende, portanto, é desconstruir paradigmas históricos, através da conscientização em sala

²⁷ Segundo dados do Governo Federal, em 2017, existiam pouco mais de 2300 escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos no País para cerca de 5 mil comunidades quilombolas. Destas, somente 34% utilizam materiais didáticos específicos para atendimento à diversidade sociocultural quilombola.

de aula, da valorização da diversidade de culturas e estilos de vida, tendo em vista promover mudanças de percepções e comportamentos que facilitem a tolerância entre indivíduos e culturas diversas.

Percebemos que as reivindicações dos Movimentos Negros em prol da implementação de leis e políticas públicas voltadas para a Educação Escolar Quilombola trouxeram mudanças significativas, entretanto, ainda não são insuficientes. Existem muitas barreiras que precisam ser rompidas, dentre elas, a construção de um currículo e projeto político pedagógico voltados para a valorização da cultura e diversidade local. As (os) professoras (es) que atuam nesta modalidade precisam construir uma identidade profissional alinhada com a realidade em que estão inseridos, conforme as legislações e documentos norteadores que orientam sobre o ensino de História e cultura afro-brasileira, a fim de combater o racismo, construir uma educação emancipadora, para promover uma educação de igualdade racial. E, a Literatura Afro-brasileira, como instrumento de efetivação da Lei 10.639/2003, precisa fazer parte do currículo das escolas, assim como das formações iniciais e continuadas das (os) professoras (es).

3.3 Identidades das (os) professoras (es) de escolas quilombolas

A discussão sobre a construção da identidade das (os) professoras (es) de escolas quilombolas perpassa pelas reivindicações e conquistas de movimentos sociais e políticas públicas educacionais. Identidade, para Pimenta (1996), não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido, mas, é um processo de construção do sujeito situado em um contexto historicamente. Nessa perspectiva, procuramos refletir sobre aspectos da formação da identidade docente, considerando as condições específicas da educação nas escolas quilombolas.

Para Vendramini (2000), fomentar a temática da educação escolar nos espaços rurais envolve o debate sobre o direito à terra no Brasil e de como as populações rurais tiveram, ao longo da história, esse direito negado. É costumeiro ouvirmos no meio escolar que somos uma sociedade multiétnica, multicultural e multirracial, entretanto, isso não significa que as (os) professoras (es) desenvolvem, em sala de aula, condições para uma abordagem de estudo que reconheça e valorize a identidade, sobretudo, em se tratando de escolas inseridas nas comunidades

quilombolas. Este resultado pode ser reflexo de não entendermos a educação como diversa, não reconhecermos a necessidade de melhorar a estrutura física das escolas, não oferecer condições para o acesso e permanência dos estudantes e da falta de formação específica para as escolas do campo.

Segundo Munanga (2005, p. 63), “a formação de professores que não tiveram em sua base de formação a história da África, a cultura da pessoa negra no Brasil e a própria história do negro de um modo geral se constitui um problema crucial”, uma vez que é fundamental a conscientização para as questões de identidade em sua prática pedagógica. Para a professora e o professor, compreender como funciona a Educação Escolar Quilombola, a importância da escola na comunidade, a pedagogia própria, seu pertencimento e a especificidade étnico-cultural, faz parte de um processo identitário e emancipatório.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola asseguram a importância de desenvolver a educação escolar em unidades educacionais localizadas em terras e cultura específica quilombola, chamando atenção para a pedagogia própria, que proporciona o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, conforme menciona as Diretrizes:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observando os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (Brasil, 2012, p. 42).

A formação e a prática das (os) professora (es) precisam considerar as singularidades e as diferenças existentes na cultura em que está inserido. Para isso, é necessário assumir, na prática pedagógica, uma postura de reconhecimento, pertencimento e valorização da cultura quilombola, assim, é necessário que as partes assumam suas responsabilidades. Nessa perspectiva, a Conferência Nacional da Educação (CONAE), definiu que a educação quilombola é de responsabilidade do governo federal, estadual e municipal e estes devem assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professoras (es) oriundas (os) das comunidades quilombolas (Brasil, 2011).

Zeichner (1993) ressalta a necessidade de preparar professoras (es) que assumam atitude reflexiva em relação ao seu ensino e as condições sociais que o influenciam. Aqui destacamos a importância da formação reflexiva, a qual aumenta a capacidade de enfrentar as complexidades, as incertezas e as injustiças na escola e na sociedade. Para Nóvoa (2009), a formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais em uma profissão, considerando que a escola é um espaço multicultural. Para isso, as formações devem ser contínuas, transformando a professora e o professor em um investigador de sua prática, sempre buscando se aperfeiçoar através de leituras e observações.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, o processo de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica e Superior deverão incluir em seus currículos, além dos aspectos legais e normativos que regem a organização escolar brasileira, a conceituação de quilombo; a articulação entre quilombos, terra e território; os avanços e os limites do direito dos quilombolas na legislação brasileira; a memória; a oralidade; o trabalho e a cultura (Brasil, 2011, p. 29).

É possível perceber que através da formação inicial e continuada, a educação escolar pode se desenvolver, embasada nos princípios definidos, especificamente, pela Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, no que se refere à identidade e à diversidade étnico-racial, possibilitando aos profissionais da educação compreender as bases legais e os fundamentos, assim como, adquirir conhecimentos necessários para sua atuação, conforme os objetivos e princípios dessa modalidade de ensino.

Pimenta (1996) e Moita (1995) nos trazem reflexões sobre o processo de construção da identidade profissional, que está ligada à função social da profissão, à cultura do grupo de pertencimento profissional e ao contexto sociopolítico em que estão inseridos. Esses estudos evidenciam a significação social da profissão e o professor como principal agente da formação dos alunos. Nessa perspectiva, Silva (1999, p. 101) nos mostra que “é através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar no território curricular”.

Para Libâneo (2001), deste modo, a construção e o fortalecimento da identidade profissional precisam fazer parte do currículo e das práticas de formação inicial e continuada. Pimenta (1996) destaca os saberes envolvidos na docência,

definidos como experiência, conhecimento e saberes pedagógicos. As *experiências*, estão associadas aos saberes da experiência de alunos que tiveram contato com diferentes professores em toda sua vida escolar, que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar.

Em outra perspectiva, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente. *Conhecimento* são os saberes específicos de cada área, sem esses saberes, dificilmente poderão ensinar. *Saberes pedagógicos* se constituem a partir da prática e das necessidades pedagógicas. Esses saberes somados ao sentido pessoal dado à profissão, através da construção e discussão de teorias, possibilitam um olhar crítico sobre a realidade em que estão inseridos, com a intencionalidade de transformá-la.

A transformação a qual nos referimos diz respeito a reverter os históricos de desigualdades e discriminações, valorizando as crenças, costumes, ritos e vivências, possibilitando, assim, o reconhecimento e visibilidade da contribuição do povo afro-brasileiro e quilombola para a construção da sociedade brasileira a partir do lugar social que ocupam. Nesse sentido, as práticas pedagógicas são essenciais para a construção do conhecimento. As (os) professoras (es) precisam perceber a importância de suas ações no processo de afirmação e valorização da identidade dos estudantes, uma vez que, as práticas pedagógicas apresentam significativa contribuição para a formação humana. Sua prática deve ir além dos conteúdos programáticos obrigatórios em sala de aula.

Para Imbernón (2011, p. 42), “dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e à interpretação das situações complexas em que se situa” deve fazer parte do processo de formação inicial e continuada. Na educação escolar quilombola, o envolvimento dos docentes em atividades de formação na comunidade é fundamental para inseri-los na dimensão entre a realidade social que os alunos fazem parte e o saber intelectual do professor, assim, mantém-se a relação entre realidade, saber e identidade.

Compreender o papel da educação nos territórios quilombolas é mediar o saber escolar com os saberes dessa comunidade em questão. Para entender a sociedade como um composto diversificado é necessário problematizar sobre a formação de professores capazes de refletir sobre essa diversidade, considerando suas

especificidades enquanto obrigação legal, compreendendo, deste modo, a educação escolar como parte da estrutura da sociedade.

A proposta de discutir a importância e a urgência da formação das(os) professoras(es) para uma nova modalidade de educação, a educação escolar quilombola, se dá pelo fato de que essa postura viabiliza o direito à sustentabilidade dos territórios tradicionais e a preservação de sua cultura e manifestações, já que atendendo a essas populações as escolas precisam considerar as práticas políticas, econômicas e socioculturais da localidade e o processo de ensino que lhes são característicos.

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e a partir da necessidade de educação diferenciada nessas escolas, possibilitou a mudança no currículo, a fim de atender as demandas das comunidades quilombolas frente às legislações, alertando para a necessidade de investimentos na formação de professoras(es) e outros profissionais das instituições educacionais com o objetivo de oportunizar experiências necessárias que contribuam para a educação dessa população específica. Para Leite (2007, 2007, p. 20):

[...] é necessário qualificar os professores, especialmente aqueles da rede pública de ensino, para o levantamento da problemática. Inexoravelmente esse desafio é colocado para a universidade, que deverá contribuir para o desenvolvimento técnico científico da sociedade, além de atender as necessidades de preparação e atualização dos docentes.

O desafio da universidade é desenvolver novas propostas de formação docente para atender as necessidades específicas para a atuação profissional, as quais considerem os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos comuns ao povo quilombola, em conformidade com as legislações vigentes, a exemplo da Lei 10.639/2003. De acordo com Silva (2007, p.39-52):

A lei 10.639/2003 é, sem dúvida, uma prática pública de inclusão e ação afirmativa e, ao mesmo tempo, resultado de um intenso movimento de luta antirracista no Brasil, destacando-se por sua capacidade multiplicadora, na medida em que pode gerar uma série de iniciativas voltadas para a valorização da cultura afro-brasileira, bem como servindo de estímulo a reconstrução da identidade afrodescendente.

Desse modo, a formação de professoras (es) para a Educação Quilombola deve oferecer aos profissionais conhecimentos para uma atuação efetiva nas escolas, contribuindo para a formação da cidadania, com respeito às diversas matrizes culturais, a partir das quais se constrói a identidade brasileira. Assegurar, ainda, valorização das nossas origens e a nossa história, como condição de afirmação da dignidade enquanto pessoas e de nossa herança cultural, como parte da diversidade que constitui a essência do ser humano. Esses valores se revelam primordiais numa sociedade marcada, ao mesmo tempo, por uma formação pluriétnica e pelo estigma da herança escravocrata.

3.4 Memórias literárias Quilombolas e a Literatura Afro-brasileira

Os campos conceituais e de significados da memória são diversos e abrangentes, não se reduzem apenas ao ato de recordar. Está além do imaginário, remetendo aos fundamentos da existência, fazendo com que a experiência de existir, através da narrativa, integre-se ao cotidiano, fornecendo significado e evitando que a humanidade perca raízes, lastros e identidades (Todorov, 1999, p. 26).

A memória e o tempo encarregam-se de compor as marcas identitárias da história de um povo, mesmo que seja invisível aos olhos, basta estar viva no imaginário coletivo. Para Elias (1998, p. 7), “o tempo não se deixa ver, tocar, ouvir, saborear, nem respirar como um odor”, mas está presente na memória dos que a construiu e viveu, no passado que sempre estará interligado ao futuro. Como nos diz Distante (1998, p. 84), “não existirá um porvir verdadeiro para humanidade e não existirá um verdadeiro progresso, se o futuro não tiver um ‘coração antigo’, isto é, se o futuro não se basear na memória do passado”.

Os registros identitários presentes na memória coletiva de um povo, quando passados por gerações, estão perpetuados na formação da identidade, história e cultura. Para Chauí (1995, p. 125), “a memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana de reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total”. Pinto (1998, p. 307) afirma que “a memória é esse lugar de refúgio, meio histórica, meio ficção, universo marginal que permite a manifestação continuamente atualizada do passado”.

Partindo desse pressuposto, os territórios quilombolas, por serem espaços de sobrevivência material e cultural de descendentes de homens e mulheres africanos

escravizados que resistiram aos senhores e à violência do sistema, faz com que as memórias quilombolas se constituam a partir de histórias coletivas, com dimensão plural. Para Munanga (2004, p. 72), “quilombo é uma experiência coletiva, não só dos africanos, mas de seus descendentes, somados às tantas experiências trocadas em seu interior pelos diferentes sujeitos”. Nesse sentido, Le Goff (1990, p. 476) nos diz que:

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia. Mas a memória coletiva é não somente uma conquista é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é sobretudo oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita que melhor permite compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (Le Goff, 1990, p. 476)

As comunidades quilombolas, por serem espaços de histórias vivas, guardam memórias passadas por gerações. Histórias vividas e contadas por homens e mulheres que viram e sentiram as adversidades, mas, também, registram suas próprias histórias de luta, coragem e resistência que resultaram em conquistas que não se perderam no passado, continuam perpetuadas através da manutenção de sua cultura e identidade. Vale ressaltar que, a concepção de que quilombos são constituídos somente por africanos escravizados foi modificada ao longo do tempo. Assim, de acordo com O'Dwyer (1995, p. 2):

O termo quilombo tem assumido novos significados na literatura especializada e também para grupos, indivíduos e organizações. O presente ganha espaço com sua composição do passado, sem perder sua marca identitária, sobretudo no que diz respeito ao modo de viver. Contemporaneamente, quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Não se trata de grupos isolados ou de população estritamente homogênea, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados. Sobretudo consistem em grupos que desenvolvem práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de território próprio. A identidade desses grupos não se define por tamanho e número de membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade como grupo. Neste sentido, constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento por meio de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão.

A resistência para manter seus modos de viver são perpetuados através da memória passada por gerações, percebida, por exemplo, através da forma colaborativa com que lidam com a terra, que é de todos que vivem na comunidade, através dos aspectos culturais, manutenção dos costumes, resistindo às influências externas de negação ou tentativas de invisibilizar o sentido histórico, cultural e político dos quilombos, que por meio das manifestações culturais e artísticas como a dança, a religião, a literatura, cultivam o imaginário literário afro-brasileiro e africano.

Através do imaginário literário, construído pelas memórias e narrativas, pode-se ouvir a voz dos povos, que foram silenciados e esquecidos durante muito tempo pelo discurso hegemônico. Além disso, nos possibilita ter contato com histórias compartilhadas do passado no tempo real, através de lembranças presentes em todo o imaginário coletivo.

No artigo “O gênero Memórias Literárias”, publicado no site “Escrevendo o futuro” (2021), as autoras Anna Helena Altenfelder e Regina Andrade Clara, trazem a concepção de memórias literárias como gênero textual, esclarecendo que nas memórias literárias, o que é contado não é a realidade exata, ela pode ser constituída por uma certa dose de invenção. “Por um lado, as memórias literárias se aproximam dos textos históricos quando narram a realidade vivida; por outro lado, aproximam-se do romance porque resultam de um trabalho literário.”

Nesse sentido, para Candido (1989, p. 112) as sociedades criam suas manifestações literárias, que podem ser ficcionais, poéticas e dramáticas. Essas criações são feitas em decorrência de suas crenças, seus sentimentos e suas normas, e assim fortalecem a sua existência e atuação na sociedade.

Assim, para Halbwachs (2006, p. 79) “a nossa memória não se apoia na história aprendida, mas na história vivida.” A história a qual ele se refere não é feita de uma sucessão cronológica de eventos e datas, mas de tudo o que faz com que um período se diferencie dos outros, diferente do que está nos livros. Desse modo, é necessário considerar as memórias individuais que se fazem das recordações dos outros e de si e as memórias coletivas, constituídas de várias memórias juntas.

Nesse sentido, a história oral passa a desempenhar um papel significativo no contexto histórico para a manutenção do registro das memórias de um povo. Para Joutard (2000, p. 32) o propósito da história oral é: “trazer à luz as realidades indescritíveis, aquelas que a escrita não consegue transmitir”. Essa história oral, passada por gerações, é feita pelos Griots. Segundo o historiador africano Hampaté

Bâ (1980), os griots são considerados os narradores orais, músicos e/ou cantores. Suas narrativas são construídas a partir de histórias de famílias, geralmente dotados de memória prodigiosa, tornaram-se os arquivistas da sociedade africana e, ocasionalmente, grandes historiadores.

Por conseguinte, trazer para a escola essas histórias orais é uma forma de manutenção do registro histórico da memória do povo afrodescendente, especificamente nas comunidades quilombolas, tendo a Literatura como suporte. Para isso, a Lei 9.394/1996 assegura no inciso § 2º do Art. 26A, “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” (Brasil, 2003, p. 01). Desse modo, a Literatura e outras artes podem funcionar para além do fluir, tendo o importante papel de expressão, em forma de arte, na construção da consciência social do afrodescendente, assim, para Octávio Ianni (1998, p. 332):

A literatura não só expressa como também organiza uma parte importante da consciência social do negro. Ao lado da política, da religião e outras formas de consciência, ela é uma forma singular, privilegiada, de expressão e organização das condições e possibilidades da consciência do negro.

Ao falar sobre Literatura, nesse contexto, cabe ressaltar que nos referimos à Literatura Afro-brasileira, com suas características próprias, fins identitário, de resgate, valorização e manutenção da história do povo afrodescendente. “Construída por pessoas pertencentes às comunidades quilombolas, por quem viveu e faz parte deste contexto. E nesse constante movimento da humanidade, cabe aos sujeitos, ao imaginário e às narrativas, perpetuar as histórias e identidades dos povos, através de memórias, despertando em quem ler ou ouvir, o desejo de significar experiências vividas, que não retornam mais” (Grossi e Ferreira, 2001, p. 30). Assim como, desmistificar estigmas racistas. Aqui, destacamos a importância da manutenção das memórias literárias para que permaneça viva sua representatividade.

O resgate das memórias literárias quilombolas para serem trabalhadas no espaço escolar estimula as (os) professoras (es) e estudantes a ter contato com as histórias de outras gerações, além de despertar o sentimento de pertencimento à comunidade onde vivem, contribuindo para a valorização de sua história. Desse modo,

conhecer as (os) personagens e as (os) compositoras (os) dessas histórias, através da Literatura, é de extrema importância.

3.5 Autoras afro-brasileiras na Literatura brasileira: tessituras de vidas

A partir do embasamento teórico sobre Literatura Afro-brasileira, vimos que no século XIX surgiu uma produção literária de autoria afro-brasileira iniciada com os textos de Maria Firmina dos Reis (Úrsula - romance - 1859) e de Cruz e Sousa (Missal e Broquéis - 1898) e que, mais recentemente, existe uma produção contemporânea feitas por Conceição Evaristo (Ponciá Vicêncio - romance - 2003), Geni Guimarães (A cor da ternura - 1998), Cuti (Cadernos Negros, de 1978 a 1993), Paulo Lins (Cidade de Deus - 1997) e muitas (os) outras (os) autoras (es) que ainda não ganharam notoriedade. Percebemos que essas produções não ocupam espaço nas escolas públicas brasileiras como parte de sua proposta curricular, assim como nos espaços acadêmicos, principalmente produções de autoria feminina. O interesse pelo estudo das produções literárias de autoria feminina, vem acontecendo isoladamente, por pequenos grupos, entretanto, com o aumento das discussões sobre as temáticas afro-brasileiras e a internet como aliada na divulgação, possibilitou a circulação das obras e conseqüentemente, maior visibilidade.

É importante destacar a pesquisa de Dalcastagnè (2005) sobre a produção literária do Brasil, nela foi identificado o perfil do escritor brasileiro como: homem branco, heterossexual, de classe média e do sudeste. As personagens – (93,9%) são brancas, maioria composta por homens - (62,1%) e heterossexuais - (81%). Os 7,9% de personagens negros, estão representados com papéis de bandidos ou contraventores - (20,4%), empregadas (os) domésticas (os) - (12,2%) ou escravizadas (os) - (9,2%). Destes, apenas 5,8% são protagonistas e 2,7% narradores.

Esses dados reforçam a necessidade de darmos visibilidade às (aos) escritoras (es) da Literatura Afro-brasileira, em particular, as produções literárias de autoras negras, com o objetivo de desmistificar os estereótipos criados como tentativa de silenciamento da população afrodescendente, com ênfase na figura feminina. Djamila Ribeiro, em seu livro *Lugar de fala*, Ribeiro (2019, p. 34-35) diz que “existe um olhar colonizador sobre nossos corpos, saberes, produções e, para além de refutar esse olhar, é preciso que partamos de outros pontos.” A Literatura produzida por mulheres

negras, a partir de suas perspectivas, é uma forma de potencializar seu lugar de fala e desconstruir o olhar de colonizador, que tem o homem como referência.

Em se tratando das comunidades quilombolas, a figura feminina de Dandara de Palmares é a principal representação de mulher quilombola nacional. Sua história é marcada como guerreira e lutadora pela liberdade das (os) escravas (os) no século XVII, ela resistia a acordos entre a coroa e o quilombo, assim ganhou representatividade como uma figura de força entre os símbolos atuais de mulheres no país. Dandara morreu em 1694, lutando por sua liberdade e de sua comunidade, e enfrentou toda a sociedade colonial pelo seu território. Realidade que não mudou tanto, as mulheres quilombolas, em pleno século XXI, ainda morrem e lutam para garantir acesso e direito sobre suas terras. A expressividade feminina nas comunidades quilombolas também é marcada pela liderança em casa, nas escolas, na manutenção da cultura local e nos costumes.

Por isso, para fortalecer a luta e representatividade das mulheres afro-brasileiras, nesta seção, apresentaremos algumas escritoras afrodescendentes que fazem suas produções no universo da Literatura afro-brasileira, mostrando que sempre estiveram presentes, entretanto com pouca visibilidade. Não temos a pretensão de elevarmos a um panorama das produções literárias de mulheres afrodescendentes de todos os tempos, dado o principal foco do texto, que é contextualizar historicamente, caracterizando seus lugares de fala, principais obras e comprometimento com as questões raciais. Destacamos ainda todas as mulheres negras - pesquisadoras e escritoras que fundamentaram esta pesquisa.

3.5.1 Maria Firmina dos Reis²⁸

“A mente, essa ninguém pode escravizar”.

(Maria Firmina dos Reis)

Figura 1- Retrato Maria Firmina



Fonte: <https://content.querobolsa.com.br/assets/f831ddad-f270-434b81a6-792b1e10fa1f>

Iniciaremos de forma memorável com a escritora Maria Firmina dos Reis, nascida em 11 de outubro de 1825, em São Luís do Maranhão. Firmina foi registrada sob o nome de um pai ilegítimo, João Pedro Esteves e Leonor Felipe dos Reis, mulher negra, filha de mãe branca e pai negro. Firmina foi a primeira escritora brasileira, usando o pseudônimo de “Uma maranhense” Pioneira na crítica antiescravista da nossa literatura, em um período marcado pelo regime escravocrata e pelo paternalismo.

Mulher independente, ela se sustentava sozinha, conquistou espaço nos jornais da época com seus escritos e publicou o primeiro romance abolicionista brasileiro, *Úrsula* (Lobo, 2006; Duarte, 2008). Com seu grande talento e inteligência, conforme Palmares (2014), aos 22 anos, Maria Firmina foi aprovada em um concurso público para a Cadeira de Instrução Primária, foi a primeira professora concursada do estado do Maranhão. E, após se aposentar, em 1880, fundou uma escola mista e gratuita, que atendia meninos e meninas.

Rompeu barreiras no país e na Literatura brasileira, com sua representatividade negra e escrita de denúncia. Fez de seu primeiro romance, *Úrsula*, um instrumento de crítica à escravidão por meio da humanização de personagens escravizados. O romance, *Úrsula*, publicado em 1859, foi o primeiro romance abolicionista brasileiro e, além disso, foi o primeiro escrito por uma mulher negra no Brasil.

²⁸ Os dados biográficos de Maria Firmina dos Reis foram coletados de: LOBO, Luiza. Maria Firmina dos Reis. In: DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica (vol. 1: Precursores). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 111-126. E dos sites: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/322-maria-firmina-dos-reis>

Em um dos trechos deste romance, Úrsula retrata e denuncia as condições pela qual foram submetidos os africanos retirados de suas terras: “Quando me arrancaram daqueles lugares, onde tudo me ficava – pátria, esposo, mãe e filha, e liberdade! Meu Deus! O que se passou no fundo, de minha alma, só vós o pudestes avaliar” (Reis, 2018, p. 70). Aqui é possível perceber as marcas da ancestralidade, através da fala de Preta Susana, relatando as angústias e sofrimentos pelo qual passou ao ser retirada de sua terra de forma tão vil, relatando partes do “infortúnio e do cativo no estreito e infecto porão de um navio”. É possível perceber o lamento por tudo que ficou para trás, pátria, esposa, mãe e filha, principalmente a sua liberdade.

Diferentemente de Preta Susana, temos nos relatos do “Velho africano”, Antero:

- Pois bem, – continuou o velho – no meu tempo bebia muitas vezes; embriagava-me, e ninguém me lançava isso em rosto; porque para sustentar meu vício não me faltavam meios. Trabalhava, e trabalhava muito, o dinheiro era meu, não o esmolei. Entendes?
- Perfeitamente, – retorquiu Túlio, fingindo sorrir-se. — Pois ouça-me, senhor conselheiro: na minha terra há um dia em cada semana, que se dedica à festa do fetiche, e nesse dia, como não se trabalha, a gente diverte-se, brinca, e bebe. Oh! Lá então é vinho de palmeira mil vezes melhor que cachaça, e ainda que tiquira (Reis, 2018, p. 122).

Podemos perceber traços na fala de Antero, que retratam o valor e significado do trabalho e dos símbolos locais e africanos através da bebida alcoólica, que para ele, a bebida brasileira tem menos qualidade, sendo associada ao vício, enquanto em África, seu valor e qualidade estão também associados ao lazer e descanso. Dessa forma, Maria Firmina cria personagens africanos e os situa em um plano narrativo com voz e características próprias na sociedade brasileira do século XIX.

Ainda no auge da campanha abolicionista, em 1887, Firmina publicou na *Revista Maranhense* o conto “A Escrava”, nele é reforçado a sua postura antiescravista. A história é contada por “uma senhora” que é narradora da trágica história da personagem Joana, uma escrava em fuga, filha de mãe africana, pai de raça indígena e se define “de cor fusca”, ela era livre, e a mãe escrava. Ao contar sua história, Joana representa sua condição na sociedade brasileira, uma mulher que luta por sua liberdade e autonomia, marca forte de que resistiu à condição de escrava e aos maus tratos da época.

Firmina publicou ainda o romance *Gupeva* (1861); poemas em *Parnaso maranhense* (1861) e *Cantos à beira-mar* (1871). Além disso, publicou poemas em alguns jornais e fez algumas composições musicais. Régia Agostinho da Silva,

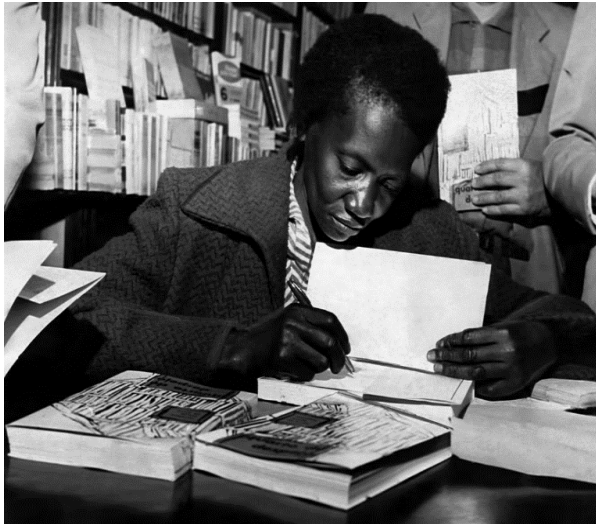
professora da Universidade Federal do Maranhão, em seu artigo intitulado *A mente, essa ninguém pode escravizar: Maria Firmina dos Reis e a escrita feita por mulheres no Maranhão*, relata que na literatura de Firmina, os escravizados eram nobres e generosos, em pé de igualdade com os brancos e, quando a autora escuta essas vozes, ela deixa que os mesmos contêm suas tragédias. O que, para a época, já era um salto grande em relação a outros textos abolicionistas. Com *Úrsula* (1859), Maria Firmina apresenta seu diferencial em relação aos escritos de mulheres da época, considerado o primeiro registro literário feminino a tratar da questão escrava no Brasil.

Percebe-se que mesmo com toda sua representatividade através da escrita de denúncia e de dar voz aos afrodescendentes, em uma época de ebulição escravocrata e patriarcal, com todo protagonismo e história, Maria Firmina dos Reis ainda é pouco estudada na Literatura, principalmente nas escolas, e fica de fora do que é considerado cânone. Sua escrita ficou adormecida durante muito tempo, e, somente após quase 100 anos de sua morte - (1917), suas obras começam a ganhar notoriedade, espaço para leituras, discussões e homenagens. Isso é resultado da tentativa de silenciamento da voz da mulher/escritora afrodescendente em uma época que o espaço era dado à figura masculina e branca. Ainda assim, o poder de sua produção literária conseguiu reverberar em meio a dificuldades e resistência.

3.5.2 Carolina Maria de Jesus²⁹

O maior espetáculo do pobre, hoje, é comer” (Carolina Maria de Jesus)

Figura 2- Carolina Maria de Jesus



Fonte: <https://brasil.elpais.com/cultura/2021-10-08/carolina-maria-de-jesus-a-escritora-da-favela-que-virou-fenomeno-editorial.html>

A continuidade deste tear literário de resistência é com Carolina Maria de Jesus, nascida em 1914, na cidade de Sacramento, no interior de Minas Gerais. Em 1937 ela migrou para São Paulo em busca de novas oportunidades, como única Alternativa foi morar na antiga favela do Canindé.

Trabalhou como catadora de papel e, nas horas vagas, registrava o cotidiano da favela em cadernos que encontrava no material que recolhia. Depois de um tempo foi descoberta pelo jornalista Audálio Dantas, encarregado de escrever uma matéria sobre uma favela que vinha se expandindo próxima à beira do Rio Tietê, no bairro do Canindé. Carolina escreveu em 1960 “O Quarto de Despejo: diário de uma favelada”, livro autobiográfico que a tornou conhecida, nele ela registrava o cotidiano da favela e suas lutas diárias contra a fome e as condições sociais da época. Seu livro vendeu mais de 10 mil exemplares, ganhou espaço e representatividade em diferentes países, assim foi escrito em diversos idiomas”

Carolina foi chamada de escritora improvável, por ser negra, mulher, nascida em meio à miséria, e por estudar apenas os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, assim como por ter uma vida de luta contra a miséria e o preconceito racial (Melo, 2014, p. 14). Através de seu livro é possível repensar as relações étnico – raciais e sociais no Brasil, inclusive nos dias atuais, através da escrita de

²⁹ Os dados biográficos de Carolina Maria de Jesus foram coletados da dissertação de mestrado de: SANTOS, Lara Gabriella Alves dos. Carolina Maria de Jesus: análise identitária em Quarto de despejo – diário de uma favelada Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Federal de Goiás, 2005. E em sites: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/resenhas/memorialismo/1135-carolina-maria-de-jesus-a-escritora-pelos-olhares-de-seus-biografos>.

contentamentos, marcada por não ter o que dar de comer para seus filhos, e também as revoltas com o tratamento desigual que sofria por ser afrodescendente e moradora de uma favela, rodeada de desigualdades: “Quando pus a comida, o João sorriu. Comeram e não aludiram a cor negra do feijão. Porque negra é a nossa vida. Negro é tudo que nos rodeira” (Jesus, 2005, p. 39).

Nesses versos, assim como no trecho seguinte, ambos retirados da obra *Quarto de despejo*: “E haverá espetáculo mais lindo do que ter o que comer? Parece que eu estava comendo pela primeira vez na minha vida”, é possível perceber o que a falta da comida causa na vida das pessoas, assim como denuncia a desigualdade social da época, que perdura até hoje, principalmente entre os afrodescendentes, colocados à margem dos direitos sociais fundamentais, como moradia e alimentação.

Conforme Arruda (2021), Tom Farias lançou a mais completa biografia já publicada sobre a autora, um livro pela editora Malê, intitulado *Carolina: uma biografia* (1997). Na primeira parte, Farias apresenta a Carolina mineira de Sacramento, que viveu tantas dificuldades na infância ao lado da mãe. É basicamente a Bitita, apelido que ela tinha na infância, que é possível conhecer através da obra *Diário de Bitita*, lançado pela primeira vez no Brasil em 1982, após publicado na França. A segunda parte mostra a Carolina das grandes cidades, especialmente São Paulo, onde se estabeleceu até a morte. Na terceira parte do livro encontramos a Carolina, famosa pelo best-seller, *Quarto de Despejo*, e conhecida em todo o mundo. Através deste livro é possível conhecer a Carolina que lutou pela sobrevivência, mulher negra, líder da família e que denunciava o descaso do governo.

Ela também publicou *Casa de Alvenaria* (1961); *Pedaços de Fome* (1963); *Provérbios* (1963); foram postumamente publicados *Diário de Bitita* (1982); *Meu Estranho Diário* (1996); entre outros. Conforme Levine (1994), com as vendas de *Quarto de Despejos*, Carolina consegue comprar uma casa de alvenaria em um bairro popular, entretanto, sair da favela não foi suficiente para acabar com o preconceito. Certamente sua marca de escrita na Literatura afro-brasileira se deu pela representatividade do seu lugar de fala de vivências, descritos em suas narrativas em forma de autobiografia. Atualmente, suas obras vêm ganhando espaço, principalmente *O Quarto de Despejo*, devido às temáticas que dialogam com a realidade contemporânea. Esses temas refletem o cenário que vivenciamos hoje: a fome que assola muitos brasileiros, a pobreza, o racismo, o machismo, a economia,

responsabilidade cidadã frente às questões políticas, a desigualdade social e a ausência de políticas públicas para os moradores das favelas.

3.5.3 Geni Mariano Guimarães³⁰

(...), Mas armada de alfabeto, vivo na espreita.
Traduzo intenções veladas,
Tiro do sol a peneira,
Continuo passo a passo,
portando minha bandeira:
Sou inteiramente negra. Brasileira.
(*Versos do Trato, Poemas do regresso*)

Figura 3- Geni Mariano Guimarães



Fonte: <https://www.cenpec.org.br/noticias/olimpiada-de-lingua-portuguesa-lanca-especial-sobre-geni-guimaraes>

Não poderia faltar nesta composição literária, Geni Mariano Guimarães, nascida na Fazenda Vilas Boas, em 8 de setembro de 1947, no Município de São Manuel, no interior do Estado de São Paulo. É professora, poeta, ficcionista e penúltima filha de um total de 12 filhos. Iniciou sua carreira de escritora publicando seus primeiros trabalhos no *Debate Regional* e no *Jornal da Barra*.

Em 1979, lançou seu primeiro livro de poemas, *Terceiro Filho*, abandonando a concepção tradicional do fazer poético, Geni

Guimarães justifica a sua arte: “Na liberdade de meu verso eu vibro, / Eu amo, eu canto! / Eu me completo e completo o meu poema. / Eu sou gente, eu sou mulher, criança. / Livre!!!” (Guimaraes, 1979, p. 56). Com essa obra, a autora ficou conhecida pela crítica e teve contato com outros escritores afrodescendentes.

³⁰ Os dados biográficos de Geni Guimarães foram coletados da Tese de doutorado: LIMA, Omar da Silva. O comprometimento etnográfico afrodescendente das escritoras negras Conceição Evaristo & Geni Guimarães. 2009. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira), Universidade de Brasília. Brasília, 2009. E de entrevistas da autora e de diversos sites, dentre eles: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/267-geni-guimaraes>; <https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/especial-geni-guimaraes/>; <https://www.geledes.org.br/a-incrivel-historia-de-geni-guimaraes-escritora-homenageada-na-balada-literaria/>.

Nos anos 80, Geni Guimarães passou a frequentar encontros de autores negros em São Paulo e aproxima-se do grupo Quilombhoje, composto por escritores como Cuti (pseudônimo de Luiz Silva) e Oswaldo de Camargo. Em 1981, publicou dois contos no *Cadernos Negros* número 4, organizado pelo grupo. Nesse mesmo ano publicou seu segundo livro de poesia, intitulado *Da Flor o afeto da Pedra o Protesto*. Nesse livro, as temáticas são trabalhadas de forma a evidenciar o sujeito autoral afrodescendente, marcado pelos tons de protesto e de afirmação identitária. Ao longo da década, ampliou sua presença no circuito literário brasileiro, ganhando espaço e notoriedade.

Em 1988, Geni participou da IV Bienal Nestlé de Literatura, dedicada ao centenário da Abolição. Neste mesmo ano, a Fundação Nestlé publicou seu volume de contos *Leite do peito*, texto em prosa, em formato de contos curtos, autobiográfico, em que conta a sua história. Com a voz de uma narradora infantil, ela apresenta as dificuldades enfrentadas pela menina para manter-se na escola e suas transformações até chegar à vida adulta. Através da sua obra é possível denunciar e trazer a discussão sobre vários temas, dentre eles o preconceito racial e social, a inserção no mundo do trabalho e a construção da identidade negra, como podemos perceber do fragmento abaixo retirado de sua obra:

Amanhã, seu cabelo já está pronto. Hoje você dorme com lenço na cabeça que não desmancha. Não esqueça de colocar o lenço novo no bernal. Pelo amor de Deus não esquecer o nariz escorrendo. Lava o olho antes de sair. – se a gente for de qualquer jeito a professora faz o que? – perguntei. – Põe de castigo em cima de dois grãos de milho. Respondeu-me ela. – Mas a Janete do seu Cardoso vai de remela no olho e até mocô no nariz e... – Mas a Janete é branca. – respondeu-me minha mãe, antes que eu completasse a frase. (...) A minha mãe recomendava e eu ia de lá para cá. Saia azul, blusinha branca. Alpargata nova nos pés. Pó de arroz por todo o corpo. Nariz limpo. Eu era negra... a Janete, branca... (Guimarães, 1988, p. 45-49).

Geni consegue expor situações de discriminação vivenciadas durante sua infância, que eram comuns no seu cotidiano. Sua denúncia não tinha teor agressivo, percebe-se em sua fala o cuidado ao transpor as suas vivências de forma afetiva e consciente. Não somente neste trecho, mas em outros, é possível perceber que Geni não olha para sua infância com sofrimento. Ela retrata as aventuras na roça, o amor da família, os aprendizados na escola, tudo isso forma uma memória afetuosa sobre as vivências de criança em uma família completa, com pai, mãe e irmãos, e a

construção de sua formação como professora. Em uma entrevista à revista americana *Callaloo* (Literafro, 2022), Geni Guimarães declara: “Escrevi porque eu tinha que registrar a vivência de uma família negra, porque este livro é autobiográfico, eu precisava falar dos meus traumas, das minhas dores e das minhas alegrias, eu tinha que colocar isso pra fora”.

Em 1989 publicou a obra *A cor da ternura*, que recebeu os prêmios Jabuti e Adolfo Aisen e teve sua publicação traduzida para o inglês, em 2013, pela África World Press. Nesta obra é possível perceber como temática central a trajetória de descobertas de uma menina negra da infância à idade adulta, que não aceita a cor de sua pele, mas que, no decorrer da história, consegue descobrir sua própria cor. Como podemos perceber no trecho abaixo:

Mãe, se chover água de Deus, será que sai a minha tinta? - Credo-em-cruz! Tinta de gente não sai. Se saísse, mas se saísse mesmo. Sabe o que ia acontecer? – Pegou-me e, fazendo cócegas na barriga, foi dizendo: - Você ficava branca e eu preta, você branca e eu preta (Guimarães, 1998, p.10).

A tentativa de tirar a sua cor demonstra a vontade de remover aquilo que, para ela, era motivo de inferiorização, que a tornava diferente das outras pessoas. Nesse trecho, ao pensar que a água da chuva poderia tirar sua cor, é um momento preponderante para iniciar o processo de construção de sua consciência sobre si e da sua cor. Mesmo em meio aos questionamentos e recusa, Geni vai construindo, a partir da representatividade da sua memória, a identidade da mulher afrodescendente no Brasil, assim como da coletividade, através da literatura.

Desse modo, aos 74 anos, Geni Mariano Guimarães é um dos maiores nomes da Literatura afro-brasileira, com sua forma estética, política e ética de escrever sobre diversos sentidos, revelando o ser afrodescendente, assumindo sua origem e servindo de referência na construção da identidade destes do Brasil. Em 2022, ela foi a sétima homenageada da Olimpíada Brasileira de Português. A Olimpíada é destinada à participação dos estudantes da educação básica, assim é possível perceber a abertura de espaço para que as escolas possam inserir em seus currículos a literatura afro-brasileira, embora de forma tardia.

3.5.4 Conceição Evaristo³¹

“A nossa escrevivência não pode ser lida
como história de ninar os da casa-grande,
e sim para incomodá-los em seus sonos
injustos.”
(Conceição Evaristo)

Figura 4- Conceição Evaristo



Fonte: <https://www.culturagenial.com/poemas>

Para a composição desse tear não poderia faltar as escrevivências de Maria da Conceição Evaristo de Brito, nascida em Belo Horizonte, em 1946. Filha de Dona Joana e de José, pai o qual ela pouco sabe sobre ele, considerando seu padrasto, Aníbal Vitorino, como pai. De origem humilde, ainda criança Conceição Evaristo foi morar com os tios, trabalhou como empregada doméstica e lavadeira de roupa, fatos que futuramente foram inspiração para sua escrita e obras publicadas.

Ao terminar o primário, em 1958, ela ganhou o seu primeiro prêmio de literatura, vencendo um concurso de redação.

Migrou para o Rio de Janeiro na década de 1970. Com sua formação no Curso Normal, feito no Instituto de Educação de Minas, trabalhou como professora do quadro de magistério na Cidade de Niterói. Posteriormente, formou-se em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, é Mestra em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Doutora em Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense. Em sua dissertação de mestrado³² observa que “a literatura negra é um lugar de memória”, que a partir da escrita sobre sua história, como protagonista, é possível perpetuar suas memórias afro-brasileiras.

Conceição Evaristo é participante ativa dos movimentos de valorização da cultura negra em nosso país, estreou na literatura em 1990, quando passou a publicar seus contos e poemas na série *Cadernos Negros*. Escritora de grande diversidade, produz ficção e realidade, através da poesia, dos romances e contos. A partir do

³¹ Dados biográficos de Conceição Evaristo coletados da tese de doutorado: LIMA (2009)

³² EVARISTO, Conceição. *Literatura Negra: uma poética da nossa afro-brasilidade*. 1996. Dissertação (Mestrado em Letras), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1996.

momento que suas produções começaram a ganhar notoriedade, seus textos vêm atraindo cada vez mais leitores. Suas obras abordam tanto a questão da discriminação racial quanto as questões de gênero e de classe. Sua escrita é marcada por traços do que viu e viveu, com doses de ficção, denominado, por ela, de escrevivências.

Entre poemas, contos e romances publicados, traremos alguns que ganharam notoriedade e destaque no cenário nacional e internacional. Dentre eles o romance *Ponciá Vicêncio* publicado em 2003, traduzido para o inglês e publicado nos Estados Unidos em 2007. Nesta obra a narrativa é construída a partir da conexão entre memória individual e coletiva, através de Ponciá, personagem central da trama, que revive o passado, pela lembrança, evidenciando fatos e circunstâncias históricas do povo negro no Brasil. Ela narra lembranças de sua infância com alegria e leveza, como podemos perceber no fragmento da obra: “O tempo corria também. Ela nem via. O vento soprava no milharal, as bonecas dobravam até o chão. Ponciá Vicêncio ria. Tudo era tão bom” (Evaristo, 2007, p. 09-10).

Os conflitos de identidade surgem na adolescência e, posteriormente, na juventude, quando vai para a cidade grande e na infância a vivência com os traumas que o pai havia passado, por ser descendente de escravos. Quando jovem, as condições obrigaram a morar nas ruas e em um barraco na favela, passando por muitas limitações financeiras. Consegue um emprego de doméstica, e após casar e perder os filhos, volta ao lugarejo onde nasceu. A partir daí a personagem entra em um processo de conexão consigo. Outros personagens, como Bilisa e Luandi, também foram preponderantes para a escritora denunciar o preconceito e a discriminação na sociedade brasileira.

O romance *Ponciá Vicêncio*, fez com que Conceição Evaristo se tornasse a segunda escritora afro-brasileira a ter uma obra publicada em terras estrangeiras. Nela é possível perceber que Conceição recorre a uma linguagem poética e dialoga com outros grandes clássicos da Literatura Brasileira.

Seu segundo romance, *Becos da memória*, foi publicado em 2006, nele Conceição Evaristo traz o mesmo realismo poético presente no *Ponciá Vicêncio*, em que, mais uma vez, o protagonismo da ação cabe à figura feminina, símbolo de resistência à pobreza e à discriminação, representada pela personagem Maria-Nova, uma mocinha negra. O enredo se desenvolve numa favela, em pleno processo de desapropriação, como podemos ver em trechos da obra: – “Diziam que era para

construir um hospital ou uma companhia de gás, um grande clube, talvez. (Evaristo, 2006. p. 108).

Nessa obra é perceptível a miséria através dos personagens, que são diversos e vivem nos becos da favela. Sua marca está presente também nas obras *Poemas da recordação e outros movimentos* publicados 2008 e *Insubmissas lágrimas de mulheres* em 2011. Nesta obra, Evaristo dá voz às mulheres negras que retratam suas vivências, marcadas pela precariedade a que são submetidas, relatando os preconceitos que sofrem nos diversos lugares, nas ruas, no ambiente de trabalho, nas suas casas, seja por parte do marido ou a figura masculina mais próxima.

Percebe-se que, ao abordarem a temática afrodescendente em suas escritas, as autoras procuraram manter o diálogo com a tradição histórica, trazendo vivências, experiências ancestrais e desconstruindo as visões estereotipadas a respeito dos negros. Além disso, elas procuram despertar a consciência do leitor por meio de fatos que denunciam o racismo e preconceito em diferentes épocas no Brasil. Ao escreverem sobre suas memórias, de forma autobiográfica, por meio de suas vivências, suas histórias de vida, as escritoras reafirmam seu comprometimento com a Literatura afro-brasileira e a representatividade da mulher nas dimensões política e social.

Nesta perspectiva, não podemos deixar de mencionar Ângela Davis e Lélia Gonzáles, mulheres que foram fundamentais na luta pelo rompimento da invisibilidade da mulher negra na produção do conhecimento e no fazer político, através da militância, cada uma em seu país, Ângela nos Estados Unidos e Lélia no Brasil. Entretanto, elas têm os mesmos objetivos, quebrar com um monopólio considerado masculino, em que as mulheres, principalmente negras, não estão inseridas.

Diante das diversas vozes e escritas feitas por mulheres afrodescendentes, não buscamos encerrar esta rica tessitura literária feita por mulheres negras. Entretanto, as autoras mencionadas neste trabalho foram essenciais para fundamentar esta pesquisa. Isso se deve ao fato de que o foco desta discussão são as memórias literárias quilombolas, as quais, em sua maioria, são narradas por mulheres.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS: dos caminhos percorridos aos resultados

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, as informações acerca de sua realização com os participantes, as fontes e os itinerários que percorremos para coletar as informações com a gestora, a professora de Língua Portuguesa do Centro de Formação Quilombola por Alternância Raimundo Sousa e os moradores da Comunidade de Jamarý dos Pretos.

Consideramos oportuno iniciar este capítulo destacando que em virtude do atual cenário de pandemia provocada pelo COVID-19, que até o momento provocou a morte de mais de 700.000³³ mil pessoas no Brasil (com as quais nos solidarizamos), os procedimentos metodológicos deste trabalho foram alterados, à proporção das mudanças provocadas pelas campanhas de humanização nacional. Foi possível fazer as entrevistas presencialmente, entretanto não conseguimos observar a vivência da sala de aula, pois ainda não havia retornado presencialmente.

A presente pesquisa analisa o ensino de Literatura afro-brasileira como dispositivo de efetivação da Lei nº 10.639/2003 no Centro de Formação Quilombola por Alternância Raimundo Sousa, com vista a construir uma proposta de ensino, com as memórias literárias da comunidade quilombola Jamarý dos Pretos. A abordagem considerou as orientações e a aplicabilidade da Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, assim como a valorização da identidade e fortalecimento das práticas antirracistas na escola.

4.1 Abordagens da pesquisa

Esta pesquisa é qualitativa e tem como abordagem, o estudo de caso. Conforme Ludke e André (1986, p. 13), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados que são predominantemente descritivos. Para Gil (2008), o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado. Ainda de acordo com Yin (2005, p. 32), o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o

³³ Conforme últimos dados do Ministério da Saúde (2023)

fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência.

Recorremos ao estudo de caso instrumental, quando “um caso é examinado para fornecer introspecção sobre um assunto, para refinar uma teoria, para proporcionar conhecimento sobre algo que não é exclusivamente o caso em si” (Coutinho e Chaves, 2002, p. 226). O estudo de caso instrumental é aquele em que o caso não é uma situação concreta, mas uma questão mais ampla, como, por exemplo, a incorporação de uma política no cotidiano escolar (André, 2005), no caso da nossa pesquisa, a lei 10.639/2003.

O estudo de caso foi feito no Centro de Formação Quilombola por Alternância Raimundo Sousa e na Comunidade Quilombola Jamary dos Pretos. No Centro de Formação o caso levantado para estudo foi o ensino de Literatura afro-brasileira e na Comunidade, as memórias dos mais velhos.

4.2 Finalidades

Esta pesquisa foi realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão da Educação Básica na Universidade Federal do Maranhão, o qual está regulamentado pela Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009, no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tendo como um dos seus objetivos formar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho.

Desse modo, classificamos esta pesquisa como aplicada, devido ao seu interesse prático, ou seja, os resultados são aplicados e utilizados, imediatamente, na solução de problemas que ocorrem na realidade (Marconi, Lakatos, 2017). Para Gil (2008), a pesquisa aplicada, envolve estudos elaborados com a finalidade de resolver problemas identificados no âmbito das sociedades em que as (os) pesquisadoras (es) vivem. Da mesma forma, pesquisas aplicadas podem contribuir para a ampliação do conhecimento científico e sugerir novas questões a serem investigadas.

Diante do contexto da pesquisa aplicada, direcionamos para a pesquisa do tipo intervenção. Esses tipos de pesquisas são planejados e implementados a partir de um determinado referencial teórico, com o objetivo de promover avanços e melhorias,

além de contribuir para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos (Damiani, 2012).

A escolha do método de abordagem foi importante para viabilizar o desenvolvimento de soluções para a problemática levantada nesta pesquisa, a fim de possibilitar alternativas significativas para o ensino de Literatura no CFQ por Alternância Raimundo Sousa, a partir das memórias literárias da Comunidade Quilombola Jamary dos Pretos.

A partir desta pesquisa foi possível alcançar a finalidade, elaborar um material pedagógico a partir das memórias literárias de Jamary dos Pretos, com o objetivo de concretizar o ensino de Literatura afro-brasileira como instrumento de efetivação da Lei 10.639/03, assim, contribuir para a valorização da identidade dos estudantes e fortalecer as práticas antirracistas na escola.

4.3 Métodos de abordagem

A pesquisa é de caráter exploratório, com o objetivo de compreender, através do materialismo histórico-dialético, as propostas de metodologias para a efetivação da prática pedagógica do ensino de Literatura no que diz respeito às relações étnico-raciais no Centro de Formação Quilombola por Alternância Raimundo Sousa.

Para Frigotto (1991), o que realmente importa para o materialismo histórico-dialético é a produção de um conhecimento crítico que vai alterar e transformar a realidade anterior, tanto no plano do conhecimento como no plano histórico social, de modo que a reflexão teórica sobre a realidade se dê em função de uma ação para transformar. Assim, com a abordagem da pesquisa do tipo intervenção, Hammes et al (2016, p. 140), nos apresenta o método que emerge como um procedimento que propõe novas práticas pedagógicas, ou o aperfeiçoamento das existentes, através dos conhecimentos teóricos, ao mesmo tempo, em que permitem a (ao) professor (a)/pesquisador(a) avaliar essas novas práticas e produzir conhecimento pedagógico.

Desse modo, essa pesquisa foi realizada nos pressupostos de uma intervenção de caráter pedagógico, visando trabalhar o ensino de Literatura afro-brasileira, alinhado com os dispositivos legais que orientam o sistema de ensino, como a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola, a partir das memórias literárias da comunidade. Utilizamos princípios didáticos com o pressuposto

de resgatar e manter o registro da memória coletiva da comunidade Jamary dos Pretos.

Para isso, definimos as categorias que subsidiaram o embasamento teórico desta pesquisa: Literatura Afro-brasileira, Educação Escolar Quilombola, Lei 10.639, Memórias literárias, Formação de professores e Educação do Campo. A partir das categorias foi possível vislumbrar, de forma mais clara, as necessidades focais desta pesquisa, e, para isso, construímos os instrumentais que deram suporte para o desenvolvimento da pesquisa em lócus.

4.4 Instrumentos para composição de dados

Nesta subseção, descrevemos as ferramentas e instrumentos, que foram utilizados ao longo desta pesquisa. Para Pádua (1997), esta é a fase de início da pesquisa, em que os recursos metodológicos serão utilizados para garantir a cientificidade desta investigação.

Destacamos que em alguns momentos houve necessidade de fazer contato a distância, devido ao contexto de pandemia, por meio da ferramenta do *WhatsApp*, com fins de obedecer aos protocolos sanitários de segurança delineados na Instrução Normativa de nº 04/2020/PPGEEB/UFMA, a qual orienta, no seu artigo de nº 5, que os métodos de procedimentos de pesquisa a serem adotados “[...] poderão acontecer de forma híbrida, ou seja, remota e presencial, desde que se leve em consideração os protocolos de segurança em relação a COVID-19” (PPGEEB, 2020, p.1). Entretanto, com a diminuição dos casos da doença e do aumento da quantidade de pessoas vacinadas, foi possível realizar esta pesquisa de forma presencial. Na sequência apresentaremos os instrumentos de composição dos dados que foram utilizados nesta pesquisa.

4.4.1 Entrevista Semiestruturada

Para Pádua (1997, p. 64-65), a entrevista “não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos - objetos da pesquisa, que vivenciam uma determinada realidade”. Partindo desse pressuposto, elaboramos um roteiro aberto

de entrevista para as pessoas entrevistadas na comunidade, para a gestora, e para a professora de Língua Portuguesa da escola.

A entrevista feita com a professora e a gestora teve como finalidade, identificar quais concepções teóricas sobre Literatura afro-brasileira a professora do Centro de Formação Quilombola por Alternância Raimundo Sousa possui; identificar quais entendimentos teóricos e práticos acerca da Lei nº 10.639/03 a gestora e a professora possuem; analisar se existem formações continuadas direcionadas para Literatura no CFQA Raimundo Sousa e, em caso afirmativo, se estas estão em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação quilombola e as Diretrizes para ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira; investigar se há inserção da história e cultura da comunidade no espaço escolar, assim como verificar a relação com a área de formação e a comunidade onde trabalham.

Com a colaboração da comunidade, foram realizadas entrevistas baseadas em escuta, registro escrito e gravação de áudio com 04 (quatro) moradores. As conversas transcorreram de forma espontânea e direcionadas para as (os) moradoras(es) mais idosas(os) e nas histórias mais antigas da comunidade que eles lembravam. Inicialmente, fizemos o levantamento das (os) moradoras (es) mais antigas(os) da comunidade, contando com a assistência de Nora, como é chamada a gestora da escola, por quem toda a comunidade tem um carinho muito grande, devido à sua dedicação e cuidado para com os moradores, bem como ao seu empenho em preservar e valorizar as tradições locais. Todas as entrevistas foram feitas nas residências dos entrevistados, sendo que a maioria deles era composta pelos moradores mais antigos na comunidade.

4.4.2 Questionários

O questionário, segundo Gil (2008, p. 128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, assim como situações vivenciadas etc.”

Em relação à professora, as perguntas do questionário foram voltadas para suas experiências em escolas quilombolas, conhecimento sobre as legislações e

documentos orientadores, pertencimento à comunidade onde está localizada a escola e se inclui as histórias da comunidade em suas metodologias de ensino.

Os instrumentos direcionados à gestora tiveram como foco os questionamentos sobre o plano de formação continuada da escola e o projeto político pedagógico. Verificando se há participação da comunidade local na tomada de decisões e se há cumprimento da oferta de formação continuada na escola, assim como o seu pertencimento à comunidade.

Os instrumentos de coleta de dados voltados para os moradores da comunidade foram direcionados para o levantamento e registro das memórias literárias da comunidade, a partir dos diálogos, práticas e partilha de saberes. A aplicação foi feita através de conversas e acompanhamento do cotidiano, principalmente dos mais velhos, totalizando 04 moradores entrevistados, 01 homem e 03 mulheres.

4.4.3 Registro audiovisual

O registro audiovisual oferece ao pesquisador a possibilidade de revisitar os dados coletados sempre que considerar necessário reavaliar a adequação das informações coletadas e produzidas (Garcez; Duarte; Eisenberg, 2011). O seu uso não descarta a importância dos registros manuscritos. Os encontros aqui tratados foram planejados para acontecer conforme necessidade de levantamento dos relatos. Para isso, foram necessárias duas visitas à comunidade e o instrumento para registro audiovisual foi o aparelho celular. Na primeira visita foram entrevistados 03 moradores e na segunda entrevistamos a gestora e 01 moradora.

Os sujeitos da pesquisa foram consultados sobre a autorização para os registros audiovisuais, a partir da apresentação dos objetivos da pesquisa e do uso de imagem. Dessa forma, trabalhamos em comum acordo, evitando transtornos entre as partes.

4.5 Participantes da pesquisa

Destacamos aqui as(os) participantes deste estudo, cabendo enfatizar que aceitaram participar de forma voluntária, conforme consta no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Anexo C).

Para este estudo, definimos como sujeitos da pesquisa a gestora escolar, que exerce sua função e contribui de forma integral para o seu funcionamento; 01(uma) professora de Língua Portuguesa, cabe ressaltar que a escola possui apenas 01(uma) professora do componente curricular e, conforme informações prestadas no questionário, ela está na escola há um ano, não mora na comunidade, faz o percurso da sede do município até o local de trabalho, que dura em torno de 1h; e 04 moradoras(es) locais.

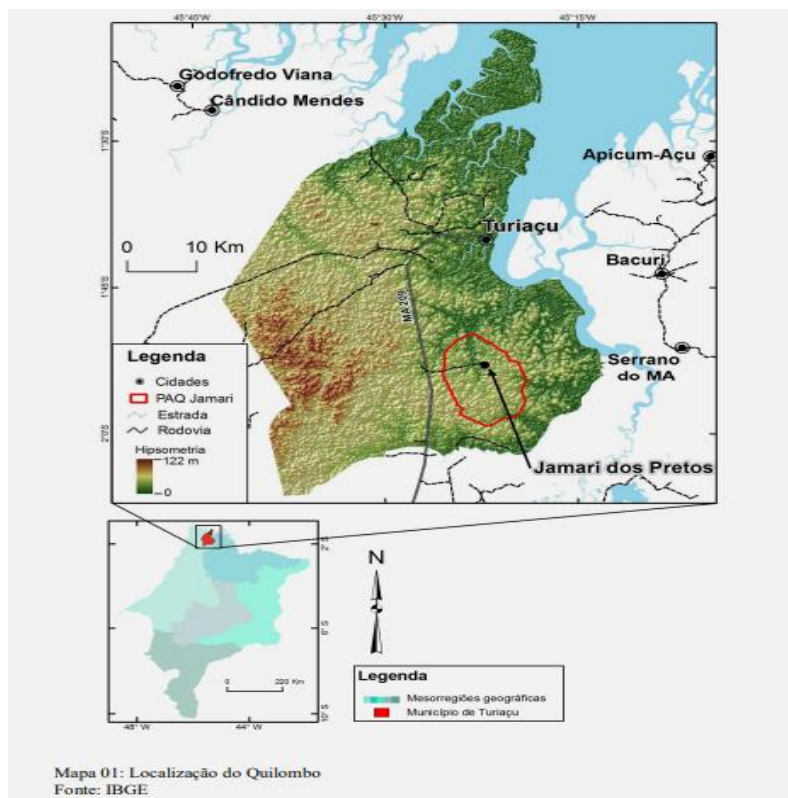
As moradoras(es) entrevistadas(os) foram 03 mulheres e 01 homem, ambos mais velhos da comunidade, que se dispuseram a contar as histórias com muita dedicação e entusiasmo. Assim, coletamos os relatos de narrativas que fazem parte do imaginário literário construídos a partir das memórias da comunidade. Como critério da quantidade, consideramos a relevância dos relatos, na perspectiva do que precisávamos para a construção do produto educacional com as memórias de Jamary. Ressaltamos que não foi possível entrevistar as (os) estudantes, pois a escola ainda não havia voltado de forma presencial e a maioria não estava na comunidade.

Para fazer a apresentação das (os) participantes, nos baseamos nos roteiros de entrevista (APÊNDICES A e B) feitas entre os dias 30 de julho a 27 de agosto de 2022. Neste instrumento foi solicitado informações sobre sua trajetória pessoal, profissional e sua relação com a comunidade.

4.6 Comunidade Quilombola Jamary dos Pretos

A Comunidade Quilombola Jamary dos Pretos está localizada no município de Turiaçu, Baixada Maranhense, na microrregião do Gurupi, próximo da divisa do Maranhão com o Pará. Tem área de 14.676 hectares, sendo 6.613 titulados pelo Instituto de Terras do Maranhão, com uma população estimada em mais de 1,5 mil pessoas e cerca de 300 moradias (Silva, 2015). A seguir temos o mapa com a localização da Comunidade:

Figura 5- A seguir temos o mapa com a localização da Comunidade:



Fonte: adaptado IBGE

A origem do nome da Comunidade Quilombola, conforme Lima (2009), se deu pela grande concentração da palmeira “Jamari”, típica da região, existente no início da ocupação territorial. A Comunidade teve assegurada a posse de suas terras em 1997, por um decreto do governo estadual, tendo por base o artigo 68 da Constituição Federal de 1988, que diz: “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (Brasil, 2016. p. 161). Apesar da ocupação do território existir a mais de cem anos, foi só a partir dessa data que a terra foi titulada e seus moradores tiveram sua posse e seus direitos de remanescentes de quilombo reconhecidos. Antes disso, a comunidade quilombola de Jamary dos Pretos tem um longo histórico de lutas e perseguições para ter o domínio de suas terras (Silva, 2015).

Conforme Silva (2015), a região ocupada por Jamary fica nas proximidades das antigas fazendas Santana, Santa Cruz, Santa Luzia (Tapera de Nhadona), Santa Bárbara e Cajual, formando as áreas de moradia dos pretos fugidos, entre o Centro das Mangueiras e o Bonisário. Os Quilombos de Turiaçu ficam em torno das fazendas de mão de obra escravizada da época. No passado, esses lugares eram conhecidos como “colônias de pretos velhos”, que hoje é conhecido como Jamary dos Pretos.

Jamary é formada pelas localidades de Arrudá, Outeiro das Queimadas, Santo Antônio, Restinga, Rancho do Arroz, Baixo do Amâncio, Boca do Caminho do Centro, Boca do Campo, Boa Vista e Cajual. Essas áreas de moradia também são denominadas de “bairros”. Para os moradores, Jamary é a reunião sede de onde estão e das localidades em torno. Na sede do povoado está a maior concentração de moradias e também os espaços comunitários, como a escola, a igreja, a casa de farinha, o barracão de festas e reuniões e o campo de futebol (Silva, 2015)

As (os) moradoras (es) de Jamary fazem uma distinção entre as áreas de moradia e as áreas usadas para atividades de produção. O trabalho é feito nos chamados “centros de roçado”, que ficam afastados da sede, em áreas cercadas por mata preservada com palmeiras, grandes árvores de madeira de lei. Nesses “centros” se encontram pequenos ranchos de moradia temporária, onde cada família tem seu roçado e passam vários dias da semana sem voltar para as moradias habituais, dependendo do calendário agrícola, no caso dos roçados mais distantes da sede.

A genealogia de Jamary é constituída por quatro famílias principais, todas descendentes de ex-escravizados: os Mafras, os Ribeiros, os Souzas e os Soares (Silva, 2015). Eles adotaram os nomes dos donos das fazendas das quais advinham, desde os primeiros tempos do Quilombo. Os laços familiares são muito importantes para os quilombolas, todos ligados por solidariedade, aspecto marcado na divisão das terras. Essa característica é muito presente nos “centros de roçado”, cujo critério para definição do local de plantio de cada unidade familiar é a proximidade das áreas escolhidas por outras gerações da sua família. Assim, um filho procura sempre uma área próxima à do pai, do avô ou do tio, porque isso facilita a troca de serviço num momento de necessidade.

Em meados dos anos 1970, fazendeiros e empreendedores agropecuários tentaram invadir as terras do povoado com graves ameaças, estabelecendo um conflito. Hoje, ainda existe a prática de pessoas que vem para a comunidade em busca de terra para morar e são aceitos na comunidade, porém, se aproveitam da situação, se apropriam das terras e vendem aos fazendeiros de cidades vizinhas (Projeto Vida de Negro, 1998)³⁴.

³⁴ Durante o “I Encontro de Comunidades Negras” em 1988, surgiu a proposta de criação de um projeto específico para auxiliar as comunidades na causa dos direitos do povo; nomeado assim de “Projeto Vida de Negro” que, é dedicado ao mapeamento das comunidades negras rurais com apoio de importantes fundações nacionais e internacionais (Fundação Ford dos Estados Unidos, Oxfam da Inglaterra, EZE da Alemanha, Cese da Bahia e Fundação Cultural Palmares/Ministério da Cultura),

A manutenção das tradições resulta do empenho das associações de moradores responsáveis por grande parte das conquistas na comunidade, dentre elas o posto de saúde, a escola municipal Severa Mafra e a escola estadual, Centro de Formação Quilombola por Alternância Raimundo Sousa. Assim como a manutenção das festividades tradicionais, a exemplo do Tambor de Crioula³⁵ no dia da santa padroeira, Nossa Senhora das Graças, conforme demonstra a figura a seguir:

Figura 6- Tambor de Crioula local de Jamary dos Pretos



Fonte: (fotos da obra: **“Uma perspectiva comparativa na construção de Itamoari e Jamary como quilombos**; Alonso, Sara,”)

Em Jamary há uma diversidade religiosa, que se expressa nas práticas do catolicismo e nas manifestações afro-brasileiras, muito perceptível no festejo de Nossa Senhora das Graças, que inicia todo dia 30 de dezembro, com duração de quatro dias, assim como nos terreiros de candomblé e umbanda. O festejo de Nossa

trabalhou questões agrárias e jurídicas para solucionar problemas fundiários, afirmando as comunidades de quilombo como comunidades políticas (Fiabani, 2009).

³⁵ “O tambor de crioula é uma atividade ritual, praticada por determinada camada social, como divertimento e pagamento de promessas. ” (Ferretti, 2002, p.15-16). Tem sua origem no Congo e Semba, e herança dos africanos de Cabo Verde. É uma dança que não tem data específica para se apresentar, logo pode ser vista durante todo o ano. No Maranhão, ela presta louvor a São Benedito, o Santo Preto. É Marcada pela “punga” ou “Umbigada”, seus dançarinos usam indumentárias como saias coloridas e rodadas, blusas de rendas, turbantes e colares. Enquanto as mulheres dançam, os homens apenas tocam seus tambores, denominados de crivador, tambor grande e socador, feitos de troncos de árvores e couro de animal (Sousa, 2004).

Senhora das Graças atrai moradores de todos os povoados vizinhos e das cidades próximas. Os moradores relatam que nesse período há muitos filhos de Jamary que vêm de diversas localidades do Brasil, principalmente da cidade de Belém do estado do Pará para participar da festa.

Conforme Silva (2015, p. 72), Jamary é considerado um dos mais importantes quilombos no Maranhão por apresentar grande expressão da cultura afro-brasileira, possuir forte expressão cultural, que se expressa através da manifestação cultural do Tambor de Crioula, Tambor de Mina e Tambor de Caixa. O tambor de Mina se faz presente através dos terreiros de candomblé e umbanda. Em Jamary, existem dois terreiros: Terreiro do Evaristo Pé Grande e Terreiro do Tintol, atuantes até os dias de hoje (Oliveira, 2017). As rezadeiras e benzedadeiras estão presentes na comunidade, com descendência africana e indígena (Lima, 2009) e ainda são muito solicitadas quando as crianças e adultos estão doentes ou alguma mulher tem dificuldades na hora do parto.

Até pouco tempo era possível percebermos que o povo de Jamary não gostava de falar dos tempos de escravidão, diziam que essas memórias estavam guardadas apenas na mente dos mais velhos que viveram esse período ou que ouviram de seus pais, as histórias, mas que com o passar do tempo se deixou de falar. Durante algum tempo era comum ouvir da própria população que não sabiam que o local foi um Quilombo. Porém, com as lutas pelos direitos da terra, esse saber começou a ser resgatado e voltou a ser fortalecido entre a população de Jamary, mas, quando se quer informações sobre a comunidade, indicam sempre as pessoas mais velhas para falar sobre as histórias do passado (Alonso, 2008). Esse é um dos motivos que nos impulsionou a desenvolver a pesquisa sobre o resgate e registro das memórias literárias de Jamary.

Após a pesquisa percebemos que hoje são poucos os moradores que ainda lembram e contam as histórias mais antigas de Jamary. Há pouco interesse entre os mais jovens em escutar ou resgatar as memórias que constituem a história e identidade da comunidade. Isso foi perceptível ao procurarmos por moradores para a entrevista, somente uma mulher mais jovem se disponibilizou a contar as histórias que fazem parte do passado de Jamary. Ela se destaca pela participação em oficinas nas escolas da comunidade com o objetivo de ensinar as crianças e jovens sobre as suas histórias e valorização de sua identidade.

4.7 O Centro de Formação Quilombola Por Alternância Raimundo Sousa

O Centro de Formação Quilombola por Alternância Raimundo Sousa é local da pesquisa e para onde será direcionada a proposta pedagógica. Localizado na comunidade quilombola de Jamarý dos Pretos, no município de Turiaçu - MA, a Escola Estadual foi construída em 2007, para funcionar o Ensino Médio integrado à Formação Profissional, com a implantação do Curso Técnico em Agropecuária na gestão do ex-governador Jackson Lago, através da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão, com o incentivo da Associação de Moradores local.

A escola possui três salas de aula para 35 alunos, funciona no sistema de alternância³⁶ com base na Pedagogia da Educação do Campo. Os estudantes são alojados na escola durante a semana de estudos e têm aulas por módulos nos turnos matutino e vespertino no fim de semana, e retornam para suas comunidades de origem para uma semana em suas casas, aplicando o que aprenderam durante as aulas. A escola ofertou o Ensino Fundamental (anos finais), no início da sua fundação, mas hoje possui apenas o Ensino Médio Técnico. Após a pesquisa na comunidade, foi possível identificar que os estudantes são, em sua maioria, moradores da comunidade Jamarý, entretanto, há estudantes que moram em outros povoados da redondeza. A seguir temos imagem da escola:

Figura 7 - Centro de Formação Quilombola

³⁶ A Pedagogia da Alternância consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional. Esse método começou a tomar forma em 1935 a partir das insatisfações de um pequeno grupo de agricultores franceses com o sistema educacional de seu país, o qual não atendia, a seu ver, as especificidades da Educação para o meio rural. A experiência brasileira com a Pedagogia da Alternância começou em 1969 no estado do Espírito Santo, onde foram construídas as três primeiras Escolas Famílias Agrícolas (Teixeira et al, 2008).



Fonte: Dados da pesquisa, 2021

O Centro de Formação Quilombola por Alternância surgiu a partir da Associação de Moradoras (es), que percebeu a necessidade e a vontade que as (os) moradoras(es) tinham das(os) filhas(os) permanecerem estudando em uma escola na própria comunidade, sem ter que sair do seu local de origem e morada para concluir os estudos na sede do município ou em outro povoado mais próximo, fator que pode distanciar o estudante de sua cultura. O nome da escola é uma homenagem a Raimundo Sousa³⁷, considerado uma das lideranças principais do povoado.

Após solicitação de construção da escola e aprovação pelo governador para execução pelo secretário estadual de educação, foi enviada uma equipe para a escolha do local e implantação da proposta pedagógica. A ação foi liderada pela Professora Cacilda Cavalcanti, que na época era supervisora da Educação do Campo. A gestora da escola destacou que foi feita a escuta da comunidade para escolha do local e qual tipo de escola queriam para suprir as necessidades da comunidade. Nesse sentido, percebemos que a escolha do local e curso que seria ofertado foi de forma participativa e democrática. Destaca-se, também, as contribuições dos estudantes bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da UFMA que atuaram na elaboração do projeto político pedagógico (PPP) e na

³⁷ Raimundo Sousa - presidente da Associação de Moradores de Jamary e importante liderança local, que buscou o reconhecimento da comunidade como Quilombola e outros recursos, dentre eles o Centro de Formação Quilombola.

implantação da proposta, junto com a Professora Cacilda Cavalcanti. Ressaltamos que não tivemos acesso ao PPP, pois não foi localizado pela gestora.

Com o passar do tempo, a escola passou por muitas dificuldades para continuar ofertando aulas aos estudantes, pois os recursos diminuíram e em alguns momentos foram suspensos, relatou a atual gestora da escola. Segundo ela, no ano de 2009, devido à falta de repasse de recursos para manutenção, o Centro de Formação Quilombola ficou fechado praticamente o ano inteiro. Após muitas manifestações da comunidade e de professores, voltou a funcionar no final do ano letivo. Naquele momento, a participação dos pais, professora (es) e estudantes foi de extrema importância, pois foram eles quem disponibilizaram alimentos e mão de obra para dar continuidade às aulas.

Atualmente as Diretrizes Curriculares Estaduais para a qualidade da Educação Escolar Quilombola no Maranhão é o documento que direciona o seu funcionamento. As ementas e a proposta pedagógica dos componentes curriculares são construídas pelas (os) professoras (es) durante cada ano letivo. A gestora destaca haver falta de materiais didáticos para o planejamento e prática das aulas. Quando a comunidade escolar precisa de suporte didático, precisa recorrer ao acervo pessoal da gestora.

Durante a pandemia tentou-se continuar as aulas remotamente, entretanto, houve muita dificuldade por parte dos estudantes, devido à falta de internet. A gestora relatou disponibilizar as atividades xerocopiadas para os estudantes receberem na escola, porém sem muito sucesso. Ela se mostra preocupada com as consequências que a pandemia deixará na educação, principalmente na comunidade. Vale destacar que a última visita à escola foi no mês de agosto de 2022, e as aulas ainda não haviam retornado presencialmente.

4.8 Descrição do Produto educacional

O produto educacional (**Guia pedagógico – Literatura afro-brasileira e as memórias da Comunidade Quilombola Jamary dos Pretos**), disponível no Apêndice D deste trabalho, foi construído com linguagem dialógica, instrutiva, objetivando melhor entendimento e aplicação na prática.

A escolha por este produto se deu por ser de fácil acesso e reprodução. Ele será apresentado em momento formativo com as (os) professoras (es) e a gestão escolar do Centro de Formação Quilombola, para que seja aplicado com estudantes

do 1º ano do ensino médio, com a intensão de ser mais um suporte à professora de Língua Portuguesa, nas aulas de Literatura, entretanto poderá ser utilizado conforme planejamento da escola.

Essa proposta de Produto Educacional surgiu das necessidades identificadas durante esta pesquisa, a partir dos diálogos com a comunidade, análise dos dados coletados e da contextualização com outros estudos e trabalhos que dialogam sobre essa temática, dentre eles, a Lei 10639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como a partir das discussões de autoras e autores que fundamentaram esta pesquisa e as memórias de Jamary.

O Guia Pedagógico está organizado em 07 seções com 7 sequencias didáticas. Para Oliveira (2005), a sequência didática tem como objetivo conduzir as (os) estudantes a uma reflexão e apreensão acerca do ensino proposto, assim como tem a pretensão de que estes conhecimentos adquiridos sejam levados à vida dos estudantes e não somente no momento da aula ou da avaliação. Para a (o) professora (or), trabalhar com consequências possibilita uma melhor organização das suas intenções pedagógicas através de temas, objetivos e conteúdo que são necessários dentro do seu planejamento didático, possibilitando um trabalho conjunto, de forma transversal e interdisciplinar.

Desse modo, as seções estão organizadas da seguinte forma:

Apresentação, 1. Introdução, 2. Caminhos para a educação escolar quilombola, 3. Literatura afro-brasileira como instrumento de efetivação da Lei 10.639/2003, 4. Sugestões pedagógicas, Sequência didática 01, Sequência didática 02, Sequência didática 03, Sequência didática 04, Sequência didática 05, Sequência didática 06, Sequência Didática 07, 5. Currículos vividos: memórias e saberes, 6. Outros pontos de partida e as considerações finais.

Ressaltamos que as sequências didáticas apresentadas no Guia Pedagógico são sugestões pedagógicas, logo, a qualquer momento a (o) professora (or) pode intervir, modificar, conforme a realidade e necessidade da turma, com fins de ter o melhor resultado possível no processo de ensino e aprendizagem. Sobretudo, possibilitar às (os) estudantes que se tornem sujeitos reflexivos e protagonistas da sua realidade.

É importante ressaltar que essa pesquisa foi realizada no contexto de pandemia da COVID-19, em que parte das escolas públicas do município de Turiaçu estavam em atividades em formato remoto (através do uso das Plataformas Digitais como *Google Meet* e/ ou via *WhatsApp*). Por isso, os procedimentos logísticos de composição dos dados da pesquisa foram revistos e adaptados para esse formato. Desse modo, essa mesma normativa se estende para a intervenção e aplicabilidade do produto educacional, elucidando no parágrafo único da normativa do PPGEEB:

Parágrafo Único: A intervenção ou a aplicabilidade do produto educacional poderá acontecer dependendo das condições objetivas da pesquisa, como: o acesso a materialidade dos instrumentos de coleta de dados por meio remoto; da quantidade dos sujeitos selecionados para a pesquisa, respeitando os protocolos de segurança sanitária em vigor, e outras situações que não coloquem o pesquisador e seus colaboradores em risco sanitário (PPGEEB, 2020, p.1).

Nesse contexto, este produto educacional se configurou como uma proposta de intervenção e aplicabilidade, não sendo possível sua aplicação até a finalização desta pesquisa. Destacamos que a disponibilidade do produto educacional impresso e digital possibilitará a aplicabilidade em formato não presencial, assim como a possibilidade de que outras escolas se utilizem desse recurso didático em aulas ou pesquisas sobre Literatura Afro-brasileira.

5 ANÁLISES DA INSERÇÃO DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO CENTRO DE FORMAÇÃO QUILOMBOLA E AS MEMÓRIAS LITERÁRIAS DE JAMARY

A pesquisa investiga a Literatura afro-brasileira como dispositivo de efetivação da Lei 10.639/2003, no Centro de Formação Quilombola por Alternância (CFQ) Raimundo Sousa em Turiaçu – Maranhão, tendo em vista a construção de uma proposta de ensino com as memórias literárias da comunidade quilombola Jamary dos Pretos, localizada em Turiaçu - Maranhão.

Para iniciarmos a pesquisa no Centro de Formação Quilombola, solicitamos a autorização da gestora escolar (Anexo A), assim como disponibilizamos a carta de apresentação (Anexo B). Com a autorização para a pesquisa em mãos, realizamos nosso primeiro contato formal indo até a comunidade quilombola Jamary dos Pretos no dia 30 de julho de 2022 e posteriormente no dia 27 de agosto de 2022.

Saindo da sede do Município de Turiaçu, chegamos ao povoado Santa Rosa, local onde fica a entrada da estrada que dá acesso a Jamary. Começamos o percurso em uma estrada de piçarra, como muitos buracos provocados pelas chuvas. Atravessamos algumas pontes de madeira, que em alguns momentos parecia que não conseguiríamos passar com o carro, mas, ao mesmo tempo, nos deparávamos ao longo do caminho com pequenos igarapés, árvores grandes, pássaros cantando, que fizeram com que os aproximados 8km de estrada até Jamary, alternassem entre balanços provocados pelos buracos e a contemplação da natureza. Logo conseguimos visualizar as primeiras casas de taipa, cobertas por palhas e a pequena igreja católica de Jamary, chegamos ao nosso destino. Conforme a figura 8:

Figura 8- Igreja católica de Jamary



Fonte: Acervo pessoal

As casas são construídas em círculo, ao redor de um grande campo coberto por capins verdes (**FIGURA 9**), que se contrastam com o sol muito intenso, mas ao mesmo tempo com muita ventilação. Este local é utilizado para jogos de futebol e para as crianças brincarem. Chegamos no dia de uma festa do time de futebol da comunidade, tinha muitos visitantes e os moradores estavam bastante produzidos para a festividade, as mulheres com os cabelos soltos ou trançados e vestimentas muito coloridas.

Figura 9- Paisagem do Centro de Jamary



Fonte: Acervo pessoal

Fomos direto para a residência da gestora do Centro de Formação Quilombola, que tem muita influência e articulação na comunidade, foi ela que fez as indicações dos moradores que poderiam contribuir com a pesquisa e nos acompanhou nas casas dos entrevistados. Outras (os) moradoras (es) também contribuíram para a mediação dos diálogos, como João do Vale³⁸, jovem nascido e criado em Jamary, que hoje reside no Rio de Janeiro e se destaca pelo trabalho que desenvolve com exposições artísticas fotográficas. Suas indicações foram muito importantes para fazermos o levantamento das (os) moradoras (es) que contribuíram com este trabalho.

A pesquisa se inicia com a observação da comunidade e posteriormente o contato com a gestora e a professora de Língua Portuguesa da escola, nesse momento já tínhamos definido os elementos a serem observados desde o primeiro

³⁸ João Batista do Vale (1934 – 1996) - mais conhecido como João do Vale, foi um músico, cantor e compositor brasileiro. De origem humilde, João sempre gostou muito de música. Nasceu em Teresina – PI, mas em 1947, se mudou para São Luís.

contato através do instrumento elaborado para conduzir a pesquisa (Apêndice A). Nossa aproximação, primeiramente, foi feita através da apresentação da pesquisa no dia 30 de julho de 2022 na comunidade. Como apresentamos os propósitos do estudo se deu através de uma conversa na casa da gestora escolar e fomos posteriormente levados para as primeiras casas das (os) moradoras (es).

Para cada moradora (or) foi apresentado o objetivo da pesquisa e a pretensão que teríamos com o resultado. Para isso usamos o instrumental de pesquisa (Apêndice B). Ao saber que um dos nossos objetivos é o resgate e registro das memórias de Jamarý para ser trabalhado na escola, todos ficaram muito felizes e empolgados para participar.

A partir do diálogo com a comunidade, coletamos as narrativas relacionadas aos saberes locais, lendas e músicas que fazem parte do imaginário literário, e que continuam nas memórias das (os) moradoras (es). Praticamente em todas as conversas que tivemos, houve menção ao Tambor de Crioula como parte significativa das narrativas. A musicalidade existe na cultura afro muito antes da escravização, ela existe como resistência à escravidão. A música sempre foi um instrumento muito forte de representatividade da cultura, meio pelo qual se passa o conhecimento para outras gerações, marca o tempo de trabalho coletivo, da colheita, dos festejos ou nos terreiros (Portal Geledés, 2017).

Nesse momento percebemos a forte relação do Tambor de Crioula com o resgate e a manutenção da história local de Jamarý, através da música. Conhecido em todo o município, o Tambor de Jamarý, composto pelas (os) moradoras (es), é convidado para participar de várias festividades, a mais tradicional acontece na própria comunidade Jamarý no dia 31 de dezembro, atraindo seguidoras (es) de diversos lugares.

O Tambor de Crioula de Jamarý é conhecido por suas coreiras, as mulheres que dançam em círculo, com saias de estampas coloridas, uma de cada vez vão se revezando para dançar no centro da roda, em direção aos tambores, que são tocados pelos homens. A troca de coreira é feita através da pungada, um leve encontro de frente, que toca o corpo da outra. Elas se destacam não somente pela dança, mas por criar as letras das cantigas de forma improvisada, muitas delas contam as histórias de Jamarý ou são criadas a pedido dos donos da festa. Destacamos o Sr. Inácio Carneiro, que foi um dos entrevistados, famoso pela sua resistência física para cantar por muitas horas seguidas, pela voz marcante e pela criação das canções.

A música e o tambor, juntos, ganham destaque como instrumento de registro das memórias, através das histórias da comunidade. Sua musicalidade e tradição são perpetuados nos cantos, no batuque e na dança dos homens e das mulheres de Jamary. Existe uma luta e resistência para passar a tradição por gerações, que aprende com os mais velhos a esticar o couro, confeccionar o tambor e entoar as cantigas.

Em seguida, com os resultados levantados nas entrevistas e vivências durante as duas visitas à comunidade, foi possível construir um diálogo com os autores que fazem parte do arcabouço teórico desta pesquisa. Assim, analisamos o alcance do objetivo deste estudo, analisar o ensino de Literatura como instrumento de efetivação da Lei 10.639/2003. Para isso, elegemos a análise do conteúdo para analisar os dados. De acordo com Bardin (2011, p. 15), a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados.

Os dados foram organizados conforme os questionários e os resultados das entrevistas, obedecendo às categorias propostas neste estudo: formação de professoras (es) quilombolas, Literatura Afro-brasileira, lei 10.639/2003 e memórias literárias. Destacamos o breve perfil das (os) entrevistadas (os), a trajetória de vida e formação, o Centro de Formação Quilombola e o planejamento pedagógico, a Lei 10.639/2003, as relações etnicorraciais, materiais didáticos, a Literatura afro-brasileira e as memórias literárias. Assim pretendemos alcançar os objetivos propostos.

5.1 Caracterizações e análise dos sujeitos da pesquisa

5.1.1 Sobre a gestora

A professora Lindionora Ribeiro é a gestora da escola. Tem 46 anos e mais de 20 anos de profissão. Atua também na função de professora do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) na rede municipal de ensino de Turiaçu (Escola Severa Mafra), localizada na comunidade quilombola Jamary. Ela é gestora do Centro de Formação Quilombola desde 2008, ano em que a escola foi implantada na comunidade. A gestora destacou que trabalhou por um período de forma voluntária para a escola, contando com a ajuda da comunidade, especificamente os pais dos estudantes e da

professora Cacilda Cavalcanti, que na época era supervisora da Educação do Campo no estado do Maranhão.

A gestora autodeclara-se preta quilombola. Nasceu, cresceu e até hoje mora na comunidade. É dedicada de forma integral ao local onde mora, em seus momentos de lazer faz trabalhos voluntários, como, por exemplo, atividades na igreja, na associação comunitária, com o Tambor de Crioula, mutirão para limpeza do cemitério, dos igarapés, das fazendas antigas e atua na conscientização para o não desmatamento da floresta local. Ela é militante das causas raciais, luta pela manutenção das tradições de Jamary.

Ao ser perguntada sobre a participação em formações voltadas para o trabalho em escolas quilombolas, ele informou que não teve formações específicas, somente na disciplina da Licenciatura em Educação do Campo, curso que fez pela UFMA, com habilitação em Ciências da Natureza e Agrárias. Desse modo, entendemos que a Educação Escolar Quilombola está em construção, sendo fortalecida com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação escolar Quilombola, que entrou em vigor no ano de 2012. Junto com ela, as pessoas que fazem a educação, precisam acompanhar as demandas das comunidades e buscar subsídios para implementar o que orienta os documentos. Por isso a importância do gestor escolar estar qualificado para o desenvolvimento do seu trabalho.

Sobre a Lei nº 10.639/2003, a gestora afirma já ter participado de alguns encontros que tratou sobre a temática, entretanto sente dificuldades entre o planejar e pôr em prática, principalmente pela falta de materiais para trabalhar conteúdos referentes à História e cultura afro-brasileira e africana. Destacou, também, que com o novo Ensino Médio, não há a disponibilização de livros ou quaisquer outros materiais por parte do Estado, ficando a cargo de cada professora (or) fazer buscas por materiais que subsidiam o planejamento das aulas. Munanga (2011) corrobora com a Lei 10.639/03, quando menciona que a garantia de formações e condições de trabalho antirracista é fundamental para a construção de uma pedagogia multicultural.

Quando perguntamos sobre os principais desafios à frente da escola, ela nos relatou que o maior desafio certamente foi no início das atividades. Naquela época, havia apenas o prédio e até mesmo os alimentos eram escassos. Ela usou seus próprios utensílios, contava com o auxílio dos pais e os estudantes pescavam os peixes para se alimentarem nos dias em que estavam na escola. Somente depois de um tempo o estado disponibilizou os recursos para a manutenção do Centro de

Formação. Conforme Martins e Vieira (2017), as históricas condições “precárias” da educação no campo são muito parecidas nas diversas regiões do Brasil. Destacam-se os baixos salários para os professores, falta de materiais didáticos, improvisação dos espaços escolares, falta de merenda escolar, ausência de transportes escolares, carência de programas específicos para a formação inicial e continuada de professores, dentre outros fatores que são recorrentes.

Ainda hoje há dificuldades quanto às políticas educacionais, contratação de professores e organização do espaço escolar. Isso reflete na quantidade de estudantes que estão atualmente matriculados na escola, em torno de 60, poucos em relação aos anos anteriores. A gestora destaca que as primeiras turmas eram formadas por estudantes que gostavam muito de estar naquele espaço, não queriam voltar para casa no período de alternância, mas hoje essa realidade mudou, muitos querem estudar na sede de Turiaçu ou em outros municípios da redondeza.

Outro ponto que destacamos na pesquisa foi relacionado ao Projeto Político Pedagógico e o planejamento da equipe escolar. A gestora nos informou que o projeto foi construído de forma coletiva, com a participação de toda comunidade escolar, mediante estudos e reuniões. A mesma tenta fazer um planejamento constante com as (os) professoras (es), mas a dificuldade se dá no momento da prática, como já mencionado anteriormente.

Por tratarmos sobre Literatura Afro-brasileira, pensamos ser relevante verificar com a gestora sobre autoras (es) negras (os) que conhece ou já leu. Ela de imediato citou Conceição Evaristo e Munanga, destacando a importância de suas obras para a escola e toda comunidade negra no combate ao racismo. Esse foi outro ponto que trouxemos para a entrevista, o racismo, perguntamos se ela já havia sofrido racismo ou presenciado na comunidade. E por mais surpreendente que pareça, sim, ela presencia constantemente atos de racismo entre os próprios moradores de Jamaré.

As atitudes racistas na comunidade são percebidas em pequenos atos, como brincadeiras sobre o aspecto dos cabelos crespos, o sentimento de superioridade por ter o tom de pele mais claro, como a própria gestora nos relatou “os mais claros acham que são brancos”. O mesmo acontece em relação ao cabelo, a referência de belo está no mais liso. Atitudes como essas, seja dos adultos, ou das crianças, reforçam e naturalizam o racismo, resultado de uma cultura que foi imposta, e que fortalece a identificação com o colonizador. Para (Gonzalez, 2011, p. 73), isso é resultado do mito da superioridade branca, o qual demonstra sua eficácia no “desejo

de embranquecer, limpar o sangue, como se diz no Brasil.” Desejo que é internalizado, com a simultânea negação da própria raça, da própria cultura.

Na obra *Leite do peito*, Guimarães (1988) denuncia o preconceito racial, social e a construção da identidade negra, através de uma narradora infantil, que tem dificuldades para aceitar o seu cabelo e a forma como é tratada, diferente das crianças brancas. A menina dorme com lenço na cabeça para não desmanchar o penteado, assim o cabelo permanecerá “arrumado”, há também a preocupação em se mostrar limpo, nos aspectos físicos e nas vestimentas, caso contrário seria castigada. Através desta obra Guimarães expor situações de discriminação sofridas na sua infância, que era comum no seu cotidiano. Atitudes como essas demonstram o racismo como “[...] construções ideológicas cujas práticas se concretizam nos diferentes processos de discriminação social” (Gonzalez, 2020, p. 55).

Barros (2012) chama atenção para a forma pejorativa que os cabelos crespos são apresentados nos materiais didáticos, reforçando estereótipos preconceituosos. Silva (2014, p. 06) também alerta para a Literatura infantil, que traz para as crianças modelos de valores e comportamentos que tendem a ser imitados a partir de marcas eurocêntricas. Nesse sentido, a escola provoca a reprodução de uma homogeneidade através de sua tradição que perpassa pelos materiais didáticos e pelo ensino.

É importante que a escola também funcione como um espaço para fomentar as discussões sobre a construção da identidade das (os) moradoras (es). A forma como a cultura e a identidade das (os) estudantes são trabalhados no espaço escolar pode fortalecer a valorização da identidade e das diferenças, assim como pode estigmatizar, discriminar, segregar e negar sua identidade. Em se tratando do cabelo, (Gomes, 2012) destaca que para esse sujeito, o cabelo carrega uma forte marca identitária e, em algumas situações, é visto como marca de inferioridade. Bastos (2015, p. 616) reflete que é na escola que ocorre um dos mais marcantes confrontos de pertencimentos, e é neste território, para além da família, que as identidades de gênero e raça são também construídas. Por isso a necessidade de educar a partir do pressuposto de conscientizar para a valorização das diferenças e da identidade das (os) estudantes.

Perguntamos sobre o que é feito para desconstruir o pensamento e as atitudes racistas na comunidade. O desfile de turbantes foi uma alternativa que ela encontrou para mostrar a representatividade e o belo nos penteados dos cabelos ou neles soltos e naturais. Ela destacou que algumas crianças e jovens, antes das ações e projetos

feitos na comunidade, tinham vergonha de usar os cabelos soltos, mas a partir do momento que começaram a ouvir que o cabelo afro é bonito, é representatividade, “é *uma coroa*”, percebeu a mudança de mentalidade dos mais novos e inclusive dos mais velhos, que também reproduziam atitudes racistas entre si. A atitude da gestora representa um ato de empoderamento das meninas e meninos da comunidade, mostrando, através do seu próprio exemplo, a representatividade e a beleza que existe no cabelo crespo.

Ao ser perguntada sobre materiais que a escola tem que tratam a respeito da comunidade, para uso em sua prática, a gestora nos respondeu que existe somente um livro “Jamary dos Pretos: terra de mocambeiros”. O livro faz parte da coleção Negro Cosme. Há uma cópia que não fica na escola, pois não tem um espaço adequado para manutenção dos livros, por isso fica disponível na casa da gestora para consulta. Ao perguntarmos sobre projetos, conforme respostas da professora e gestora, não existem projetos elaborados pela escola para serem desenvolvidos na comunidade, mas há a vontade, juntamente com alguns professores, de realizar algo voltado para o resgate e manutenção da cultura local.

Perguntamos, também, sobre as sugestões e importância do Guia pedagógico, produto educacional desta pesquisa, para a escola e comunidade. Ela destacou que seria um material muito útil para os estudantes e para toda a comunidade escolar, pois é uma forma de registrar e possibilitar aos estudantes que conheçam melhor suas histórias e tenham o registro de fatos importantes da Comunidade.

Suas sugestões foram voltadas para as histórias locais mais antigas de Jamary, lendas, provérbios, brincadeiras e adivinhações. Nesse momento, ela lembrou de uma brincadeira que existia em sua infância, a gangorra. Na frente de algumas casas tinham gangorras, confeccionadas pelos próprios pais, para as crianças brincarem. Essas brincadeiras foram desaparecendo com o passar do tempo, porém ela incentiva os pais a fazer as gangorras para as crianças e tem dado certo.

Por esta pesquisa acontecer um pouco após o período de aulas remotas, causado pela COVID-19, consideramos fazer um breve levantamento de como aconteceram as aulas e quais impactos se percebe hoje. De imediato foi mencionado sobre a falta de materiais para se garantir as medidas de segurança, muitas vezes impossibilitando a ida dos estudantes até a escola, pois neste período a alternância foi modificada, os estudantes ficavam uma semana na escola e outra em casa. Sobre os impactos, ela pontuou a dificuldade na recuperação das aprendizagens, o tempo

reduzido para trabalhar os conteúdos. E como alternativa são enviadas atividades complementares, na tentativa de diminuir a perda das competências e habilidades, que foram ocasionadas pela pandemia.

5.1.2 Sobre a professora de Língua portuguesa

A professora Espedita da Conceição Cardoso tem 33 anos. É licenciada em Letras pela UFMA. Atua na profissão e na Rede Municipal de Educação de Turiaçu há 14 anos, trabalha na escola quilombola de Jamary desde 2021. Destacou que sua escolha pela docência foi motivada pelo amor à profissão e pelo incentivo da família, que tem outros professores. Se autodeclara uma professora negro, não mora na comunidade, mas relata que é muito gratificante trabalhar em uma comunidade quilombola, *“pois são um povo muito acolhedor”*, disse a professora.

Ao falar sobre os desafios enfrentados ao longo da carreira, ela diz que são muitos, *“desde o desinteresse dos alunos nas aulas, até falta de recursos para exercer a docência entre outros”*, entretanto gosta de ser professora. Ao ser perguntada se recebeu formação para trabalhar no Centro de Formação Quilombola, ela destacou que houve apenas uma formação feita pela Secretaria de Estado da Educação - Unidade Regional de Pinheiro - MA e que na escola ainda não teve momentos formativos. Ainda sobre a pedagogia do CFQA, a professora informa que a escola trabalha com a pedagogia da alternância, mas não aprofundou a relevância e o significado.

Perguntamos à professora sobre o ensino de literatura, ela destaca que trabalha integrada ao componente curricular Língua Portuguesa e geralmente através de aulas expositivas, apresentação de vídeos e seminários. Sobre a Literatura Afro-brasileira, seu entendimento é que *“faz parte da Literatura brasileira e que seu destaque se dá por conter obras que descrevem e tentam resgatar os ideais e costumes afro-brasileiros e dos negros”*. Que costuma trabalhar com as (os) estudantes através de rodas de conversas, seminários e exposição de vídeos, entretanto não inclui as histórias locais em sua prática. Nesse sentido, é importante repensar o currículo e a prática escolar, considerando a história local, buscando aproximar os saberes locais ao escolar. Para Bittencourt (2011), o cotidiano e as histórias locais estão interligados. Este processo é feito quando se dar importância às

histórias das pessoas, estabelecendo as relações entre os grupos sociais de condições diversas que participaram desse entrecruzamento de histórias.

A professora destacou que tem dificuldades para trabalhar conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e local, por ter poucas fontes de pesquisa. Ressalta a necessidade e importância de ter materiais e formações que norteiem e dão subsídios para que se possa conhecer melhor a literatura afro-brasileira. Esta é uma reclamação recorrente feita pelos profissionais da educação, a carência de materiais e formações que contemplem as histórias locais. Apesar de constar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, que cabe aos poderes públicos e privados trabalhar na elaboração de materiais que colaborem com a afirmação identitária das comunidades quilombolas (Brasil, 2012), ainda assim as reclamações por parte das (os) professoras (es) persistem.

Ao ser questionada sobre a Lei nº 10.639/03, percebemos que há conhecimento e entendimento sobre a mesma. Destacando seu objetivo de combater o racismo na sociedade, através da educação, considerando sua importância para valorização da história e cultura afro-brasileira. Entretanto, não menciona sua relação com a Literatura e com a comunidade. Esta questão perpassa pela formação da (o) professor.

Segundo Munanga (2005, p. 63), “a formação de professores que não tiveram em sua base de formação a história da África, a cultura da pessoa negra no Brasil e a própria história do negro de um modo geral se constitui um problema crucial”, que reflete em sua prática e consequentemente na formação escolar dos estudantes. É fundamental conscientizar-se para as questões de identidade em sua prática pedagógica, principalmente as (os) professoras (es) que atuam em escolas Quilombolas, com fins de compreender o seu funcionamento, a importância da escola na comunidade, a pedagogia própria, seu pertencimento e a especificidade étnico-cultural, que faz parte de um processo identitário e emancipatório.

Sobre a importância da aproximação dos saberes locais de Jamary com os saberes escolares, ela diz ser muito importante porque fazem parte da vida dos estudantes, mas não trabalha esses saberes na escola, principalmente pela falta de materiais. E considera importante a construção e disponibilidade do nosso Guia Pedagógico para sua prática em sala de aula. Como sugestão ela destaca mostrar a

cultura do Quilombo, sua origem, mitos e lendas, o Tambor de Crioula, Tambor de Mina e depoimento de moradores.

Em relação ao conhecimento sobre autoras negras e suas obras, ela menciona Conceição Evaristo, Cruz e Souza, Machado de Assis e Maria Firmina dos Reis. As obras que já teve acesso foram: A criação do mundo, Negrinho do Pastoreio, O que há de África em nós e O Brasil que veio da África. Porém, não nos informou se já contextualizou esses autores e obras em suas aulas. Serrano e Waldmand (2007), e Santos (2013) nos mostram essas dificuldades que as (os) professoras (es) têm para trabalhar temáticas que dizem respeito às questões afro-brasileiras e destacam os diversos fatores que influenciam a falta da efetivação nas escolas, dentre eles a carência de formação inicial e continuada voltadas para essa temática.

Em relação ao racismo, a professora considera como algo muito triste, que é recorrente na sociedade e diariamente convive com situações racistas, inclusive dentro da própria comunidade de Jamarý, mas não citou exemplos, destacou a importância de trabalhar a temática do combate ao racismo na escola. Nesse sentido, reforçamos a necessidade de inserir a história local dos sujeitos pertencentes à comunidade nos espaços escolares, assim é possível desmistificar estigmas racistas e valorizar a identidade da (o) estudante.

Atitudes racistas são decorrentes da ideia de “branquitude”, que toma o branco como padrão de referência de toda uma espécie (Gomes, 2012, p. 73). Assim, inferioriza quem não está inserido neste padrão construído pela sociedade. É importante desconstruir esses estigmas, a começar pela escola, espaço de construção e desconstrução de saberes. A Literatura afro-brasileira é um instrumento que pode ser usado para fortalecer práticas antirracistas e valorizar a identidade e seus povos, através do estudo de autoras (es) negras (os), de temáticas associadas às produções artísticas e saberes locais.

5.1.3 Sobre as (os) moradoras (es) participantes da pesquisa

A seleção das (os) moradoras (es) para as entrevistas, foi definida a partir do perfil das (os) mais velhas (os) na comunidade, pois assim acreditamos que seria possível ter acesso às memórias (individuais e coletivas). A moradora mais jovem foi, Dona Josina da Silva Costa, possui 55 anos. Os outros entrevistados foram Sr. Inácio

Carneiro, 76 anos, Dona Raimunda Mafra Sousa, 65 anos e Dona Maria Tereza Mafra, 95 anos.

Para selecionarmos as (os) moradoras (es) participantes dessa pesquisa, contamos com o suporte da gestora do CFQA e de um jovem, filho de Jamary. Hoje ele mora no Rio de Janeiro, mas não se desvinculou da comunidade, contribuindo para o registro das memórias através de suas fotografias.

As visitas foram feitas nas casas das (os) entrevistadas (os), deixando o ambiente leve e possibilitando uma conversa despretensiosa. Esse ambiente fez com que saíssemos do rigor proposto pelo questionário. Nos vimos em meio a uma visita a um morador de Jamary que só queria conversar e contar suas histórias, do seu jeito.

No dia 30 de julho de 2022, iniciamos as entrevistas com o Sr. Inácio Carneiro, morador de Jamary, nascido em 1946, cantor e tocador de tambor de Crioula (sugador), que nos recebeu em sua casa, estava um pouco adoentado, mas nos atendeu com muita receptividade e carinho. Nos reunimos em sua sala, local aconchegante, com alguns bancos de madeira e uma rede armada. A gestora nos acompanhou na visita, foi ela quem fez as apresentações, disse que eu estava fazendo uma pesquisa para a universidade. Informou que a pesquisa era sobre as histórias mais antigas de Jamary, como lendas, músicas e o que recordasse mais.

Iniciamos uma conversa espontaneamente, ele foi falando de algumas histórias que lembrava, algumas relacionadas ao Tambor de Crioula, aproveitou este momento para falar sobre sua atuação como cantor. Segundo ele, cantava até o amanhecer, sem sentir o corpo ou a voz cansada, o que o alimentava era a cachaça com gengibre.

A conversa foi fluindo, e em alguns momentos direcionei para as lendas, histórias de Jamary. Ele parava um pouco, buscava na memória e lembrou de algumas histórias de pessoas que se transformavam em animais (bicho como chamam), para assustar ou fazer algum tipo de maldade com as outras pessoas, segundo ele, quem se transformava era alguns moradores de Jamary. O Sr. Inácio Carneiro também lembrou de algumas histórias que os pais contavam sobre indígenas, que circulavam pela região, principalmente em época de lua cheia. Eles pediam abrigo nas casas ou assustavam as mulheres no caminho da roça, ou da fonte d'água.

Ao ser perguntado sobre o registro dessas histórias e a manutenção dos costumes pelos mais jovens, ele se mostrou muito incomodado com as mudanças que vêm acontecendo em Jamary com o passar dos tempos. Para ele os jovens não querem aprender sobre os costumes, nem dar continuidade. Mostrou-se muito

incomodado com a falta de respeito com a natureza. Em outras épocas havia o período certo para pescar e caçar, hoje as (os) moradoras (es) não querem respeitar o tempo da natureza, pescam a qualquer momento e de qualquer forma, prejudicando o curso dos rios e a reprodução dos peixes. Como o Sr. Inácio Carneiro está adoentado, resolvemos finalizamos a conversa, e fomos surpreendidas com um convite para ouvi-lo cantar no Tambor de Crioula em Jamary na sua festa de aniversário.

No mesmo dia, entrevistamos a Dona Josina da Silva Costa, morador de Jamary, nascida em 1967, coreira, canta e toca no tambor de Crioula de Jamary e também trabalha com artesanato. Ela nos recebeu na varanda de sua casa, estava cuidando da comida no fogo, mas parou e nos atendeu de imediato. Explicamos o objetivo da pesquisa, e logo de início ela já nos falou do tambor de crioula, manifestação cultural muito presente na comunidade, pelo qual ela fala com muito entusiasmo e orgulho. Dona Josina da Silva Costa participa de todas as festas da comunidade e de forma muito atuante.

Quando não está fazendo seu artesanato ou costurando, está envolvida em projetos, como o que desenvolve na escola municipal de Jamary. O projeto é uma iniciativa dela com a gestora da escola, e tem como objetivo inserir as crianças nas manifestações culturais de Jamary, principalmente o Tambor de Crioula. Ela atua como professora auxiliar nesta escolinha, desenvolvendo os projetos, assim contribuindo com a manutenção da cultura local. Dona Josina da Silva Costa diz ter muito orgulho de morar em Jamary e deseja que os moradores valorizem e participem das manifestações culturais da comunidade. Para ela, só assim a história de Jamary será mantida e sobreviverá com o passar do tempo.

Ela lembra que em Jamary tinha festas no período do carnaval, tinha bumba meu boi, tambor de mina e o tambor de crioula, lembra desses eventos com muita alegria, pois naquela época todos as (os) moradoras (es) participavam das festas. Era tradição, no mês de fevereiro, sair pelas ruas de Jamary o bloco de carnaval, a atração ia de porta em porta, assim como o bumba meu boi, no mês de junho. Hoje já não tem mais essas tradições, o que ainda se mantém é somente o tambor de crioula, que acontece em dias festivos, principalmente no dia da Santa Padroeira, Nossa Senhora das Graças, no mês de dezembro.

Dona Josina da Silva Costa também é muito conhecida pelas músicas que faz para o tambor, em sua maioria de improviso, dependendo do que está acontecendo

no momento ou o que o dono da festa pedir. Durante a entrevista, ela cantou alguns versos, vestiu sua saia de dançar tambor e nos apresentou os três tambores que compõem o toque da dança. Finalizamos a entrevista com a promessa de na próxima visita ser presenteada com uma saia para dançar no tambor de crioula.

Retornamos à Jamary no dia 27 de agosto de 2022, neste dia entrevistamos duas moradoras. Iniciamos com Raimunda Mafra Sousa, mais conhecida como Dona Mundiquinha, moradora de Jamary, nascida em 1957. Ela nos recebeu na varanda de sua casa, com seus cabelos trancados, com delicadeza na fala e no olhar. Ela diz ter muito orgulho de morar em Jamary, de ser uma mulher preta, de ter os cabelos crespos, mas já sofreu discriminação na escola que estudava, em outro município. Entretanto, não se abalou, pelo contrário, repete para quem quiser ouvir do orgulho de ser quilombola.

Quando pedimos para ela nos contar as histórias que lembrava, as primeiras recordações foram as festas que aconteciam na Comunidade, a alegria dos moradores em organizar e participar. No mês de julho e agosto começava o período de ir para os roçados, queimar e capinar as plantações, muitos moradores iam para esses locais, que ficavam um pouco distante de onde ficam as casas. Quando terminava o trabalho, eles se reuniam para rezar e comemorar o sucesso, pois ninguém tinha se machucado. Tocavam rebeca, caixa e gaita, dançavam e faziam o baile de caixa.

Outra história que ela lembra é de um senhor que não sabia ler, mas se alguém lesse um livro perto dele, conseguia decorar toda a história, como estava escrita no livro, principalmente os romances. Quando contava, parecia que ele estava lendo as histórias, com muitos detalhes. Todos ficavam na roda escutando as histórias que ele contava. Finalizamos a entrevista convidadas para comer cará, uma espécie de raiz roxa, parecida com a mandioca.

No mesmo dia caminhamos mais um pouco para chegar até a casa de Dona Maria Tereza Mafra, moradora de Jamary, parteira, nascida em 1927. Ela é conhecida por todas (os) como Mãe Velha, por ter feito o parto de muitas crianças. É uma referência de respeito na comunidade. Ela é parteira e também trabalhava na roça, plantação e colheita. Mesmo demonstrando muita fragilidade, por estar doente, nos recebeu em sua casa de forma muito acolhedora, sentada em sua rede, na sala.

Trabalhou desde pequena com a madrinha, que a adotou quando a mãe faleceu. Filha de mãe indígena e pai negro. Nunca frequentou a escola, mas possui

muita sabedoria, advinda das suas vivências. Trabalhava na mata, no campo, passava o mês todo longe de casa. Colhia gergelim para vender no povoado de Capoeira Grande e depois ia para Turiaçu. Lembra que no início tinham poucas casas em Jamary, muitos igarapés, a caça e pesca eram abundantes.

Fez inúmeros partos (como ela diz: “já pegou muita criança”). Sempre que tinha uma mulher entrando em trabalho de parto, ela que era procurada para preparar o nascimento da criança, usava como instrumento giletes para as mulheres com dificuldades para ter o parto normal. Recitava algumas palavras (reza) quando a placenta não queria descer logo. Com o passar do tempo foi deixando de fazer os partos, pelas limitações da saúde, mas até hoje ainda a procuram para ver a barriga das mulheres grávidas e dizer se a criança nascerá de parto normal ou se já está próximo de nascer.

Lembra que correu muito dos indígenas, eles faziam um barulho com um instrumento de sopro (boré – parecido com uma flauta), era a forma de se comunicar com os outros indígenas, anunciando a sua passagem pela Comunidade. Eles jogavam pedras e tucum (fruto de uma palmeira da região) nas pessoas, que corriam para se proteger. Ela diz que gostava muito de dançar, cantar e tocar tambor de crioula, desde pequena, incentivada por sua mãe.

Mesmo com algumas limitações devido à saúde, ainda assim, quando chegamos já tinha uma mesa arrumada, com café, suas xicaras, pires e muita delicadeza. Para nossa surpresa, foi ela quem moeu e preparou o café com erva-doce. Disse que fazia muito isso quando era mais jovem, hoje os filhos e netos já não querem deixar, devido à idade e saúde fragilizada.

Em meio às conversas e ao café, que foi plantado e colhido no quintal de Dona Maria Tereza Mafra, fomos servidos com um sorriso de satisfação. Com muita energia e alegria, que chegou a emocionar, diante de muita receptividade e espontaneidade, assumimos que não tivemos como seguir o rigor do roteiro pronto, deixamos as (os) moradoras (es) à vontade, só intervindo quando precisávamos de uma informação mais específica. A receptividade de Jamary é marca registrada, por onde se passa tem um sorriso cumprimentando.

O roteiro das entrevistas estava definido com os seguintes tópicos: **breve caracterização do perfil; sobre trajetórias de vida**, aqui o objetivo foi ter conhecimento acerca de suas experiências de vida, da vida da infância à vida adulta.

Neste tópico foi possível identificar o perfil das (os) moradoras (es), conhecer um pouco das suas histórias de vida e suas relações com a cultura quilombola de Jamary.

Sobre a relação com a comunidade quilombola Jamary dos Pretos, tivemos a pretensão de conhecer seus relatos da história local, aspectos da religiosidade, suas percepções sobre o Quilombo e a preservação da cultura de Jamary. Constatamos, portanto, o orgulho que as (os) moradoras (es) têm de fazer parte da comunidade quilombola e de contar as histórias locais. O olhar, a tranquilidade, as pausas para lembrar de detalhes, que já fogem à memória, foram constantes e intercalavam com alguém que chegava para visitar o morador, ou passava na rua e cumprimentava. Essas intervenções trouxeram naturalidade à entrevista, que parecia mais uma conversa despretensiosa, e em alguns momentos precisamos relembrar sobre o que estávamos falando, pois, muitos assuntos entravam no decorrer da conversa.

Sobre o olhar e a relação com o Centro de Formação Quilombola por Alternância, tivemos o objetivo de analisa-se, na percepção das (os) entrevistadas (os), a escola valoriza aspectos da cultura local, se os mesmos têm conhecimento sobre projetos que integrem a comunidade e a escola e, saber se gostariam de ter as suas memórias registradas em um livro para ser estudado na escola da comunidade e quais histórias gostariam que estivessem neste livro. Todos relataram que sentem falta da união dos saberes locais e escolar, destacando o desinteresse dos mais jovens para manter a cultura local e que gostariam muito que tivesse um livro com as histórias do Quilombo Jamary.

Ao final das entrevistas, constatamos que a maioria das histórias contadas se repetem, pensamos então, como não se repetir? Se os mesmos viveram e ouviram aquelas histórias desde sua infância e elas estão guardadas em suas memórias. Para (Le Goff, 1990, p. 447), “a memória é um glorioso e admirável dom da natureza, através do qual reevocamos as coisas passadas, abraçamos as presentes e contemplamos as futuras, graças à sua semelhança com as passadas”. Ao mesmo tempo, percebemos, através das falas das (os) entrevistados, que os mais jovens não mostraram interesse em saber ou contar as histórias locais, e isso foi motivo de muita reclamação por parte dos mais velhos. Disse Dona Josina da Silva Costa: “*os mais novos não têm interesse em aprender as nossas músicas e danças.*”

Através das entrevistas, constatamos que as histórias de Jamary estão interligadas a uma manifestação cultural muito forte na comunidade: o Tambor de

Crioula. As histórias são contadas através das letras das músicas, muitas de forma improvisadas, e, por isso, se perdem, pois não são feitos os registros. Disse Dona Josina da Silva Costa: *“É nas letras do tambor de crioula que a gente vai contando a nossa história, mas fica na nossa lembrança, não tem anotado em um lugar. Lindionora Ribeiro que as vezes anota pra nós. Mas os mais novos, são poucos que se interessa”*. Conforme Teixeira (2010, p. 49), é preciso atentar-se para que a ação do tempo não destrua traços originais que asseguram a identidade de um grupo.

Outro fator que pode ser responsável pelo desinteresse, são as influências culturais externas. Para (Carneiro, 2011) ao longo do tempo, há influências externas nas comunidades Quilombolas, entretanto, percebemos a resistência a essas influências, principalmente pelos mais velhos, que lutam pela manutenção dos costumes e tradições. Em Jamarý, foi possível observar a mudança de costume em relação à compra dos alimentos, alguns moradores saem da comunidade para comprar na sede do município de Turiaçu, os jovens saem para estudar em outros estados e retornam com influências musicais externas da atualidade, assim como há o surgimento de outras fontes de renda, como o artesanato. Este processo de influência na manutenção da identidade local, é perceptível na falta de interesse, por parte dos mais jovens, pela preservação da cultura da comunidade.

Para (Grossi e Ferreira, 2001) as histórias precisam ser construídas por pessoas pertencentes às comunidades quilombolas, por quem viveu e faz parte deste contexto. Assim, resignificaremos experiências vividas que fortalecem os laços ancestrais. Ao final, as histórias coletadas nas entrevistas serão apresentadas no apêndice e no Guia Pedagógico, visando o resgatar, registrar e valorizar as memórias de Jamarý, através da literatura como instrumento de efetivação da Lei 10.639/2003.

5.2 Literatura Afro-brasileira: concepções teóricas da professora de Literatura do Centro de Formação Quilombola por Alternância Raimundo Sousa

Um dos objetivos específicos desta pesquisa é identificar quais concepções teóricas sobre Literatura afro-brasileira a professora de Língua Portuguesa do Centro de Formação Quilombola por Alternância Raimundo Sousa possui. Como forma de alcançar tal objetivo, contemplamos em nosso questionário algumas perguntas que

serão analisadas a partir das suas respostas³⁹ e dos embasamentos teóricos que orientam esta pesquisa. Perguntamos à professora:

³⁹ As respostas apresentadas aqui foram fiéis à oralidade das (os) das (os) entrevistadas (os).

Tabela 1- Literatura Afro-brasileira: respostas da professora

1. O que você entende por Literatura Afro-brasileira?
Resposta: “Trata-se de uma parte da Literatura brasileira, na qual se destacam por conter obras que descrevem e tentam resgatar os ideais e costumes afro-brasileiros e dos negros”.
2. Você já leu autoras (es) negras (os)? Se sim, quais?
Resposta: “Sim. Conceição Evaristo, Cruz e Sousa, Machado de Assis, Maria Firmina dos Reis, entre outros”.
3. Você conhece algum conto, poema ou música com temáticas afro - brasileiras? Quais?
Resposta: “A criação do mundo, Negrinho do Pastoreio, O que há de África em nós e O Brasil que Veio da África”
4. Como você trabalha Literatura com sua turma?
Resposta: “Na realidade esse componente curricular é integrado à Língua portuguesa e geralmente trabalho com aula expositiva, apresentação de vídeos e seminários.

Antes de iniciarmos a análise dos resultados da entrevista feita com a professora, destacamos que ela não aconteceu presencialmente, pois não conseguimos encontrá-la. O questionário foi entregue a ela, que respondeu e em seguida nos encaminhou o material.

A partir das perguntas que contemplam sua compreensão teórica sobre Literatura Afro-brasileira, percebemos que a professora tem conhecimento sobre a temática, entretanto não demonstrou ter embasamentos aprofundados sobre o conteúdo, restringindo-se ao âmbito conceitual mais genérico.

Sobre conhecer autoras (es) negros, há a menção de nomes conhecidos da Literatura Afro-brasileira, mas não conseguimos mensurar até que ponto vai o aprofundamento sobre suas obras e representatividade. Ainda sobre produções no âmbito literário afro-brasileiro, ao ser perguntada sobre seu conhecimento acerca de contos, poemas e músicas que contemplem a temática, foi citada quatro produções, entretanto, sem ampliar a discussão sobre o conteúdo.

As concepções teóricas das (os) professoras (es) sobre Literatura afro-brasileira são fundamentais para o reflexo de como é a forma de abordagem da

temática em sala de aula. Se há um aprofundamento das concepções teóricas, a (o) professor (a) compreenderá melhor o papel da Literatura para a sociedade, assim como a importância de sua inclusão no ensino como ferramenta de formação e valorização da diversidade cultural, principalmente em uma escola localizada em comunidade quilombola.

Munanga (2005) defende a importância da reflexão sobre as concepções teóricas que sustentam a prática docente, especialmente em relação às questões étnico-raciais. Ele pontua que a falta de conhecimento, sem uma análise mais aprofundada e crítica, pode reforçar ideias preconceituosas sobre raça e cultura, e isso gera impactos negativos na aprendizagem e no desenvolvimento das (os) estudantes.

Outro fator relevante que influencia na práxis da (o) professor (a) é o conhecimento sobre as diversidades de obras e autoras (es) da Literatura afro-brasileira, pois assim será possível selecionar as obras literárias e as atividades a partir de uma compreensão mais sólida, despertando nos estudantes um olhar mais crítico e contextualizado com sua realidade. Além disso, contribuirá para a identificação e combate ao racismo e a estereótipos pejorativos em relação ao negro na Literatura, oportunizando uma abordagem consciente e inclusiva, em que o estudante se sinta contemplado positivamente no processo.

Desse modo, munido de conhecimento, a (o) professora (or) poderá incluir em sua prática a leitura de obras de autoras (es) negras (os), exibição de filmes e documentários sobre a história e cultura afro-brasileira, a realização de projetos de pesquisa sobre temas relacionados à sua cultura, entre outras atividades. Essas são algumas estratégias que podem fortalecer e promover o conhecimento, a valorização da cultura afro-brasileira, estimular o diálogo e o respeito à diversidade étnico-racial.

Nesse sentido, Sacristán (2013, p. 10) afirma que “a escola sem conteúdos culturais é uma ficção, uma proposta vazia, irreal e irresponsável”. Por isso, é necessário decolonizar o currículo escolar. Para Silva (2015), a decolonização do currículo se materializa por meio de movimentos de construção de alternativas ao padrão mundial de poder e que passam por esforços vigorosos advindos de diferentes lugares do mundo.

A decolonização do currículo escolar perpassa pelos saberes adquiridos e construídos pelas (os) professoras (es), para isso é necessário que os estudos literários sobre a diversidade étnico-racial ganhem cada vez mais espaço no currículo

escolar, e na prática educacional. Dessa forma, é importante pensar em uma educação afrocentrada, que supera “qualquer tipo de fundamentalismo ou visão fechada”, que se fundamente na esfera de educação intercultural (Nogueira, 2010, p. 3).

5.3 Lei 10.639/03: entendimentos teóricos e práticos da professora da escola

A partir deste objetivo nos propusemos a identificar quais entendimentos teóricos e práticos acerca da Lei nº 10.639/03, a gestora e a professora possuem. Destacamos que a escola não tem coordenador pedagógico, então as entrevistas foram com a professora de Língua portuguesa e a gestora da escola.

O questionário contemplou algumas questões relacionadas à temática:

Tabela 2- Compreensão sobre a Lei 10.639/2003: respostas da professora

1. O que você pensa sobre o racismo no Brasil?
Resposta: “Algo muito triste e recorrente em nossa sociedade”.
2. O que você sabe sobre a Lei 10.639/2003? Já recebeu alguma formação nessa área?
Resposta: “Tem por objetivo combater o racismo em nossa sociedade através da educação. Ainda não participei de formação sobre a Lei”.
3. Você considera a Lei 10.639/2003 importante?
Resposta: “Sim. Porque é preciso que se valorize a história e cultura afro-brasileira”.
4. Você trabalha conteúdos referentes à História e Cultura afro-brasileira?
Resposta: “Sim. ”
5. Você tem dificuldades em trabalhar conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira e Africana?
Resposta: “ Sim, temos pouca fonte de pesquisa”.
6. Você já teve alguma aproximação com as temáticas étnico-racial, afro-brasileira e a Lei 10.639/2003? Como se deu?
Resposta: “ Sim. Já fiz alguns cursos”. (Não especificou quais cursos)
7. A escola realiza planejamento voltado para a Lei 10.639/2003?
Resposta: “ Não há planejamento específico para trabalhar a Lei no Ensino Médio”.

Diante das respostas da professora, foi possível perceber a necessidade de reforçar e aprofundar os conhecimentos sobre a Lei 10.639/2003 e a temática da cultura afro-brasileira nas escolas. A professora, ao evidenciar que tem pouca fonte de pesquisa, reforça a urgência em fomentar ações internas e contínuas que ampliem o arcabouço teórico, para que seja desenvolvida uma educação voltada para a produção do conhecimento. Nesse sentido, Hooks (2017) nos chama atenção para a necessidade de instituir locais de formação onde as (os) professoras (es) tenham a oportunidade de expressar seus temores e, ao mesmo tempo aprendam a criar estratégias para abordar temáticas que fazem parte “ a sala de aula e o currículo multiculturais” (p. 52).

Em entrevista ao site Brasil de Fato, no dia 08 de janeiro de 2017, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva destaca que a preocupação das (os) professoras (es) com a temática étnico-racial aumentou, mas a abordagem deste assunto ainda depende da iniciativa individual dos docentes. Ou seja, fomentar políticas de formação continuada, disponibilizar fontes de pesquisa, são alternativas para embasar teoricamente a (o) professora (or), entretanto a iniciativa individual é o passo principal nesse processo.

Não adianta conhecer a Lei e nada fazer para colocá-la em prática. Conforme Munanga (2008), a não aplicabilidade da Lei 10.639/2003 se dá pela falta de preparo do professor, falta de recursos pedagógicos e as relações sociais de perpetuação de práticas racistas e preconceituosas na escola. A compreensão teórica da Lei pelos (as) professores (as) e gestores (as), deve se embasar no entendimento da história e cultura afro-brasileira e africana, reforçando suas contribuições para a sociedade brasileira, assim como a importância no combate ao racismo e à discriminação racial. Tal conhecimento que deve ser inserido na prática escolar perpassa por tradições, crenças, línguas, religiões, artes, música, literatura e história dos povos afrodescendentes.

5.4 Formações continuadas para o ensino de Literatura afro-brasileira no Centro de Formação Quilombola

As formações continuadas se configuram como alternativa para fortalecer a prática das (os) professoras (es). As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola estabelecem como um dos princípios da Educação Escolar

Quilombola a garantia de formação inicial e continuada para os docentes da Educação Básica. Por isso, destacamos, nesta pesquisa, o objetivo de analisar se existem formações continuadas direcionadas para Literatura no CFQA Raimundo Sousa e se elas estão em conformidade com tais Diretrizes.

Destacamos abaixo, as perguntas feitas à professora e gestora, com o intuito de alcançar este objetivo.

Tabela 3- Formação Continuada: respostas da professora

1. Você recebeu formação para trabalhar no Centro de Formação Quilombola? Quais?
Resposta: “Sim. Formações feitas pela Secretaria de Estado da Educação/Unidade regional – Pinheiro - MA. ”
2. Na sua escola acontecem formações continuadas voltadas para as práticas de ensino antirracistas, as relações étnico-raciais e a educação quilombola?
Resposta: “Não participei ainda”.
3. Existem formações continuadas ou planejamento com constância no Centro de Formação?
Resposta: “Às vezes”.
4. Fale um pouco sobre a pedagogia do Centro de Formação Quilombola por Alternância.
Resposta: “A escola funciona por alternância e os dias que os alunos estão lá é em tempo”.
5. Para você, qual a importância das formações e dos materiais com orientações didáticas para o ensino de Literatura Afro-brasileira?
Resposta: “São importantes porque norteiam nossas aulas e nos dão subsídios para que possamos conhecer melhor a Literatura Afro-brasileira. ”

Tabela 4 -Formação Continuada: respostas da gestora

1. Você recebeu formação para trabalhar no Centro de Formação Quilombola? Quais?
Resposta: “De vez enquanto tem formação para a Educação quilombola, mas depois que eu já estava lá como gestora, antes não. Só que no Curso de Educação

do Campo a gente teve as cadeiras que falavam sobre Educação do Campo, Educação Quilombola, Educação Indígena.

2. A escola possui Projeto Político Pedagógico? Se sim, como foi construído?

Resposta: “ Sim. Nós fizemos estudo e reunião. E foi consultado o do município também, da escola do município”.

3. Existem planejamentos pedagógicos periódicos na escola?

Resposta: “Tem. Só que é sempre só nós mesmo, eu e eles. No período que iniciou Cacilda, ainda conseguiu Ana Amélia Mafra. Ela veio ainda dar uma força aos professores”.

4. Você já fez, fora o curso de Licenciatura em Educação do Campo, outro curso que esteja relacionado com a temática étnico-racial, sobre a Lei 10.639/2003?

Resposta: “Como existia um departamento antes, eles faziam os encontros de formação com os gestores e professores das escolas quilombolas do Estado do Maranhão. Agora não tem mais”.

5. Você enfrenta desafios entre o planejar e a prática na escola?

Resposta: “Porque sempre que tem as formações eu tento encaminhar professores diferente, alternando quem já foi e que ainda não foi, porque existe muita dificuldade, tanto na escola do estado como do município, em colocar em prática a Lei. Tá lá posta que precisa ser trabalha e tudo, mas na hora da prática se encontra dificuldade e as vezes é colocado que é por falta de formação. Só que eu penso assim, mesmo tendo essas formações ainda assim existe essa dificuldade de trabalhar no dia a dia, na prática, em inserir no planejamento. Agora mesmo com o novo ensino médio tem o itinerário, a disciplina nova que fala sobre os movimentos negro e os professores estão reclamando que não tem material, não tem material específico que a secretaria disponibilize para eles trabalharem, inclusive tem uma professora que foi até São Luís, porque não tinha ementa, eles conseguiram alguns materiais pra ela, mas não tem suficiente, até porque o ensino médio é novo. Eu procurei em Pinheiro também, mas eles disseram que não tinha ainda material para trabalhar com as disciplinas novas. Acho que são umas cinco disciplinas, uma que é a Literatura Afro-brasileira. Tem uns cinco componentes curriculares que é específico da educação quilombola, que é essa literatura africana, projetos de vida,

outra que não to lembrando o nome e tem os itinerários. Esses componentes os professores estão ganhando e estão sentido dificuldades para trabalhar”.

5. Já teve ou tem algum planejamento voltado para a Lei 10.639/2003 e para a História e cultura afro-brasileira e Africana na escola?

Resposta: “Para o Ensino Médio, não. Veio agora esses componentes curriculares”.

6. Conhece algum autor (a) negro (a)?

Resposta: “Conheço, agora deixa eu lembrar. Tem Conceição Evaristo, aquela outra que foi até ministra, ela tem um livro, Djamila, tem Munanga”.

Ao analisar as respostas da professora, conseguimos identificar a necessidade de formações continuadas voltadas para as temáticas atreladas às relações étnico-raciais. Ela destaca a importância das formações porque orientam as aulas e podem dar subsídios para conhecer melhor a Literatura Afro-brasileira. Destaca ainda que as poucas formações que participou foi trabalhado de forma superficial e não há uma constância de momentos formativos no CFQA.

Nesse contexto, destacamos a importância da formação de professoras (es) como peça fundamental e estruturante para socialização e construção do conhecimento e da cultura de cada povo. É necessário formar professoras (es) capazes de refletir e conduzir os processos de ensino-aprendizagem, valorizando as diversidades existentes na sociedade, e isso não é uma obrigação apenas legal, é, sobretudo, um eixo estruturador da educação de uma sociedade (Silva, 2012). As Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola asseguram que os conhecimentos tradicionais, a ancestralidade e identidade, bem como as formas de superação do racismo, da discriminação e do preconceito raciais não podem se dissociar da formação das (os) professoras (es) (Brasil, 2012)

Em relação às respostas da gestora, ela destaca que em outras épocas eram ofertados momentos formativos para as escolas quilombolas, hoje, não mais. O que ela entende sobre a Educação do Campo e Quilombola está relacionado a sua formação no curso de Licenciatura em Educação do Campo. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, deve-se garantir formação inicial e continuada ao corpo docente e pedagógico que atuam em escolas Quilombolas e essas formações devem ser capazes de oportunizar o

desenvolvimento da valorização dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades (Brasil, 2012).

A falta de abordagem crítica e aprofundada nas formações sobre as questões étnico-raciais, sem abordar as raízes históricas do racismo e da discriminação, assim como a pouca conexão com a realidade em que os estudantes estão inseridos, podem levar a uma reprodução inconsciente de estereótipos e preconceitos pelas (os) professoras (es). Nesse sentido, segundo Munanga (2005, p. 63), “a formação de professores que não tiveram em sua base de formação a história da África, a cultura da pessoa negra no Brasil e a própria história do negro de um modo geral se constitui um problema crucial”.

O estudo de forma contínua e aprofundada é importante para fundamentar a prática do (a) professor (a) para o enfrentamento do racismo e desmistificar mitos que ainda podem perpassar sobre o imaginário da grande maioria dos professores, como o de que população brasileira é miscigenada e igualitária e que, portanto, não há racismo no Brasil, aspecto que reforça o mito da democracia racial⁴⁰. Nesse sentido, para Carneiro, o mito da democracia racial se sustenta no Brasil por alguns fatores que são reproduzidos, dentre eles, pela ausência aparente de conflito racial, pela inexistência de segregação legal, pela presença de alguns não-brancos nas elites e pela miscigenação racial da população, supostamente indicadora de tolerância racial (Carneiro, 2018, p. 114).

Por isso é importante fortalecer ações que garantam o direito à educação, como nos assegura o Art. 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que define os princípios que deverão ser garantidos através de ações para a efetivação da educação nas escolas quilombolas, tais como, “garantia de formação inicial e continuada para os docentes (Brasil, 2012, p. 6).

Sobre os desafios em relação ao planejamento e prática, a gestora diz que as (os) professoras (es) enfrentam dificuldades de trabalhar no dia a dia com as temáticas relacionas à Lei 10.639/2003, e até mesmo em inserir no planejamento. Ela nos trouxe a inquietação de todos com novo Ensino Médio. A falta de materiais didáticos é a principal preocupação. As disciplinas que fazem parte da grade curricular do Novo

⁴⁰ “(...) erigiu-se no Brasil o conceito de democracia racial; segundo esta, pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência. (...) (Nascimento, 1978, p. 41)

Ensino Médio, as chamadas Itinerários Formativos⁴¹, contemplam Literatura Afro-brasileira, os Movimentos Negro, entretanto, as (os) professoras (es) reclamam não haver materiais e formações para desenvolvimento das disciplinas, ficando a cargo de cada professora (or) elaborar os materiais.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN-EM, 2018), os Itinerários Formativos devem considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, estar afinados com os interesses dos estudantes e sua inserção na sociedade, o contexto local e as possibilidades de oferta de ensino (Brasil, 2018b), entretanto ainda observamos fragilidades em relação à formação das (os) professoras (es) e falta de material didático para efetivar que prever as Diretrizes.

Percebemos que a formação de professores é essencial para a implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombolas, principalmente na perspectiva de mudanças que vem acontecendo no contexto nacional, como o Novo ensino Médio. Para que essas diretrizes sejam efetivamente incorporadas nas práticas pedagógicas, é necessário que as (os) professoras (es) estejam formadas (os) e sensibilizadas (os) para a temática. Deste modo, para Libâneo (2001), a construção e o fortalecimento da identidade profissional precisam fazer parte do currículo e das práticas de formação docente inicial e continuada.

5.5 História e cultura da comunidade no espaço escolar: construindo diálogos

Ao relacionar os entendimentos teóricos e práticos à necessidade de fomentar formações continuadas para as (os) professoras (es) das escolas quilombolas, vislumbramos também a importância de investigar se há inserção da história e cultura da comunidade no espaço escolar. Para isso, analisamos as respostas apresentadas pelas entrevistadas.

⁴¹ Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN-EM, 2018), os Itinerários formativos são formados por unidades curriculares com carga horária pré-definida, formadas pelo conjunto de estratégias, cujo objetivo é desenvolver competências específicas, podendo ser organizadas em áreas de conhecimento, disciplinas, módulos, projetos, entre outras formas de oferta (Brasil, 2018b, p. 2).

Tabela 5- História e cultura da comunidade no espaço escola: percepções da professora

1. Desde quando você é professora do Centro de Formação Quilombola por Alternância?
Resposta: “Desde 2021”.
2. Se você for moradora da cidade, conte a sua experiência e relação com o espaço rural.
Resposta: “Moro na sede. É muito gratificante trabalhar em uma comunidade quilombola, pois são um povo muito acolhedor”.
3. Você já trabalhou em outra escola rural?
Resposta: “Sim”.
4. Você já estudou em escola rural?
Resposta: “Sim”.
5. Você considera importante a aproximação dos saberes de Jmary com os saberes escolares?
Resposta: “É muito importante esses saberes por que fazem parte da vida deles”.
6. Você já elaborou ou desenvolveu projetos com o objetivo de aproximar a comunidade e a escola? Se sim, cite algum.
Resposta: “Não”

Tabela 6- História e cultura da comunidade no espaço escola: percepções da gestora

1. Você mora na comunidade Jmary dos Pretos?
Resposta: “Sim. ”
2. Em caso afirmativo, você gosta de morar em comunidade quilombola? Por quê?
Resposta da gestora: “Gosto. Gosto muito daqui. E por eu gostar muito daqui, quero que o lugar seja melhor a cada tempo, porque eu não quero sair daqui. E aí eu luto para preservar o rio, porque a nossa fonte de alimentação é o rio, para pesca de anzol, e no verão pesca de rede. Só que eles não querem respeitar o tempo da rede. Eu digo que eles tinham que pensar em preservar, para deixar esse legado para os filhos e netos. Não queria que eles tirassem as arvores antigas, centenárias, não vale a pena vender arvores. Então faço ações com os moradores de limpar os igarapés, fazer uma limpeza nas antigas fazendas, recolher os lixos. ”

3. Já presenciou ou viveu alguma situação de racismo?

Resposta: “Já, só que as vezes na comunidade tem umas atitudes de crianças que eu nem sei se eles consideram que é um racismo, ou se eles acham que é uma brincadeira. Às vezes eles criticam o cabelo dos colegas. Eu não sei se eles consideram racismo, porque gostam de brincar de falar do cabelo do outro. É quando a criança tem a pele mais clara e o outro tem mais melanina, aí ele acha que ele não é preto porque a pele tá mais clara e que o outro é que é o preto. Aí fica dizendo esse pretinho ali. Aí quando essas coisas acontecem eu paro e vou conversar com eles. Eles têm esse negócio de falar que o cabelo é ruim, aí eu digo: o que foi que o cabelo te fez pra te dizer que ele é ruim? Digo que não existe cabelo ruim, todo cabelo é bom, todo cabelo é bonito. Teve um ano que fizemos um desfile com as crianças, com os estudantes para a gente reforçar o penteado. Colocamos os turbantes, quem quiser o cabelo solto, afro, vamos fazer para desconstruir essa história de cabelo ruim. As meninas arrumaram os cabelos para todos olharem, fizeram o desfile. Os meninos também usaram turbante. Eu levei vários panos, recebi ajuda para fazer os penteados, foi bem legal esse ano. Sempre que estão com o cabelo solto, a mãe diz: solta esse cabelo, ou o pai diz: esse cabelo tá feio, eu digo tá bonito, aí eles soltam o cabelo cacheado, eu digo que estão lindos, estão com uma coroa muito linda. Não é o fato dela ser preta que é inferior. O negro ele pode ir pra onde ele quiser, agora ele só tem que conhecer os direitos, tem que fazer valer os direitos. Quando alguém quiser te colocar para baixo, você não aceita, tem que se olhar no espelho e dizer que é lindo, você é bonita, você não vai aceitar”.

Em relação às respostas da gestora, percebemos o seu orgulho de pertencer ao local onde nasceu e mora até os dias atuais. O que nos chama atenção também é o cuidado que tem com a comunidade e as (os) moradoras (es). Ressaltamos os esforços que faz para mostrar às crianças a importância de ter orgulho da beleza dos cabelos crespos e da cor da pele. Assim como o seu envolvimento e preocupação com a preservação do meio ambiente e da história de Jamary.

A partir das perguntas à professora buscamos compreender inicialmente o seu pertencimento ao local de trabalho, então identificamos que ela não mora na comunidade, considera muito gratificante trabalhar em uma comunidade quilombola, ressaltando a característica acolhedora deste espaço. Destaca ainda a experiência de estudante e professora de escola rural, fator significativo e constitutivo de sua

trajetória profissional. Ela demonstra o interesse e a importância de aproximar os saberes de Jamarly com os saberes escolares, uma vez que fazem parte da vida dos estudantes. Entretanto, ao ser perguntada sobre a elaboração e desenvolvimento de projetos que inclua e aproxima a comunidade da escola, a mesma diz que ainda não o fez.

Quando a professora relata que não mora na comunidade, nos vem os seguintes questionamentos: quem são as (os) professoras (es) que atuam nas escolas quilombolas? Qual a importância de morar e fazer parte da comunidade? Podem existir diferenças entre o trabalho pedagógico das (os) professoras (es) que moram na comunidade e os que não moram?

Com base no artigo “TRABALHO DE PROFESSORES NO MEIO RURAL MARANHENSE: leitura a partir de os estabelecidos e os outsiders”, escrito por Martins e Vieira (2017), percebemos que podem existir distinções entre professoras (es) moradores e não moradores⁴² da Comunidade em que trabalham. Os principais fatores de distinção são as vivências culturais e o pertencimento ao local, assim como conhecer e engajar-se nas lutas sócias, que podem influenciar diretamente no processo de ensino e aprendizagem das (os) estudantes, assim como na manutenção da cultura local.

Evidentemente, que existe uma relatividade, pois nem todos os professores que moram fora da comunidade são alheios aos conhecimentos locais ou a inserção em sua prática escolar. Entretanto, (Freire, 1997, p. 25) ressalta que, "quanto mais enraizado na minha localidade, mais possibilidades tenho de me espriar, me mundializar. Quanto mais engajada (o) for a (o) professoras (o), haverá mais efeito na desconstrução de atitudes e pensamentos preconceituosos na sua prática.

Diante das respostas, ressaltamos a relevância de trabalhar a importância da valorização da cultura e história das comunidades quilombolas atrelados ao espaço escolar. Isso contribui para a prática das (os) professoras (es) a fim de que elas (es) estejam mais preparadas (os) para lidar com a diversidade cultural presente em suas salas de aula.

Para isso, Pimenta (1996) destaca os saberes envolvidos na docência, que definidos como as experiências vivenciadas como estudante e professora (or) e produzidos no seu cotidiano docente, os quais se configuram como os conhecimentos

⁴² Para (Elias; Scotson, 2000) existem dois grupos: os estabelecidos e os “outsiders”. Neiburg (2000, p. 9) define como “estabelecidos” (os moradores mais antigos) e os outsiders (os recém-chegados).

específicos de cada área de atuação e os saberes pedagógicos construídos através dessa bagagem de vivências e necessidades.

Nesse sentido, é importante destacarmos o que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, quando determinam que a Educação Escolar Quilombola seja desenvolvida em unidades educacionais inseridas em suas próprias terras, reforçando a sua base na cultura de seus ancestrais, com destaque para uma pedagogia própria e de acordo com a especificidade étnico-cultural de cada comunidade, reconhecendo-a e valorizando-a (Brasil, 2013).

Mais uma vez destacamos a relevância das formações inicial e continuada de professoras (es), a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Assim será possível contribuir para o fortalecimento e inserção da história e cultura das comunidades no espaço escolar, que passarão a ser valorizadas e respeitadas pela educação formal. Isso pode levar a uma maior participação dessas comunidades na educação de suas (seus) filhas (os), assim como para o registro e fortalecimento de sua história.

5.6 Memórias literárias da comunidade Jamary dos Pretos: sobre a construção e contribuição para o produto educacional

O produto educacional desta pesquisa é um Guia Pedagógico com sugestões didáticas que contemplam as Histórias e memórias de Jamary. A proposta é que ele seja inserido na prática pedagógica dos (as) professores (as) do Centro de Formação Quilombola por Alternância Raimundo Sousa. Para isso, a importância de ter um objetivo de pesquisa que contemple essa proposta, ouvindo os sujeitos que fazem parte desta investigação. Para isso, elencamos algumas perguntas para as entrevistadas sobre os materiais didáticos usados no Centro de Formação, assim como suas contribuições para a construção deste Guia Pedagógico. Abaixo temos as respostas da professora e da gestora.

Tabela 7- Memórias literárias da comunidade: respostas da professora

1. Quais materiais você utiliza para trabalhar literatura?
Resposta: “Livro didático, Datashow e outros”.
2. Existem Materiais didáticos voltados para a Literatura afro-brasileira no Centro de Formação? Quais?
Resposta: “Não”
3. Você considera importante a construção de um material didático com as memórias literárias da comunidade Jamary dos Pretos? Ele poderá contribuir para suas aulas de Literatura?
Resposta: “Sim ”
4. Quais são as suas sugestões para a elaboração desse material? ”
Resposta: “Mostrar a cultura do quilombo como Tambor de Crioula, de Mina e depoimento de moradores. ”
5. Quais Histórias de Jamary você considera que devem aparecer no material?
Resposta: “Origem do quilombo, mitos e lendas da comunidade. ”

Tabela 8- Memórias literárias da comunidade: respostas da gestora

1. A escola tem algum material pedagógico para trabalhar sobre a história e cultura da comunidade?
Resposta: A escola tinha um livro, Terra de mocambeiros, uma xerox desse livro, que foi o professor Ribamar que tirou e mandou. Quando o livro foi lançado, eles deixaram uns para a comunidade ler, só que com esse negócio de passar de uma família para outra, ninguém sabe que fim levou. Aí o professor Ribamar deixou esse por lá. Só que quando a outra diretora saiu, a escola ficou em reforma, não sei quem pegou a cópia do livro e levou, então já não temos esse livro na escola. E quando vão fazer trabalho eu empresto o que tenho, mas anoto, tiro foto, para ver se eles devolvem. A gente tem aquela cartilhinha que tá na escola e tem um material do governo federal, que eu acho que é da lei, e tem alguns outros livros que veio para a escola, mas é muito reduzido. E a associação tem alguns, que são de encontros, relatórios, só que não são levados para a escola porque não tem um local específico para colocar de forma que fiquem protegidos.
2. Tem algum projeto da escola que é desenvolvido na comunidade?
Resposta: Não

3. Você acha importante a construção do material pedagógico com as memórias da comunidade? E como ele poderia contribuir para as aulas de Literatura? O que você sugere para incluir?

Resposta: Vai ser mais um material para os alunos e professores trabalhar. E uma forma deles conhecerem um pouco da história da comunidade. Eu sempre falo para eles que não visitam as pessoas idosas para conversar, conhecer as histórias e as pessoas mais velhas vão morrendo e levando as histórias consigo. Os que vão ficando não são conhecedores da história porque não se interessam em aprender. Sugiro as histórias mais antigas que os mais jovens não conhecem, assim como as lendas, advinhas, provérbios.

Ao perguntarmos sobre a existência de materiais didáticos voltados para a Literatura afro-brasileira no Centro de Formação, a professora diz que *não tem*, restringindo-se apenas ao uso do livro didático, Datashow e outros, que não especificou. Entretanto, considera importante a construção de um material didático com as memórias literárias da comunidade Jamarý, destacando a inserção da origem do quilombo, mitos e lendas da comunidade, assim como mostrar a cultura do quilombo como Tambor de Crioula, de Tambor de Mina⁴³ e depoimento de moradoras (es).

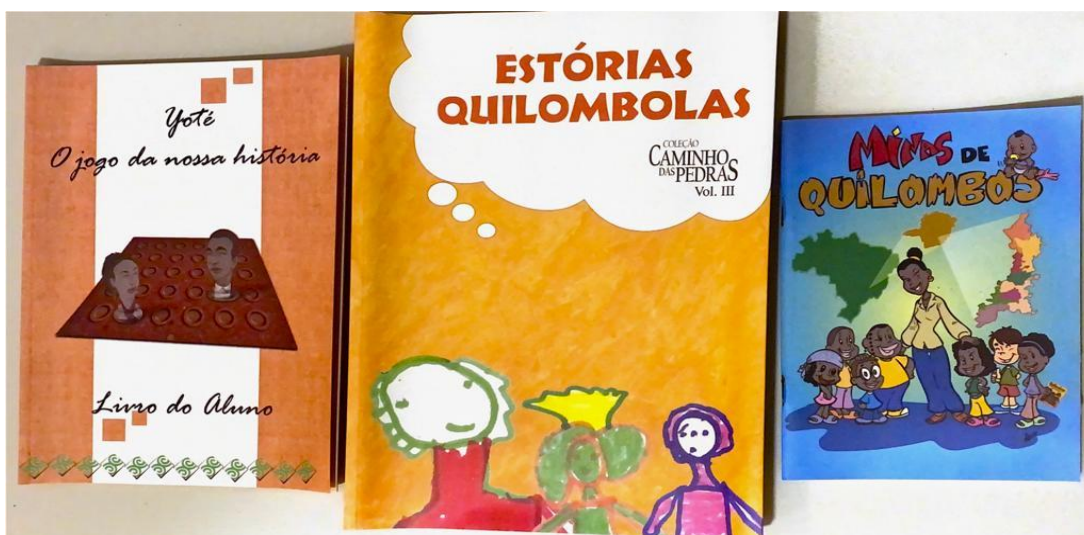
A gestora também destaca a dificuldade em ter matérias de consulta sobre a história e outros aspectos da comunidade e que os poucos materiais que tem, fazem parte de seu acervo particular. Ela mostra a preocupação em não ter lugar apropriado para guardar os livros, assim como a dificuldade em conseguir livros atualizados com o novo Ensino Médio. Sobre as contribuições para o produto educacional, a gestora diz que é uma forma dos estudantes conhecer um pouco da história da comunidade e que vai auxiliar as (os) professoras (es) em suas aulas.

Sobre o livro didático, específico para o 1º ano do Ensino Médio, não localizamos na escola. De acordo com a gestora, a ementa das disciplinas e os materiais didáticos utilizados são produzidos pela (os) próprias (os) professoras (es)

⁴³ O Tambor de Mina surgiu na capital do Maranhão, se expandiu pelo Pará, Amazonas, outros Estados do Norte e para as capitais que receberam grande número de migrantes do Norte, como Rio de Janeiro e São Paulo. Embora hegemônico no Maranhão, o Tambor de Mina - Jeje, Nagô, Cambinda, foi sincretizado no passado com manifestação religiosa de origem indígena denominada Cura/Pajelança e com uma tradição religiosa afro-brasileira, surgida em Codó (MA), denominada Mata ou Terecô. Ferretti (1996-1997).

ou utilizam os poucos disponibilizados pelo MEC, via Secretaria Estadual de Educação do Maranhão (SEDUC). Dos materiais específicos sobre a temática quilombola, encontramos algumas obras no acervo da escola, conforme podemos observar abaixo:

Figura 10 - Livros encontrados no acervo da escola



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Os três livros fazem parte de uma coleção organizada pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a Diretoria de Educação para a Diversidade (DEDI).

O Livro *Yoté – O jogo da nossa história – Livro do aluno*, foi publicado em 2010. Ele tem por objetivo resgatar a história dos afro-brasileiros, demonstrando sua importante contribuição nos diversos setores da nossa sociedade sendo destinado a todas as crianças, especialmente àquelas que estão em áreas remanescentes de quilombos. Yoté é um jogo de estratégias dos povos africanos. Ele pode ser praticado por dois ou mais jogadoras (es) e é encontrado em vários países da África Gâmbia, tais como Senegal, Guiné e Gâmbia. O material é muito importante e interessante para ser trabalhado na escola, pois conta a vida e a obra de personagens brasileiros, tais como: Chiquinha Gonzaga, Mãe Menininha, Pixiguinha, Zumbi dos Palmares, dentre outros. Um fator muito significativo deste material é a possibilidade de incluir personagens da própria localidade, associando às sugestões de atividades pedagógicas e dicas para as (os) professoras (es) trabalharem diversos conteúdos no dia a dia da sala de aula.

O livro *Estórias quilombolas*, faz parte da coleção Caminhos das Pedras e foi publicado em 2010. Ele foi organizado por Gloria Moura e reúne histórias contadas por quilombolas, contadoras populares que buscam manter viva a memória de suas raízes. Muitas dessas histórias se assemelham com as que ouvimos em Jamary, lembranças de infância, assombrações, encantados, histórias comuns das comunidades quilombolas. As composições deste livro podem ser usadas como um recurso pedagógico para subsidiar debates e reflexões sobre o mundo imaginário, desconhecido e também sobre o mundo real. Obra interessantíssima para fortalecer as nossas raízes de ancestralidade africana.

A obra *Minas de Quilombos* é um gibi, criado pela Rede de Desenvolvimento Humano em parceria com o MEC, apresenta a realidade de meninas e meninos, jovens, homens e mulheres quilombolas, que estão espalhadas pelo Brasil e lutam há muito tempo pela construção da cidadania, preservação de suas terras e principalmente, pelo direito de contar sua verdadeira história. Este material contribui para o atendimento do que nos apresenta a Lei 10.639/2003, incluindo a História e Cultura Afro-brasileira no currículo oficial e fortalecendo a identidade dos estudantes quilombolas.

A gestora da escola também nos informou que possui alguns livros, que fazem parte do seu acervo pessoal, os quais disponibiliza às (aos) professoras (es), quando é solicitado para preparação de materiais didáticos. Dentre eles:

Figura 11- Livros do acervo da gestora



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

O livro *Brincadeiras de Jamary dos Pretos* é resultado da pesquisa de mestrado de Nayra Gomes (2017). Segundo a autora, é uma experiência etnográfica e de observação participativa durante sua pesquisa. Reúne um compilado de brincadeiras das crianças de Jamary dos Pretos, que serve de memória e presente, para que nunca se esqueçam de brincar e ser quilombola. A obra também possui uma galeria de fotos das crianças brincando. Ela desperta as memórias afetivas da infância coletiva e do brincar livre.

A obra *Comunidade Quilombola Jamary dos Pretos* faz parte da coleção *Terras Quilombos – Maranhão*, escrito por Ana Cristina Pinheiro da Silva em 2015. É baseado no Relatório técnico-científico sobre os remanescentes da comunidade de Quilombo Jamary dos Pretos – MA, esse foi elaborado por Eliane Cantarino, O'Dwey e José Paulo Freire de Carvalho. A coleção reúne um conjunto de narrativas a respeito da formação, do modo de vida e das lutas travadas pela comunidade quilombola Jamary dos Pretos, através da apresentação de suas singularidades.

O livro *Jamary dos Pretos – terra de mocambeiros* faz parte do *Projeto Vida de Negro*, organizado pela Sociedade Maranhense de Defesa dos Direitos Humanos, pelo Centro de Cultura Negra do Maranhão e Associação Rural de Moradores do Quilombo Jamary dos Pretos. A obra que faz parte do acervo da gestora é o volume II, a primeira edição que data de 1998, faz parte do trabalho de muitas (os) pesquisadoras (es), incluindo moradoras (es) e militantes de Jamary. O livro descreve a pesquisa de campo com o levantamento de dados sociais, econômicos e culturais de Jamary, assim como a história do povoado, dos remanescentes de quilombos e da cidade de Turiaçu. É uma obra de referência para fundamentar outras pesquisas e a prática de ensino das (os) professoras (es).

Sabemos que os materiais didáticos não podem ser os únicos instrumentos no processo de ensino e aprendizagem, existem outras ferramentas como o conhecimento da comunidade, transmitido através da oralidade. Entretanto, eles são fundamentais, pois podem auxiliar as (os) professoras (es) no processo de transmissão do conhecimento de forma mais clara e objetiva aos estudantes. Além disso, os materiais didáticos são importantes para que os estudantes possam se apropriar do conhecimento de maneira mais efetiva e autônoma.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, em seu artigo 8º e inciso XI, orienta sobre a importância de inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em

articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior (Brasil, 2012). Dessa forma, os materiais didáticos para as escolas quilombolas precisam respeitar as suas particularidades, como a valorização da cultura e da história dos povos quilombolas, o respeito à diversidade étnica e cultural, assim como a utilização de uma linguagem acessível e a adequação às necessidades locais.

A falta de livros, como *Jamary dos Pretos – terra de mocambeiros*, como recurso público é um fator que fere os princípios das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, que no Art. 1º, inciso II, diz que devem ser garantidos recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas, assim como no Artigo 8º e inciso XI, ressalta a importância da inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior (Brasil, 2012, p. 1-2)

De acordo com Duarte (2008), a Literatura afro-brasileira vem vivendo um momento de ascensão no que se refere a descobertas de composições. Nesse sentido, as (os) professoras (es) também precisam buscar fontes de pesquisa, como sites, grupos de estudo para ter seu próprio acervo de materiais didáticos. Nesta pesquisa, destacamos alguns sites que possuem diversos conteúdos relacionados à Literatura, dentre eles o *Portal Literafro*, da Faculdade de Letras da UFMG, criado em 2004.

Ressaltamos a importância de materiais didáticos do porte dos livros citados acima, pois eles são ferramentas de transmissão de conhecimento, desempenham um papel fundamental na luta contra o epistemicídio, que é a tentativa de silenciamento e apagamento da cultura, das formas de conhecimento e saberes de determinados grupos sociais. É relevante que as produções de materiais didáticos considerem a participação de professoras (es), estudantes e das comunidades quilombolas, de forma a garantir que reflitam as necessidades da realidade local. Contribuindo, assim, para a construção de uma educação mais inclusiva e democrática.

Por isso, o Guia pedagógico foi construído a partir das necessidades detectadas nas entrevistas, diálogos e sugestões propostas pelos sujeitos participantes desta pesquisa: a gestora, a professora de Língua portuguesa e a comunidade. Dentre as sugestões dos participantes estão: mostrar a cultura do Quilombo, sua origem, mitos e lendas, o Tambor de Crioula, Tambor de Mina,

depoimento de moradores, as histórias locais mais antigas de Jamary, provérbios e músicas. Ele também foi embasado por autores que fundamentaram este estudo.

Na contramão dos livros e muitos outros materiais didáticos visuais e audiovisuais que historicamente existem nas escolas brasileiras, que carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental (Munanga, 2005, p.11), a nossa intenção é disponibilizar um material com conteúdos relacionados ao modo de vida da comunidade, desprendido de preconceitos e, que reforça a manutenção da cultura local.

Nesse sentido, todos sinalizaram a falta de material didático com as histórias de Jamary e o aprofundamento das legislações que versam sobre a Educação Quilombola. Por isso, optamos por construir o produto educacional de forma que contemple orientações embasadas nas Leis, reflexões sobre educação quilombola, currículo, vivências e sugestões pedagógicas que contemplam a Literatura afro-brasileira e as histórias de Jamary.

Iniciamos com a apresentação e relevância do produto educacional para a educação antirracista e valorização dos saberes locais. Em seguida fizemos uma breve abordagem dos caminhos para a educação escolar quilombola, destacando a Lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-

Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas, as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, as Diretrizes Estaduais Curriculares para a Qualidade da Educação Escolar Quilombola no Maranhão, a Literatura afro-brasileira na escola e na Educação Quilombola, as sugestões pedagógicas, os Currículos vividos: memórias e saberes e outros pontos de partida (sessão com indicações de filmes, documentários, livros e podcasts com temáticas relacionadas à Literatura afro-brasileira).

O Guia Pedagógico será disponibilizado nos anexos desta dissertação, assim como cópias impressas serão entregues no Centro de Formação Quilombola e à comunidade. Utilizaremos também os meios digitais, como redes sócias, para divulgação deste material. Espera-se, assim, contribuir com a prática pedagógica das (os) professoras (es) de Jamary, fortalecimento da educação antirracista e efetivação da Lei 10.639/2003.

5.7 Histórias de Jamary dos pretos e os entrelaces do imaginário brasileiro

Ao analisar as histórias contadas pelos moradores mais velhos de Jamary, podemos observar alguns aspectos que são comuns às histórias de outras regiões brasileiras. As memórias coletivas transmitidas através da oralidade que perpassam pelos diversos universos literários de diferentes lugares, mas com pontos em comum.

A preservação das memórias, através da contação de histórias, é um legado de resistência dos africanos e africanas que foram trazidos para o Brasil e junto com seus costumes culturais está a tradição oral, que se perpetuou na nossa cultura. As histórias estavam cravadas nas lembranças de um povo que foi escravizado, mas encontrava na sua terra, nos seus ancestrais e nos artefatos de sua cultura e religião, forças para seguir e encontrar estratégias de sair da condição na qual se encontravam. (Macedo, 2013).

Esses conhecimentos foram transmitidos por gerações, através da fala, da relação com os seres da natureza, das diversas linguagens da literatura oral, como cordel, encantações, lendas, assim como as expressões do corpo e os instrumentos que compõem as vibrações (Hampaté Bâ, 1982). Como as letras do Tambor de Crioula que aparece em muitas histórias de Jamary, tais como as contadas e cantadas por Dona Josina da Silva Costa e Dona Raimunda Mafra Sousa:

A LUTA DE JAMARY

Aqui em Jamary, quando Ivan⁴⁴ chegou, quem vivia como escravo se libertou, foi pelo sindicato que se descobriu, que a nossa liberdade surgiu. Em 94 começou a associação de moradores, quando a carta de despejo aqui chegou, foi aí que a nossa luta continuou. Ivan e seus companheiros sempre lutando, Dona Ana Amélia me ajudando. O Quilombo Jamary quando começou, tomaram a associação de morador. Foi aí que a nossa luta continuou, Ivan Costa que hoje mora com o senhor, Dona Ana Amélia nos ajudando. Ivan Costa nos reuniu para lutar contra o racismo no Brasil. Em 94 começou a associação de moradores, quando a carta de despejo aqui chegou, foi aí que a nossa luta, foi aí que se juntou todas as igrejas para lutar, até vencer a peleja. Seu Henrique Ribeiro sempre lutando, também, Seu Raimundo Sousa lhe ajudando. 170 anos de história e poder, Quilombo Jamary parabéns para você. (Verso cantado Josina da Silva Costa)

INAUGURAÇÃO DO CENTRO DE FORMAÇÃO

⁴⁴ Os nomes originais mencionados nas histórias serão mantidos.

Jamary é um povo que luta, mas que tem compreensão, ficaram de olho da praça pra ver a pousada de um avião, pra receber a visita do governo do Maranhão. Veio entregar uma escola, Centro de Educação, essa linda escola aqui no quilombo chegou, a mesma foi construída pelo velho trabalhador, esse que já foi embora, que hoje mora com o senhor, mas grande lembrança aqui no quilombo ficou. Essa linda escola aqui no quilombo ficou. Jackson Lago começa, mas foi Flávio Dino que inaugurou. Essa linda escola aqui no quilombo ficou, Jackson Lago começa, mas foi Flávio Dino que inaugurou. 174 anos de luta, História e poder, Quilombo Jamarý, parabéns, parabéns para você. ((Verso cantado Dona Josina da Silva Costa)

AS FESTA DE JAMARY

Em Jamarý aconteciam as festas para pagar as promessas, em oferta para o dia eram doados porcos, boi e outros como forma de pagar as promessas pela graça alcançada. À tarde, as mulheres andavam pelas ruas, paravam na porta das casas tocando caixas, tirando as joias (as ofertas). Havia uma sinalização com bandeiras, as brancas eram das meninas e as vermelhas dos meninos. As caixeiras andavam de casa em casa com os santos, colocavam versos para chamar os donos das casas, eles tocavam foguetes, atiravam de espingardas, os vaqueiros vinham nos cavalos e os bois à frente. Todos se reúnem para fazer uma grande festa que mobilizava a comunidade.

Existia a figura do contador de décimas (as rimas), eles criavam, contavam e cantavam histórias para as toadas de bumba meu boi, o boi de zabumba. (História contada por Dona Raimunda Mafra Sousa)

DEIXA O PRETO GRAZINAR

Me dá licença coreira, deixa o preto grazinar, me dá licença coreira, deixa o preto grazinar, porque hoje eu estou aprendendo, é para amanhã ensinar. Onde eu tô coreira tá, onde eu tô coreira tá. (Verso cantado por Dona Josina da Silva Costa)

As músicas criadas para o Tambor de Crioula relatam e registam diversos momentos da comunidade, desde as lutas para reconhecimento como comunidade quilombola, conquistas, como o Centro de Formação quilombola por alternância, festejos, assim como a resistência ao preconceito, fato muito presente neste último verso, “*deixa o preto grazinar*”, um pedido para deixar o povo preto falar, se expressar.

As memórias dos mais velhos possuem um valor significativo, afinal, é uma forma de preservar conhecimentos, tradições, valores e experiências construídas e acumuladas ao longo do tempo. Assim, através das narrativas conseguimos nos conectar com o passado, transmitir a cultura de uma geração para outra. Nessa perspectiva, memória é um elemento constituinte da identidade, é por meio da memória que o sujeito se constrói e se reconstrói. Considerando as construções discursivas existentes em sua memória que o sujeito produz seu próprio discurso, fortalecendo sua identidade (Pollak, 1992).

Com forte influência indígena, algumas histórias contadas pelos moradores relatam a presença desse povo em algumas crenças populares, como a hora do parto das mulheres ou ataques causados aos moradores. Jamarý, por ser uma região que também foi habitada por povos indígenas, tem elementos culturais deste povo, desde a forma como lidam com a natureza, até rituais de cura através de ervas medicinais, feito pelas benzedeiras⁴⁵. Como podemos observar na história contada pelo Sr. Inácio Carneiro e Dona Raimunda Mafra Sousa:

OS INDÍGENAS

Quando sua mãe estava grávida do primeiro filho, chegou um senhor na sua casa pedindo abrigo, de imediato ela o abrigou. O homem estava com flechas na costa, no outro dia ele foi embora.

Passando alguns dias, a mãe começou a sentir dores, tinha chegado a hora de ter o bebê, mas ela estava sofrendo muito, 3 dias seguidos de dores intensas, e não conseguia ter a criança. O homem que ela havia hospedado chegou, viu o que estava acontecendo, pediu para entrar, o pai deixou ele entrar, em seguida pediu um copo com água, colocou a água na boca, jogou no chão e repetiu dando voltas na casa, pediu também uma mão de pilão e socava no chão. Na última volta, quando parou na porta da casa, a criança nasceu. O homem era um indígena. (História contada pelo Sr. Inácio Carneiro)

OS INDÍGENAS QUE ANDAVAM POR JAMARÝ

Os indígenas que moravam na redondeza jogavam pedras nas cabaças de água das mulheres quando vinham de buscar água no poço. Elas, quando viam sinais deixados no caminho, como cruz feita de galhos de árvores, já sabiam que por ali tinha indígenas.

As paredes das casas tinham muitos buracos feitos pelas pedras que os indígenas jogavam. Era uma espécie de tentativa de tirar os moradores dos lugares onde eles queriam ficar, mas sempre estavam de passagem, principalmente, no período de lua cheia. (História contada pelo Sr. Inácio Carneiro)

A SENHORA BENZEDEIRA

Na comunidade tinha uma senhora conhecida por cuidar das crianças de Jamarý, era a benzedeira. Ela era cega, as mães deixavam seus filhos com ela quando precisavam ir para a roça. As crianças doentes eram tratadas por ela, todas com medicamentos naturais, ervas que a mesma plantava. (História contada por Dona Raimunda Mafra Sousa)

⁴⁵ As benzedeiras e os benzedeiros são cuidadores dos males físicos e espirituais dos moradores das comunidades quilombolas e, diariamente, são convocados para resolver de briga de casais às bênçãos aos animais, além de cuidarem de doenças que, no geral, se encontram fora do escopo de tratamento pela medicina dogmatizada. Da identificação das moléstias ao tratamento com rezas, chás, banhos e unguentos preparados com as ervas colhidas especificamente, para cada caso, nos quintais de suas casas, utilizam-se de seus saberes tradicionais repassados pela oralidade através de gerações. (Mendes e Cavas, 2017, p. 3)

As Histórias de Jamary se aproximam de outras regiões brasileiras quando trazem elementos do folclore, da religiosidade e mitologia, que refletem a diversidade cultural e geográfica do nosso país. Algumas histórias compartilham os mesmos elementos ou têm conexões entre si e são resultados da nossa formação social e cultural, com características dos povos indígenas muito presentes. Isso porque nossa formação é composta pelo sincretismo religioso, que é um aspecto do hibridismo que marca a formação do povo brasileiro, que não só misturou as culturas europeia, negra e indígena, como também promoveu outros encontros entre culturas (Macedo, 2008). A tradição religiosa e o regionalismo são marcas do imaginário literário brasileiro e têm raízes nas tradições culturais e experiências vividas.

Outro aspecto relevante observado nas histórias, foi a presença de pessoas que se transformam em animais, o que podemos denominar de encantados⁴⁶, figuras que fazem parte da cultura popular e do folclore maranhense. A encantaria é um conjunto de crenças, mitos e rituais que envolvem seres místicos e sobrenaturais conhecidos como encantados, que são considerados entidades espirituais que habitam a natureza. No Maranhão, a encantaria está profundamente enraizada na cultura e na vida cotidiana das comunidades, especialmente nas regiões rurais. Histórias de encantados e pessoas que viravam animais foram contadas pelos moradores de Jamary. Conforme podemos observar:

MULHER QUE VIRAVA PORCO

Um homem vindo do centro, ouviu um barulho no meio do caminho, algo estranho apareceu, era um porco. Ele pediu para ele “arredar”, o porco não saía da frente, olhava fixamente para os olhos. Então ele conseguiu desviar do animal e seguiu seu caminho.

Quinze dias depois o mesmo homem foi pescar, o porco apareceu novamente, dessa vez tentou atacar, então ele, com uma vara de genipapo, deu duas pauladas no animal. Dia depois, uma senhora que morava em Jamary apareceu doente. Alguns diziam que era ela que virava o que queria, morcego, jaboti, cavalo, porco... (História contada pelo Sr. Inácio Carneiro)

HOMEM QUE VIROU JABUTI

Os moradores costumavam ir para o centro, local onde tinha as plantações e o roçado, lugar no meio do mato, afastado do local onde

⁴⁶ Encantados são entidades espirituais, seres humanos ou animais, que no término de sua existência mortal tornaram-se imortais. Espíritos que vivem nas matas, nos rios e mares, baixam em terreiros e nos salões de curadores; convivem com mortais. Os encantados dialogam com os homens, não são sobrenaturais nem extraordinários, mas naturais, fazendo parte constitutiva da vida social, indicam os tabus de valores e práticas: castigam as transgressões sociais, a caça ou pesca predatória. Embora sendo entidades pagãs, compõem os sistemas de crenças do catolicismo popular; o poder dos sacramentos como o batismo apazigua estes espíritos (Ferretti, 2000, p. 10)

ficam as casas. Geralmente andavam por horas até chegar ao local. Lá passavam dias. Conta-se que geralmente tinha um jabuti que aparecia nas coisas das pessoas, que traziam ele nas costas, quando chegavam em casa, ele havia sumido, ninguém via o bicho. (História contada pelo Sr. Inácio Carneiro)

VERSO DO PEIXE QUE ALUMEIA

Na baía tem um peixe que o couro dele alumeia, só parece ser baleia, só parece ser baleia. (História contada por Dona Josina da Silva Costa)

MÃE D'ÁGUA

Conta-se que na floresta tem uma criatura chamada Mãe D'água ou Curupira. As pessoas que vão para a floresta precisam respeitar seu espaço, não podem provocar ou fazer qualquer tipo de coisa que a deixe zangada, se isso acontecer ela faz com que a pessoa fique perdido, desorientado na mata. Aconteceu com várias pessoas, depois de muitos dias são encontradas. (História contada por Dona Raimunda Mafra Sousa)

As encantarias se entrelaçam com as lendas que surgem do imaginário criativo do folclore brasileiro, dentre elas humanos que se transformam em animais, seres da floresta que tem poderes. Cada região possui sua própria história, ou, em algumas, possuem elementos comuns, simbolizando a cultura local. Em Jamary, as histórias de pessoas que se transformavam em porco e Jabuti foram muito relatadas, assim como a mãe d'água, figuras do imaginário brasileiro.

Entretanto, percebemos que essas narrativas vêm se distanciando da nossa oralidade, talvez por conta de influências externas, que estão invadindo os espaços e diminuem os hábitos das pessoas se reunirem nas noites, ao redor de uma fogueira, na porta de suas casas, para trocarem conversas sobre as memórias do passado.

Também é resultado da exclusão e silenciamento de povos e culturas que, ao longo da história, foram dominados pelo capitalismo e colonialismo, aspecto que influencia a logística interna das comunidades, principalmente a manutenção de tradições, como a contação de histórias.

Nesse sentido, o colonialismo causou uma relação extremamente desigual de “saber-poder” que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade (Santos; Meneses, 2010, p. 7). Para (Santos, 2018, p. 78), a escola, nesse contexto, precisa salvaguardar a memória, os saberes, as celebrações (que não se limitam a tempos pontuais), patrimônio cultural e assim possibilitar a

experiência de viver a cidadania, a dignidade e o orgulho de assumirem-se negros e negras.

Através das histórias de Jamary dos Pretos e dos entrelaces do imaginário brasileiro é possível transmitir valores éticos, morais e sociais para as gerações mais jovens. Essas histórias do imaginário revelam a riqueza cultural de uma comunidade e sua forma de compreender o mundo, através da transmissão de ensinamentos sobre religiosidade, crenças, respeito, solidariedade, coragem, perseverança, entre outros aspectos importantes para a formação da identidade individual e coletiva. Além de preservar a memória coletiva, transmitindo a cultura e a identidade da comunidade, fornecendo ensinamentos e reflexões sobre os valores e conhecimento orais.

Um currículo uniforme e padronizado não fará a inclusão da história e da cultura africana e afro-brasileira como elemento fundamental para construção da identidade. Para que as memórias, contadas através das histórias orais, sejam valorizadas, faz-se necessário a desconstrução desse currículo. Para isso, é preciso que os discentes estejam inseridos nas experiências das memórias dos seus ancestrais, assim como do capital cultural e do capital simbólico que remonta à tradição (Santos, 2018, p. 78).

A escuta das histórias de Jamary reforça a importância da Literatura afro-brasileira e da lei 10.639/2003 e da educação antirracista para o fortalecimento da identidade quilombola de Jamary, através da inserção dos saberes populares nos currículos e espaços escolares. Assim será possível reconhecer e valorizar a pluralidade de culturas, saberes e modos de vida, promovendo a convivência e o respeito pela diversidade, assim como uma educação libertadora.

5.8 Guia pedagógico – Literatura afro-brasileira e as memórias da Comunidade Quilombola Jamary dos Pretos

○ **Guia pedagógico – Literatura afro-brasileira e as memórias da Comunidade Quilombola Jamary dos Pretos**, disponível no Apêndice D deste trabalho, será disponibilizado com a intenção de ser mais um suporte à professora de Língua Portuguesa, nas aulas de Literatura na turma de 1ª série do Ensino Médio. Ele também poderá ser inserido nas aulas de outros componentes curriculares, como História, Geografia e Arte, assim como em outras turmas. Ele também poderá ser adaptado, conforme necessidade.

Este material é composto por sugestões pedagógicas, a partir de sequências didáticas à luz da Lei 10.639, Literatura Afro-brasileira, articulado com as memórias de Jamary e tem como objetivo fortalecer a identidade local e as práticas pedagógicas dos professores (as) do Centro de Formação Quilombola de Jamary, assim como registrar essas histórias.

As sequências didáticas foram propostas com o objetivo de conduzir as (os) estudantes para pesquisar e refletir sobre temáticas que fazem parte do seu cotidiano, para a (o) professora (or), caso tenha alguma fragilidade em relação aos conteúdos, também terá a oportunidade de aprofundar os conhecimentos e melhorar sua prática, assim como poderá adquirir novos conhecimentos enquanto se prepara as aulas.

Ressaltamos que as sequências didáticas apresentadas no Guia Pedagógico são sugestões pedagógicas, logo, a qualquer momento a (o) professora (or) pode intervir, modificar, conforme a realidade e necessidade da turma, com fins de ter o melhor resultado possível no processo de ensino e aprendizagem. Sobretudo, possibilitar às (os) estudantes que se tornem sujeitos reflexivos e protagonistas da sua realidade.

Assim, este Guia foi pensado a partir das necessidades identificadas neste estudo, como aprofundamento do entendimento sobre a Lei 10.639/2003 e os documentos que orientam as redes de ensino sobre a Educação para as relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola, assim como o ensino de Literatura Afro-brasileira. Desse modo, as sequências didáticas foram elaboradas com base nas categorias que fundamentaram esta pesquisa, tais como: Literatura afro-brasileira e memórias, assim como temáticas que foram levantadas e tiveram grande relevância no percurso deste estudo, como o Tambor de Crioula.

O Guia Pedagógico está organizado em 07 seções com os seguintes tópicos:

Apresentação: momento em que apresentamos, de forma breve, a temática do produto educacional, objetivo e estrutura.

1. Introdução: aborda a organização do Guia Pedagógico e as possíveis contribuições e finalidades do produto educacional.

2. Caminhos para a educação escolar quilombola: apresentamos os documentos que legislam e orientam as redes de ensino para a efetivação da educação para as relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas e para a educação escolar Quilombola. Para isso trouxemos uma breve explicação de cada um desses documentos e o link para acesso na íntegra.

Os documentos que abordamos foram: Lei 10.639/03; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas; Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica; Diretrizes Estaduais Curriculares para a Qualidade da Educação Escolar Quilombola no Maranhão.

3. Literatura afro-brasileira como instrumento de efetivação da Lei 10.639/2003: este tópico tem como objetivo fazer uma breve apresentação das discussões sobre a Literatura Afro-brasileira, a partir de seu conceito e aplicabilidade como instrumento de efetivação da Lei 10.639/2003.

4. Sugestões pedagógicas: este tópico é específico para ser desenvolvido com as (os) estudantes. Está organizado em 07 sequências didáticas de pesquisas e produções, que estão estruturadas da seguinte forma: objetivos, duração e procedimentos metodológicos.

Sequência didática 01: pretende-se com esta sequência que as (os) estudantes reflitam sobre o conceito de memória coletiva e compreendam a memória como um processo formativo da identidade quilombola. Seu desenvolvimento será a partir de

Pesquisas e Produções

Sequência didática 01

Objetivo: Refletir sobre o conceito de memória coletiva; compreender a memória no processo formativo da identidade quilombola.

Duração: 04 aulas

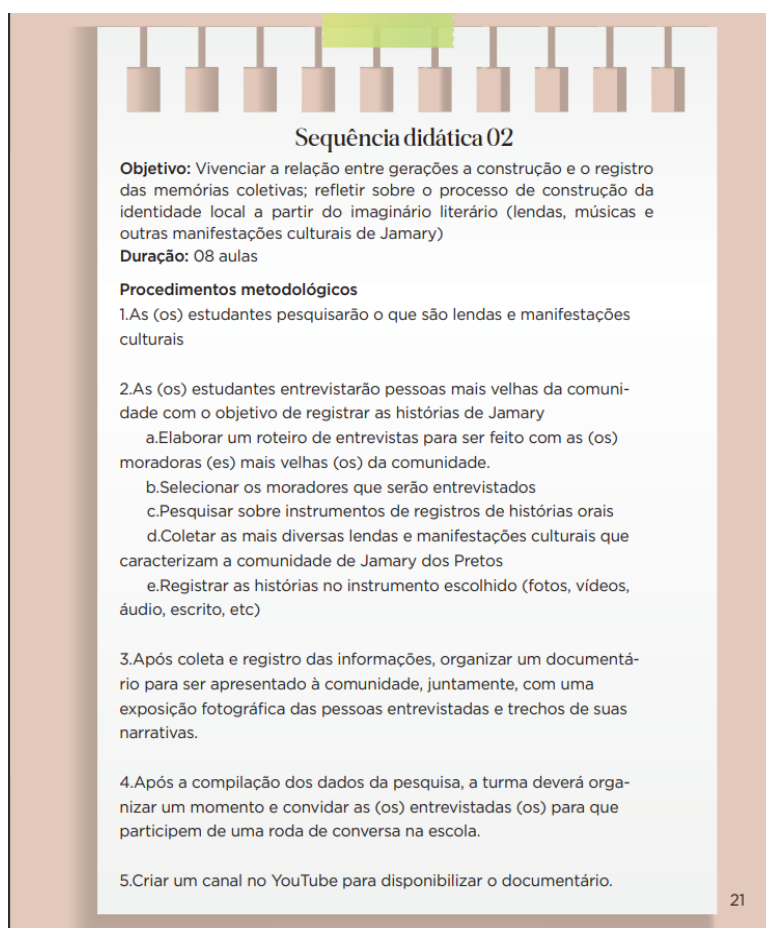
Procedimentos metodológicos

- 1.As (os) estudantes pesquisarão o conceito de memória
 - a.Identificar os processos de constituição da memória
 - b.Verificar a importância da palavra, do depoimento e da memória
 - c.Conceituar e diferenciar os conceitos: memórias individuais e coletivas
- 2.Após o levantamento e registro da pesquisa, a (o) professor (a) organizará um seminário para discutir os principais pontos pesquisados pelas (os) estudantes.

20

pesquisa e seminário de apresentação dos resultados.

Figura 12 - Sequência 1



The graphic is a vertical rectangular card with a light beige background and a dark brown border. At the top, there is a row of ten small, dark brown rectangular tabs, resembling a binder. The title 'Sequência didática 02' is centered at the top in a bold, black font. Below the title, the 'Objetivo' (Objective) is written in a smaller black font, followed by the 'Duração' (Duration). The 'Procedimentos metodológicos' (Methodological Procedures) are listed as five numbered steps. The card is set against a background of a light brown wall with a row of ten dark brown rectangular objects hanging from it, similar to the tabs at the top of the card. A small green rectangular highlight is visible on the wall behind the card.

Sequência didática 02

Objetivo: Vivenciar a relação entre gerações a construção e o registro das memórias coletivas; refletir sobre o processo de construção da identidade local a partir do imaginário literário (lendas, músicas e outras manifestações culturais de Jamary)

Duração: 08 aulas

Procedimentos metodológicos

- 1.As (os) estudantes pesquisarão o que são lendas e manifestações culturais
- 2.As (os) estudantes entrevistarão pessoas mais velhas da comunidade com o objetivo de registrar as histórias de Jamary
 - a.Elaborar um roteiro de entrevistas para ser feito com as (os) moradoras (es) mais velhas (os) da comunidade.
 - b.Selecionar os moradores que serão entrevistados
 - c.Pesquisar sobre instrumentos de registros de histórias orais
 - d.Coletar as mais diversas lendas e manifestações culturais que caracterizam a comunidade de Jamary dos Pretos
 - e.Registrar as histórias no instrumento escolhido (fotos, vídeos, áudio, escrito, etc)
- 3.Após coleta e registro das informações, organizar um documentário para ser apresentado à comunidade, juntamente, com uma exposição fotográfica das pessoas entrevistadas e trechos de suas narrativas.
- 4.Após a compilação dos dados da pesquisa, a turma deverá organizar um momento e convidar as (os) entrevistadas (os) para que participem de uma roda de conversa na escola.
- 5.Criar um canal no YouTube para disponibilizar o documentário.

21

Fonte: Cavalcanti (2023)

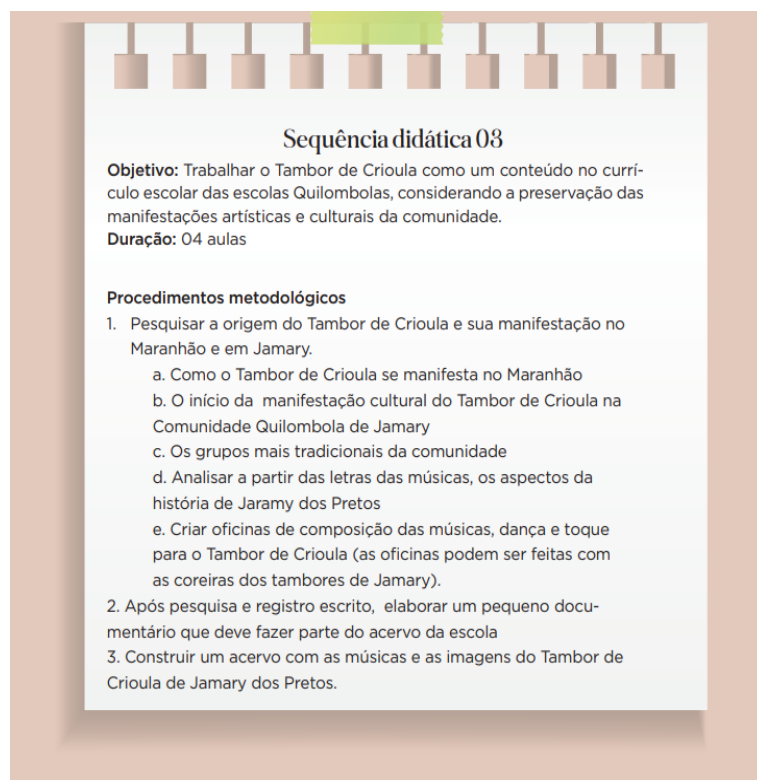
Sequência didática 02: pretende-se que as (os) estudantes vivenciem como se dá a relação entre gerações, como se dá o processo de construção e registro das memórias coletivas e refletir sobre o processo de construção da identidade local a partir do imaginário literário (lendas, músicas e outras manifestações culturais de Jamary). Os procedimentos para o desenvolvimento serão a partir de pesquisas e registros das temáticas levantadas, que culminará com a produção e apresentação de um documentário.

Figura 13- Sequência 2

Fonte: Cavalcanti (2023)

Sequência didática 03: pretende-se que as (os) estudantes pesquisem e compreendam o Tambor de Crioula como uma manifestação cultural que faz parte do conteúdo no currículo escolar das escolas Quilombolas, com o objetivo de preservar essa manifestação artística e cultura presente em sua Comunidade. Seu desenvolvimento será através de pesquisas, oficinas, documentário e da construção de um acervo com o que foi produzido.

Figura 14 - Sequência 3



Sequência didática 03

Objetivo: Trabalhar o Tambor de Crioula como um conteúdo no currículo escolar das escolas Quilombolas, considerando a preservação das manifestações artísticas e culturais da comunidade.

Duração: 04 aulas

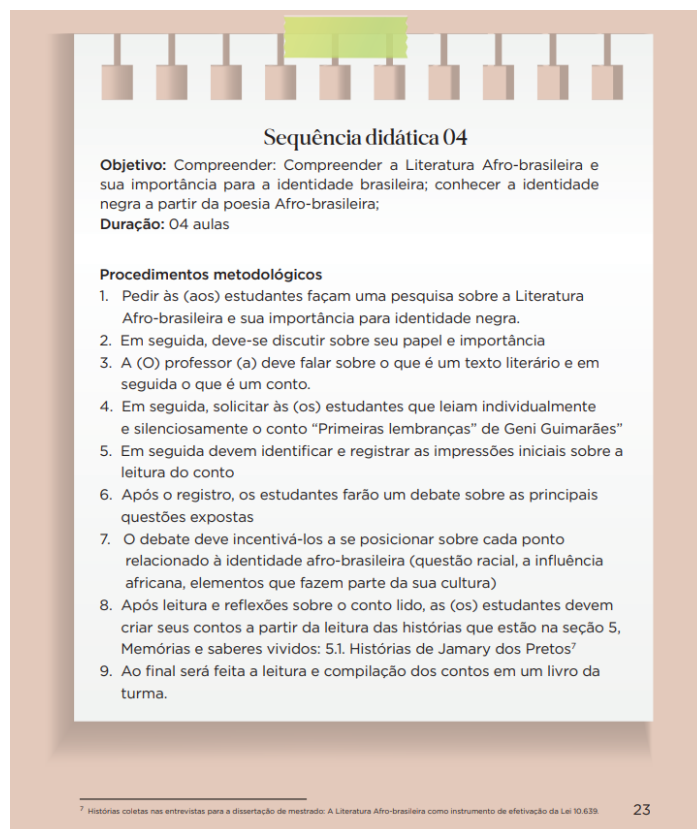
Procedimentos metodológicos

1. Pesquisar a origem do Tambor de Crioula e sua manifestação no Maranhão e em Jarmy.
 - a. Como o Tambor de Crioula se manifesta no Maranhão
 - b. O início da manifestação cultural do Tambor de Crioula na Comunidade Quilombola de Jarmy
 - c. Os grupos mais tradicionais da comunidade
 - d. Analisar a partir das letras das músicas, os aspectos da história de Jarmy dos Pretos
 - e. Criar oficinas de composição das músicas, dança e toque para o Tambor de Crioula (as oficinas podem ser feitas com as coreiras dos tambores de Jarmy).
2. Após pesquisa e registro escrito, elaborar um pequeno documentário que deve fazer parte do acervo da escola
3. Construir um acervo com as músicas e as imagens do Tambor de Crioula de Jarmy dos Pretos.

Fonte: Cavalcanti (2023)

Sequência didática 04: pretende-se que as (os) estudantes pesquisem e compreendam a Literatura afro-brasileira e sua importância para a formação da identidade brasileira, assim como conhecer a identidade negra a partir da poesia Afro-brasileira. Após a pesquisa e discussões, será trabalhado o conto “Primeiras lembranças” de Geni Guimarães, com o objetivo de refletir sobre as questões raciais, a influência africana, elementos que fazem parte da sua cultura. Em seguida, as (os) estudantes devem criar seus contos a partir da leitura das histórias que estão na seção 5, Memórias e saberes vividos: 5.1. Histórias de Jarmy dos Pretos.

Figura 15- Sequência 4



Sequência didática 04

Objetivo: Compreender: Compreender a Literatura Afro-brasileira e sua importância para a identidade brasileira; conhecer a identidade negra a partir da poesia Afro-brasileira;

Duração: 04 aulas

Procedimentos metodológicos

1. Pedir às (aos) estudantes façam uma pesquisa sobre a Literatura Afro-brasileira e sua importância para identidade negra.
2. Em seguida, deve-se discutir sobre seu papel e importância
3. A (O) professor (a) deve falar sobre o que é um texto literário e em seguida o que é um conto.
4. Em seguida, solicitar às (os) estudantes que leiam individualmente e silenciosamente o conto "Primeiras lembranças" de Geni Guimarães"
5. Em seguida devem identificar e registrar as impressões iniciais sobre a leitura do conto
6. Após o registro, os estudantes farão um debate sobre as principais questões expostas
7. O debate deve incentivá-los a se posicionar sobre cada ponto relacionado à identidade afro-brasileira (questão racial, a influência africana, elementos que fazem parte da sua cultura)
8. Após leitura e reflexões sobre o conto lido, as (os) estudantes devem criar seus contos a partir da leitura das histórias que estão na seção 5, Memórias e saberes vividos: 5.1. Histórias de Jamary dos Pretos⁷
9. Ao final será feita a leitura e compilação dos contos em um livro da turma.

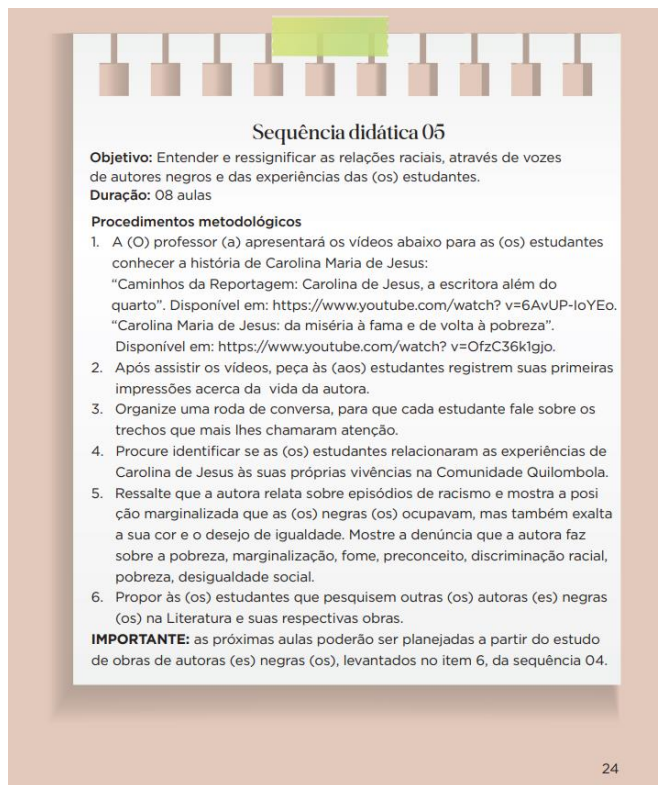
⁷ Histórias coletas nas entrevistas para a dissertação de mestrado: A Literatura Afro-brasileira como instrumento de efetivação da Lei 10.639.

23

Fonte: Cavalcanti (2023)

Sequência didática 05: nesta sequência as (os) estudantes serão direcionadas (os) a refletir sobre a ressignificação das relações raciais, através de vozes de autoras (es) negras (os) e das suas experiências. A professora trilhará com vídeos da vida de Carolina Maria de Jesus, levando as (os) estudantes a refletir sobre a denúncia que a autora faz sobre a pobreza, marginalização, fome, preconceito, discriminação racial, pobreza, desigualdade social e relacionar as experiências de Carolina de Jesus às suas próprias vivências na Comunidade Quilombola.

Figura 16- Sequência 5



Sequência didática 05

Objetivo: Entender e ressignificar as relações raciais, através de vozes de autores negros e das experiências das (os) estudantes.

Duração: 08 aulas

Procedimentos metodológicos

1. A (O) professor (a) apresentará os vídeos abaixo para as (os) estudantes conhecer a história de Carolina Maria de Jesus:
"Caminhos da Reportagem: Carolina de Jesus, a escritora além do quarto". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6AvUP-1oYEo>.
"Carolina Maria de Jesus: da miséria à fama e de volta à pobreza". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OfzC36klgjo>.
2. Após assistir os vídeos, peça às (aos) estudantes registrem suas primeiras impressões acerca da vida da autora.
3. Organize uma roda de conversa, para que cada estudante fale sobre os trechos que mais lhes chamaram atenção.
4. Procure identificar se as (os) estudantes relacionaram as experiências de Carolina de Jesus às suas próprias vivências na Comunidade Quilombola.
5. Ressalte que a autora relata sobre episódios de racismo e mostra a posição marginalizada que as (os) negras (os) ocupavam, mas também exalta a sua cor e o desejo de igualdade. Mostre a denúncia que a autora faz sobre a pobreza, marginalização, fome, preconceito, discriminação racial, pobreza, desigualdade social.
6. Propor às (os) estudantes que pesquisem outras (os) autoras (es) negras (os) na Literatura e suas respectivas obras.

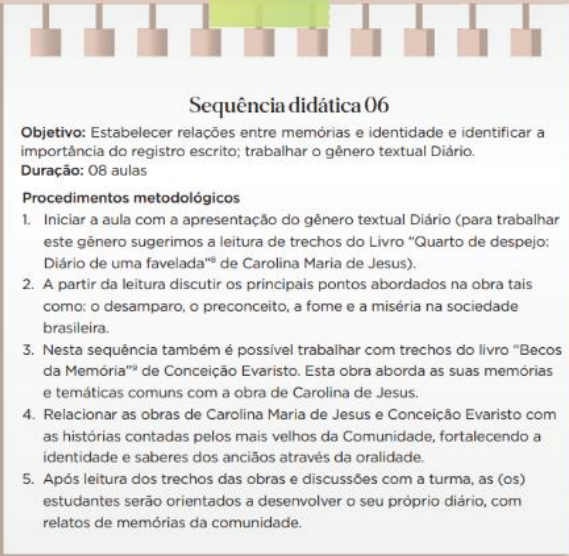
IMPORTANTE: as próximas aulas poderão ser planejadas a partir do estudo de obras de autoras (es) negras (os), levantados no item 6, da sequência 04.

24

Fonte: Cavalcanti (2023)

Sequência didática 06: as (os) estudantes trabalharão as relações entre memórias e identidade e a importância do registro escrito, através do gênero textual Diário. A aula iniciará com a apresentação, pela professora, do gênero textual Diário, a partir da leitura de trechos do Livro "Quarto de despejo: Diário de uma favelada" de Carolina Maria de Jesus. Sugerimos também a leitura de trechos do livro "Becos da Memória" de Conceição Evaristo. Em seguida, deve-se relacionar as obras de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo com as histórias contadas pelos mais velhos da Comunidade, fortalecendo a identidade e saberes dos anciãos através da oralidade. Por fim, serão orientados a desenvolver o seu próprio diário, com relatos de memórias da comunidade.

Figura 17- Sequência 6



Sequência didática 06

Objetivo: Estabelecer relações entre memórias e identidade e identificar a importância do registro escrito; trabalhar o gênero textual Diário.

Duração: 08 aulas

Procedimentos metodológicos

1. Iniciar a aula com a apresentação do gênero textual Diário (para trabalhar este gênero sugerimos a leitura de trechos do Livro "Quarto de despejo: Diário de uma favelada"⁸ de Carolina Maria de Jesus).
2. A partir da leitura discutir os principais pontos abordados na obra tais como: o desamparo, o preconceito, a fome e a miséria na sociedade brasileira.
3. Nesta sequência também é possível trabalhar com trechos do livro "Becos da Memória"⁹ de Conceição Evaristo. Esta obra aborda as suas memórias e temáticas comuns com a obra de Carolina de Jesus.
4. Relacionar as obras de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo com as histórias contadas pelos mais velhos da Comunidade, fortalecendo a identidade e saberes dos anciãos através da oralidade.
5. Após leitura dos trechos das obras e discussões com a turma, as (os) estudantes serão orientados a desenvolver o seu próprio diário, com relatos de memórias da comunidade.

⁸ Disponível em: <https://www.cafeliterario.com.br/wp-content/uploads/2019/11/quarto-de-despejo.pdf>

⁹ Disponível em: https://educapinas.uap.br/ligue/leitura/7590386/leitura_recursos/contem/7/Evaristo%202007.pdf

25

Fonte: Cavalcanti (2023)

Sequência Didática 07: Esta sequência tem como objetivo identificar e registrar os personagens (moradores mais velhos ou contadores de histórias) da Comunidade Jamary dos Pretos. O desenvolvimento desta sequência se dará com o levantamento das (os) moradoras (es) mais velhas (os) da comunidade, registro da história de vida dessas (es) moradoras (es). As informações devem ser registradas em uma ficha (conforme modelo já definido). Com as informações organizadas, o material deve ser compilado em um livro da turma, que ficará à disposição da escola e comunidade.

Figura 18 - Sequência 7



Sequência didática 07

Objetivo: Estabelecer relações entre memórias e identidade e identificar a importância do registro escrito; trabalhar o gênero textual Diário.

Duração: 08 aulas

Procedimentos metodológicos

1. Os estudantes farão um levantamento das (os) moradoras (es) mais velhas (os) da comunidade
2. Em seguida, devem registrar a história de vida dessas (es) moradoras (es). O registro deve ser escrito, em áudio e vídeo.
3. As informações também devem ser registradas na ficha (conforme modelo abaixo)
4. Após levantamento das informações, o material deve ser compilado em um livro da turma, que ficará à disposição da escola e comunidade

FICHA DE REGISTRO DE MORADOR

Nome que é conhecido na comunidade: _____

Nome completo: _____

Filiação: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Se falecido, data de falecimento: ____/____/____

FOTO

26

Fonte: Cavalcanti (2023)

5. Currículos vivos: memórias e saberes. Esta seção apresenta as histórias coletadas nas entrevistas feitas durante esta pesquisa, com o objetivo de registrar as memórias e os saberes das (os) moradoras (es) mais velhos de Jamary, na perspectiva de construir um diálogo entre os saberes quilombolas e os saberes escolar, fortalecendo assim, uma prática de ensino a partir das memórias e saberes vivos.

6. Outros pontos de partida. Nesta seção disponibilizamos outros materiais que podem contribuir para o planejamento e prática pedagógica das (os) professores do Centro de Formação Quilombola por Alternância Raimundo Sousa. Disponibilizamos filmes, documentários, livros, podcasts e outras referências sobre a temática Afro-brasileira e Educação para as relações étnico-racial, que estão disponíveis de forma gratuita para utilização.

Por fim, as nossas **considerações finais**, retomando a relevância do Guia Pedagógico e o convida às (aos) professoras (es) para deleitar-se na leitura e aplicação na prática.

Destacamos que a proposta de intervenção é direcionada para a turma da 1ª série do Ensino Médio, em consonância como o que é proposto pela Base Nacional Comum Curricular. No Ensino Médio, as(os) estudantes devem compreender os

processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições. Além disso, devem atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos. Isso envolve o desenvolvimento do autoconhecimento, da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação, assim como a luta contra preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2017).

A partir da construção do produto educacional, foi possível perceber que a proposta pode abarcar o trabalho em outras séries da Educação Básica e outros componentes curriculares, como História e Arte. Porém, nosso foco será a Literatura, uma vez que acreditamos nas suas possibilidades de promover o desenvolvimento e a compreensão sobre os processos identitários.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na construção desse trabalho pudemos estabelecer as relações existentes entre a Literatura Afro-brasileira, a Lei 10.639/2003 e as memórias de Jamary. Para isso, retomamos os objetivos que serviram de base para a realização desta pesquisa. Assim discutiremos o alcance dos objetivos que nos dispusemos a responder, relacionados ao referencial teórico.

Como objetivo geral nos dispusemos analisar a Literatura afro-brasileira como dispositivo de efetivação da Lei nº 10.639/2003, no Centro de Formação Quilombola por Alternância Raimundo Sousa, com vista a construir uma proposta de ensino, através da memória literária da comunidade quilombola Jamary dos Pretos.

Nossos objetivos específicos foram: 1. Identificar quais concepções teóricas sobre Literatura afro-brasileira a professora de Língua Portuguesa do Centro de Formação Quilombola por Alternância Raimundo Sousa possui; 2. Identificar quais entendimentos teóricos e práticos acerca da Lei nº 10.639/03, a gestora, os coordenadores e a professora da escola foco da pesquisa possuem; 3. Analisar se existem formações continuadas direcionadas para Literatura no CFQA Raimundo Sousa; 4. Investigar se há inserção da história e cultura da comunidade no espaço escolar; 5. Construir, com os sujeitos participantes da pesquisa, um Guia Pedagógico – Literatura afro-brasileira e as Memórias de Jamary dos Pretos, como possibilidade de recurso didático a ser inserido na prática pedagógica das (os) professoras (es) do Centro de Formação Quilombola por Alternância Raimundo Sousa.

Para tanto, consideramos que o ensino de Literatura afro-brasileira deve estar associado aos saberes dos povos negros com o objetivo de valorizar os saberes da sociedade, fortalecer a identidade e contribuição do povo afrodescendente para a formação histórica do Brasil. Para tanto, devemos considerar a integração dos saberes populares com os saberes escolares, através das memórias, especificamente das comunidades quilombolas, uma vez que a Literatura é um instrumento metodológico de efetivação da Lei 10.639/2003 e de combate às práticas racistas.

Para compreendermos, realizamos um debate em torno do conceito de Literatura afro-brasileira, sua inserção nos documentos normativos e orientadores, seu ensino nas escolas quilombolas, formação de professoras (es) e trouxemos escritoras negras que reforçam a representatividade e resistência para fortalecer o debate. Neste cenário destacamos autoras como Maria Firmina, Carolina Maria de

Jesus, Geni Guimarães, Conceição Evaristo, às quais decidimos apresentá-las neste estudo, caracterizando seus lugares de fala, principais obras e comprometimento com as questões raciais.

Percebemos a necessidade de compreender o contexto e as características da Literatura Afro-brasileira, então, fomos em busca da sua definição e seu percurso na sociedade brasileira. Com os fundamentos de autoras (es) como Bastide (1943), David Brookshaw (1987), Bernd (1992), Silva (2010), Duarte (2008, 2010), Lobo (2007), Palmares (2013) e Santos (2013), assim foi possível compreendemos as concepções basilares da literatura afro-brasileira e as lutas em torno da sua visibilidade.

Para este estudo, nos embasamos em Duarte (2010) para caracterizar a Literatura afro-brasileira. Segundo o autor, a conectividade de cinco fatores contribui para a sua caracterização: *a temática* (sobre o negro e suas contribuições para a sociedade brasileira), *a autoria* (escrito por autoras (es) negros), *o ponto de vista* (a partir da visão do que é ser negro na sociedade brasileira), *a linguagem* (palavras que fazer parte do repertório cultural) e *o público leitor* (o próprio negro como apreciador da escrita), associados constituem a representatividade e identidade da Literatura Afro-brasileira. Constatamos que ela começa a ganhar espaço na sociedade a partir do Movimento Negro, envolvendo muitas lutas e resistência de escritoras (es) e instituições. Além disso, houve um fortalecimento significativo com a lei 10.639/03, quando define como obrigatoriedade nos sistemas de ensino a História e Cultura Afro-brasileira e África.

É preciso destacar que tivemos alguns avanços nas discussões sobre Literatura afro-brasileira no cenário escolar brasileiro, sobretudo após a implementação da Lei 10.639/2003. No entanto, esses avanços ainda têm sido discretos. Mesmo com conquistas significativas, ainda precisamos lutar e resistir para que a Literatura afro-brasileira, escritoras e escritores, ganhem mais espaço e reconhecimento no sistema educacional brasileiro e nas leituras da população brasileira. Assim, entendemos que este estudo e Guia pedagógico servirá como instrumento para efetivação da Lei 10.639/03, através das memórias literárias da comunidade quilombola de Jamary dos Pretos.

Com os levantamentos e as análises feitos através de entrevistas e observações, constatamos que o ensino de Literatura na escola não contempla de forma efetiva os pressupostos contidos na Lei, não há material didático para ser

inserido no planejamento das aulas, assim como, a Literatura afro-brasileira e a Lei 10.639/2003 não fazem parte dos planos de ensino. Por isso, reforçamos a necessidade de construir e disponibilizar materiais didáticos coerentes com a realidade da escola, como fins de fundamentar o planejamento e a prática pedagógica das (os) professoras (es).

Partimos, então, para análise do alcance dos objetivos específicos. A partir dos dados levantados nas entrevistas, foi possível perceber que a professora de Língua Portuguesa possui concepções teóricas básicas sobre a Literatura Afro-brasileira, pois as menções são feitas de forma superficial, não demonstrando inserção em suas aulas. Desse modo, constata-se a necessidade do aprofundamento das concepções sobre a Literatura afro-brasileira e a inserção em sua prática escolar.

Sobre a Lei 10.639/2003, identificamos que os entendimentos teóricos e práticos sobre ela, tanto por parte da professora como da gestora, também são superficiais, considerando suas respostas ao serem indagadas. Ambas a definem como “instrumento de combate ao racismo na sociedade, através da educação”. Evidenciam sua relevância para valorização da história e cultura afro-brasileira, mas ao falar sobre a efetivação na prática, destacam a dificuldade, principalmente por falta de material didático.

A partir dos dados levantados evidenciamos que não existem formações continuadas direcionadas para Literatura no Centro de Formação Quilombola. Mesmo sabendo da existência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola e as Diretrizes para ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira, não há momentos para formações específicas, as pesquisas e estudos são individuais, por iniciativa própria das (os) professoras (es). Em relação à inserção da história e cultura da comunidade no espaço escolar, a professora relata que não trabalha em suas aulas as histórias locais.

Acreditamos que, com a construção de um instrumento pedagógico com os fundamentos legais, a Literatura afro-brasileira e as memórias literárias da comunidade Jamar dos Pretos será possível iniciarmos diálogos sobre a importância de inserir no espaço escolar os saberes locais como forma de efetivar os pressupostos contidos nas legislações e diretrizes, assim como fortalecer a identidade, o registro, o resgate e a consciência de pertencimento e na própria individualidade dos estudantes.

Desse modo, consideramos o quanto ainda temos que trilhar para consolidar as legislações e as diretrizes que regulam a Educação Escolar Quilombola. Apesar da

Lei 10.639/2003 instituir a inclusão, de forma obrigatória, da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial das Redes de Ensino do país, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras, percebemos que, no Centro de Formação Quilombola por Alternância de Jamary, a Literatura não está cumprindo o papel de instrumento de efetivação da Lei, seja por falta de formações, material didático ou consciência crítica e reflexiva por parte dos profissionais da educação.

Ressaltamos a importância de repensar e debater o currículo para formação de professoras (es), especificamente para a Educação Escolar Quilombola, foco deste estudo. Precisamos desmistificar o currículo que tem a função de transmitir apenas conhecimentos clássicos historicamente elaborados pela humanidade, o saber sistematizado (Saviani, 2013). O debate sobre o currículo para formação de professoras (es) precisa incluir os saberes educacionais formais e os não formais, que fazem parte da identidade local das (os) estudantes e da comunidade da qual ele pertence.

Desse modo, a partir da análise dos resultados desta pesquisa, foi perceptível a necessidade de proporcionar formações continuadas e disponibilizar materiais pedagógicos que possam servir de suporte para os (as) professores (as) planejar suas aulas e aplicar no seu cotidiano escolar. Tais formações precisam contemplar as vivências, as memórias e fortalecer a identidade da comunidade quilombola. Por isso justifica-se a necessidade de construção e aplicação do produto educacional que elaboramos para a escola, o Guia pedagógico com sugestões de sequências didáticas e as memórias de Jamary dos Pretos.

Entretanto, fundamentados pelas diretrizes do PPGEEB, decidimos por não aplicar o produto educacional durante o desenvolvimento deste estudo, considerando o contexto da pandemia da COVID-19 e o tempo de finalização do mestrado. Desse modo, não daremos este trabalho por finalizado em sua totalidade, seguiremos acompanhando a Comunidade e o Centro de Formação com o anseio de ver a aplicabilidade do Guia pedagógico.

Por conseguinte, usamos as palavras de Maria José Lopes da Silva e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva para convidar os “professores e professoras a evadir-se do mundo fechado de referências e práticas eurocêntricas em que foram (de) formados, ao qual foram confinados”, especialmente as (os) professoras(es) do Centro de Formação Quilombola por Alternância Raimundo Sousa, para que efetivem

o produto educacional em suas práticas, e que ele seja um material de apoio para o combate às práticas racistas, assim como instrumento de valorização e inserção dos saberes locais no espaço escolar.

Assim, desejamos que as vozes dos povos quilombolas ganhem força e reverberem para todos ouvirem suas histórias, assim como as vozes de muitas mulheres que lutam contra a tentativa de invisibilidade de suas produções nas diversas esferas sociais. Que este trabalho seja mais um ponto de apoio para nos erguermos juntas (os) enquanto subimos, como bem nos diz (Davis, 2017, p. 17), devemos subir de modo a garantir que todas as nossas irmãs, independentemente da classe social, assim como todos os nossos irmãos, subam conosco.

Logo, esperamos que esta pesquisa tenha contribuído para pensar uma pedagogia quilombola antirracista para Jamary, que fortaleça o campo da Educação Escolar Quilombola e étnico-racial, sobretudo para o resgate e registro das memórias literárias de Jamary dos Pretos, a partir da Literatura afro-brasileira como instrumento de efetivação da Lei 10.639/2003.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.

COUTINHO, A. F.; CAVALCANTI, C. R. **Questões agrárias movimentos sociais e educação do campo**. Curitiba, PR: CRV, 2012. 234p.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

ASANTE, M. K. **Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar**. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

BASTOS, P. C. **“Eu nasci branquinha”: construção da identidade negra no espaço escolar**, Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 2, p. 615-636, 2015.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Brasília/DF: Presidência da República. 2003.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno: Brasília/DF. 2004a.

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1)

BRASIL. **Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004**. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Diário Oficial da União: Brasília/DF. 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional**. Lei 9.394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. **Resolução no 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>. Acesso em: 1 ago. 2019.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 189, de 16 de novembro de 2020. – Conselho Estadual de Educação/MA. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Qualidade da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica no Maranhão e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Maranhão, MA, 2020. Disponível em:

<https://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2019/10/RESOLU%C3%87%C3%83O-189-2020.pdf> Acesso em: 01 ago. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.

BASTIDE, R. **A poesia afro-brasileira**. São Paulo: Martins Fontes, 1943.

BERND, Z. **Introdução à literatura negra**. P. Alegre: Mercado Aberto, 1988. _____. (Org.). **Poesia negra brasileira**. Porto Alegre: AGE/IEL, 1992

BRITO, M. da G. F. **A valorização da cultura africana e afro-brasileira em uma escola da rede pública do estado da Paraíba**. 2014. 31 f. Dissertação (Especialização) – Universidade Estadual da Paraíba, Itabaiana, 2014. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/5808/1/PDF%20-%20Maria%20da%20Glória%20Franco%20de%20Brito.pdf>. Acesso em: 04 set. 2021.

BROOKSHAW, D. **Raça e cor na literatura brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983. CAMARGO, O. de. **O negro escrito**. São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura Imprensa Oficial, 1987.

CAMPOS, L. R. **Educação Escolar Quilombola e o Currículo Escolar Histórico - Cultural**: Olhares sobre as práticas educativas de um quilombo em São Miguel (Pa). Disponível em: Universidade Estadual de Maringá, 11 a 14 de junho de 2018. Acesso em: 12 abr. 2018.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CANDIDO, Antônio. **Direitos Humanos e literatura**. In: A.C.R. Fester (Org.) **Direitos humanos E...** Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

CARNEIRO, E. **O Quilombo dos Palmares**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

CARNEIRO, S. **Escritos de uma vida**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

CAVAS, C. S. T. MENDES. D. S. **Benzedeiras e benzedeiros quilombolas – construindo identidades culturais**. INTERAÇÕES, Campo Grande, MS, v. 19, n. 1, p. 3-14, jan./mar. 2018 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/DzBLbtsXYmTr5qZ3YGvTCGr/?lang=pt#>. Acesso em: 20 jul. 2023.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação.** Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, D. R; BEZERRA, R. A. **A literatura afro-brasileira em sala de aula.** 2013. Disponível em:

<http://www.gelne.org.br/Site/arquivostrab/1267A%20Literatura%20Afrobrasileira%20em%20Sala%20de%20Aula.pdf>. Acesso em: 11 out. 2019.

CUTI. **Literatura negro-brasileira.** São Paulo: Selo Negro Edições, 2010.

DAVIS, Â. **Mulheres, cultura e política.** São Paulo: Boitempo, 2017.

DAVIS, Â. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo, 2016.

DISTANTE, C. **Memória e Identidade. Tempo Brasileiro (95).** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992

DUARTE, E. de A. **Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. In: Estudos de literatura brasileira contemporânea.** núm. 31. 2008, pp. 11-23

Universidade de Brasília - Brasília, Brasil. Disponível em:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323127095001>. Acesso em: 30 set. 2019.

DUARTE, E. de A. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In _____ (org.) **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica. V. 4 (Precusores)** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ELIAS, N. **Sobre o Tempo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

EVARISTO, C. **Ponciá Vicêncio.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.

EVARISTO, C. **Becos da memória.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

EVARISTO, C. **Literatura Negra: uma poética da nossa afro-brasilidade.** 1996. Dissertação (Mestrado em Letras), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1996.

FELDMANN, M. G.; MASETTO, M. T. **Formação de educadores: currículo, culturas e contextos. Revista e-Curriculum, Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo,** São Paulo, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br>. Acesso em: 20 maio 2022.

FERRETTI, M. **TAMBOR DE MINA E UMBANDA: O culto aos caboclos no Maranhão.** Publicado no Jornal do CEUCAB-RS: O Triângulo Sagrado, Ano III, n. 39 (1996), 40 e 41 (1997). Disponível em:

<http://www.repositorio.ufma.br:8080/jspui/handle/1/205>. Acesso em: 20 maio 2022.

FERRETTI, M. **Maranhão Encantado: encantaria maranhense e outras histórias.** São Luís: UEMA, 2000

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antônio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1. p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: [RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, EDUCAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS \(apeoesp.org.br\)](https://relacoes-etnico-raciais.educapesp.org.br/). Acesso em: 20 jun. 2022.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano.** Rio de Janeiro: Zahar, 2020. Organização de: Flávia Rios e Márcia Lima.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano.** In: Caderno de formação política do Círculo Palmarino, n.01 - Batalha de Ideias. (2011). 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/271077/mod_resource/content/1/Por%20um%20feminismo%20Afro-latino-americano.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

GROSSI, Y. e FERREIRA, A. **Razão narrativa: significado e memória.** História Oral (4). São Paulo: ABHO, 2001.

GULLAR, F. **Preconceito Cultural** - Jornal Folha de São Paulo - 04/12/2011. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/paywall/logincolunista.shtml?http://www1.folha.uol.com.br/colunas/ferreiragullar/1015547preconceito-cultural.shtml>. Acesso em: 20 dez. 2021.

GUIMARÃES, G. **Leite do peito.** São Paulo: Fundação Nestlé de Cultura, 1988. 2 ed. 1989 (contos).

GUIMARÃES, G. **A cor da ternura.** São Paulo: Editora FTD, 1989. 12 ed. 1998 (contos).

JOUTARD, P. **Desafios à história oral no século XXI.** In: **História oral: desafios para o século XXI.** Marieta de Moraes Ferreira, Tania Maria Fernandes e Verena Alberti. (Orgs) — Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC -

Fundação Getúlio Vargas, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

JESUS, C. M. de. **Quarto de Despejo - Diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 2005.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação. Episódios de Racismo Cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2008.

KILOMBA, G. **DESCOLONIZANDO O CONHECIMENTO: uma palestra-performance de Grada Kilomba**. Tradução: Jessica Oliveira, 2016. Disponível em: <https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2018/05/kilomba-grada-ensinando-atransgredir.pdf>. Acesso em: 10 jun 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso**. 8. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LIMA, O. da S. **O COMPROMETIMENTO ETNOGRÁFICO AFRO- DESCENDENTE DAS ESCRITORAS NEGRAS CONCEIÇÃO EVARISTO & GENI GUIMARÃES**. 2009. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira), Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

LITERAFRO - **O portal da literatura Afro-Brasileira**. Geni Guimarães. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/267-geniquimaraes>. Acesso em: 22 mar. 2022

LOBO, L. M. F. dos R. In: DUARTE, E. de A. (Org.). **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica (vol. 1: Precursores)**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 111-126.

LOBO, L. **Crítica sem juízo**. 2 ed. revista. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

MACEDO, J. R. **História da África: o tráfico de escravos**. São Paulo: Contexto, 2013.

MACEDO, E. U. **Religiosidade popular brasileira colonial: um retrato sincrético**. Revista Ágora, Vitória, ES, n. 7, p. 1-20, 2008. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/agora/article/view/1918/1430>. Acesso em: 18 jul. 2023.

MALARD, L. **Ensino e Literatura no 2º grau: problemas e perspectivas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

MIRANDA, S. A. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, maio/ago. 2012. Disponível em:. Acesso em: 03 out. 2019

MELO, P. da S. **Carolina Maria de Jesus e a paixão pela escrita: um estudo sociolinguístico de Quarto de despejo**. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MOLL, J. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v.11,n.20,p.61-74,jan./jun. 2017. Disponível em: [Reformar para retardar: A lógica da mudança no EM | Retratos da Escola \(emnuvens.com.br\)](http://Reformar para retardar: A lógica da mudança no EM | Retratos da Escola (emnuvens.com.br)). Acesso em: 10 dez. 2022.

MUNANGA, K (Org.). **Superando o Racismo na Escola**, 2ª edição.Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K. (1996). **Origem e histórico do quilombo na África**. Revista Usp, dez./fe 1995/96(28), 56-63. Disponível em: [Vista do Origem e histórico do quilombo na África \(usp.br\)](http://Vista do Origem e histórico do quilombo na África (usp.br)). Acesso em: 10 dez. 2022.

NASCIMENTO, A. do. **O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, pp.41 e 92.

NEVES, E. A. F. **No labirinto das raízes: história do ensino de literatura em Mato grosso do sul (1977-2008)**.187f. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, 2013.

NOGUERA, R. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. Revista África e Africanidades, ano 3, nº 11, nov. 2010.

O'DWYER, E. C. (Org.). **Terra de quilombos**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 1995.

OLIVEIRA, A. F. B. de; SILVA, J. N. da. (UFC) **Literatura infantil como valorização das africanidades e afrodescendências na escola**. 2014. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/Modalidade_1_datahora_16_05_2014_10_58_36_idinscrito_303_26cb56e8383748e07f3ee70ca8d74de4.pdf. Acesso em: 03 mar. 2022.

OLIVEIRA, R.S. de; NASCIMENTO, L. A. do. (USP) **“Pedagogia do evento”: o dia da consciência negra no contexto escolar**. CAMPOS V.22 N.1 P. 135-158 JAN.JUN. 2021. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-

[BR&user=0bZW5c4AAAAJ&citation for view=0bZW5c4AAAAJ:0EnyYjriUFMC.](#)

Acesso em: 20 maio 2023.

OLIVEIRA, M. M. **Metodologia Interativa: um desafio multicultural à produção do conhecimento**. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 2 ed. São Paulo: Papirus, 1997.

PEREIRA, J. S. Diálogos sobre o exercício da docência –recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.36, n 01, p. 147-172, 2011.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Revista da Faculdade de Educação: USP. Vol. 22. Nº 2. 1996. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579>. Acesso em: 20 maio 2023.

PINTO, P. J. **Uma memória do mundo: ficção, memória e história em Jorge Luís Borges**. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

POLLAK, M. **Memória e identidade social**. **Estudos históricos**, v. 5, n. 10, p. 200-212. Rio de Janeiro, 1992.

PORTAL GELEDÉS. **A musicalidade negra como resistência**. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/musicalidade-negra-como-resistencia/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

QUIJANO, A. **“Colonialidade do poder, eurocetrismo e América Latina”**. LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.

RAZZINI, M. de P. G. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. Tese (Doutorado em Teoria Literária). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2000. Disponível em: <https://cartografias.catedra.puc-rio.br/wp/2018/04/24/o-espelho-da-nacao-a-antologia-nacional-e-o-ensino-de-portugues-e-de-literatura-1838-1971/>. Acesso em 20 fev. 2022.

REIS, M. F. dos, 1825-1917. **Úrsula e outras obras [recurso eletrônico]** / Maria Firmina dos Reis. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018. – (Série prazer de ler; n. 11 e-book) Conteúdo: Úrsula – Gupeva – A escrava – Cantos à beira-mar.

RIBEIRO, M. **A medida Provisória 746 e o Ensino Médio em migalhas**. Brasil de fato, Curitiba, p. 01, 15 out. 2016.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, R. C. P. dos. **A educação das relações etnicorraciais em livros didáticos de Língua Portuguesa no ensino médio**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, 2013.

SANTOS, B; MENESES, P (Org). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, R. R. dos. **BREVE HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL**. Cultura e política, 2010. Disponível em:

<http://www.uesc.br/eventos/culturaepolitica/anais/rulianrocha.pdf>.

Acesso em: 25 fev. 2022.

SANTOS, L. G. A. dos. **CAROLINA MARIA DE JESUS: análise identitária em quarto de despejo - diário de uma favelada**. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Federal de Goiás. Goiás, 2005.

SANTOS, C. de J. P. dos. **A identidade negra no contexto escolar: um estudo na unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro**/ Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/CCSO, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

SARTRE, J. P. **Que é a Literatura?** (Tradução: Carlos Felipe Moisés). São Paulo: Ática. 3ª Edição, 2004.

SERRANO, C; WALDMAN, M. **Memória d'África – a temática africana em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, G. M. da. **Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas**. 2012. 222f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SAVIANI, D. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4ª. ed. – 2013 Editora Autores Associados.

SOARES, A. **Gêneros literários**. Ted. São Paulo: Ática, 2007.

SOUSA, S. H. da C. **Caminhando ao som d'Os tambores de São Luís, de Josué Montello / Samira Honelly da Costa Sousa**. – São Luís, 2004.

TEIXEIRA, L. M. P. **Comunidade de Tomé Nunes: Memória e construção identitária no Alto Sertão Baiano**. Dissertação (Mestrado em História). UNEB, Campus V, Santo Antônio de Jesus, 2010.

TODOROV, T. **O homem desenraizado**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. Ed. Campinas: Papirus, 2008.

YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Inter Saberes, 2012.

ZILBERMAN, R; MAGALHÃES, L. C. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1982.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA GESTORES E COORDENADORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA- PPGEEB

Roteiro de entrevista para dissertação de mestrado com gestores e coordenadores do Centro de Formação Quilombola por alternância Raimundo Sousa.

ORIENTADORA: Profa. Dr. Marilda da Conceição Martins

MESTRANDA: Enimeyre de Melo Cavalcanti

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO: A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA COMO DISPOSITIVO DE EFETIVAÇÃO DA LEI 10.639/2003: uma proposta de ensino a partir das memórias literárias quilombolas de Jamary dos Pretos – MA

1. Breve caracterização de perfil:

- Nome: _____
- Idade: _____
- Estado civil: _____
- Naturalidade: _____
- Autodeclaração de cor: _____
- Formação inicial: _____
- Ano de conclusão da graduação: _____
- Instituição de formação: _____
- Possui curso de magistério? () Sim () Não
- Em caso afirmativo, em que ano concluiu o curso? _____
- Possui pós-graduação? () Sim () Não
- Em caso afirmativo, a pós-graduação é: () Lato sensu () Stricto sensu
- Em que área realizou a sua pós-graduação? _____
- E em qual instituição? _____
- Ano de conclusão: _____
- Vínculo de trabalho em Jamary dos Pretos: () Concursada () Contratada
- Cargo que exerce: _____
- Tempo de magistério/docência: _____

2. Sobre trajetórias de vida e formação:

- O que você gosta de fazer, o que te deixa feliz?
- Você mora na comunidade Jamary dos Pretos?
- Em caso afirmativo, você gosta de morar em comunidade quilombola? Por quê?
- Caso você seja moradora da cidade, conte sobre suas experiências e relações com o espaço rural.
- Desde quando você trabalha em Jamary dos Pretos? Como você avalia essa experiência?
- Você trabalhou em outras escolas rurais?

- Você já estudou em escola rural?
- Quais motivos te levaram a escolher o magistério como profissão?
- Quais desafios você enfrentou ou enfrenta ao longo da carreira?
- Desde quando você é coordenadora/gestora do Centro de formação quilombola?
- Você recebeu formação para trabalhar no Centro de formação quilombola? Quais?
- Fale um pouco sobre a pedagogia do Centro de formação quilombola.

3. Sobre o Centro de Formação Quilombola por alternância Raimundo Sousa e o planejamento pedagógico

- Quantos estudantes estão matriculados atualmente na escola?
- Na escola tem quantos professores de Língua Portuguesa?
- A escola possui projeto político Pedagógico? Se sim, como foi construído?
- Existem planejamentos pedagógicos periódicos na escola?
- Como você entende seu papel diante do planejamento escolar?

4. Sobre a Lei 10.639/2003, as relações etnicorraciais e a Literatura Afro-brasileira

- Você já teve alguma aproximação com as temáticas étnicorracial, afro-brasileira e a Lei 10.639/2003? Como se deu?
- Quais são os principais desafios que você enfrenta diante do planejamento e da prática docente voltada para as temáticas étnico-raciais?
- A escola realiza planejamento voltado para a Lei 10.639/2003?
- Conhece autoras/es negras? Quais?
- Já presenciou/vivenciou situação de racismo?
- A escola possui matérias pedagógico de suporte aos professores que queiram trabalhar a história e cultura local da comunidade Jamary dos pretos? Se sim, quais?
- Você considera importante a construção de um E-book com as memórias literárias da comunidade Jamary dos Pretos? Como ele poderá contribuir para suas aulas de literatura?
- Existe o diálogo entre a comunidade e a escola, no sentido de valorização dos saberes locais? Você considera importante?
- Existem projetos escolares que são desenvolvidos na comunidade?
- Quais são as suas sugestões para a elaboração desse livro?
- Quais histórias da comunidade de Jamary você considera que devem aparecer no livro?

5. Sobre a pandemia da COVID-19 e o ensino no Centro de formação quilombola

- Durante a pandemia, como funcionou o ensino no Centro de formação quilombola?
- Quais dificuldades você teve durante a pandemia?
- Como você avalia os impactos no ensino e na aprendizagem dos estudantes pós pandemia?
- Quais metodologias estão sendo usadas para recuperação das aprendizagens dos estudantes?

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA DOCENTES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA- PPGEED

Roteiro de entrevista para dissertação de mestrado com professor (a) de Língua Portuguesa do Centro de Formação Quilombola por alternância Raimundo Sousa.

ORIENTADORA: Profa. Dr. Marilda da Conceição Martins

MESTRANDA: Enimeyre de Melo Cavalcanti

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO: A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA COMO DISPOSITIVO DE EFETIVAÇÃO DA LEI 10.639/2003: uma proposta de ensino a partir das memórias literárias quilombolas de Jamary dos Pretos – MA

1. Breve caracterização de perfil:

- Nome: _____
- Idade: _____
- Estado civil: _____
- Naturalidade: _____
- Autodeclaração de cor: _____
- Formação inicial: _____
- Ano de conclusão da graduação: _____
- Instituição de formação: _____
- Possui curso de magistério? () Sim () Não
- Em caso afirmativo, em que ano concluiu o curso? _____
- Possui pós-graduação? () Sim () Não
- Em caso afirmativo, a pós-graduação é: () Lato sensu () Stricto sensu
- Em que área realizou a sua pós-graduação? _____
- E em qual instituição? _____
- Ano de conclusão: _____
- Vínculo de trabalho em Jamary dos Pretos: () Concursada () Contratada
- Tempo de magistério/docência: _____

2. Sobre trajetórias de vida e formação:

- O que você gosta de fazer, o que te deixa feliz?
- Você mora na comunidade Jamary dos Pretos?
- Em caso afirmativo, você gosta de morar em comunidade quilombola? Por quê?
- Caso você seja moradora da cidade, conte sobre suas experiências e relações com o espaço rural.
- Desde quando você trabalha em Jamary dos Pretos? Como você avalia essa experiência?
- Você trabalhou em outras escolas rurais?
- Você já estudou em escola rural?
- Quais motivos te levaram a escolher a docência como profissão?
- Quais desafios você enfrentou ou enfrenta ao longo da carreira?

- Você gosta de ser professora?

3. Sobre o trabalho no Centro de Formação Quilombola por alternância Raimundo Sousa e a comunidade Jamary dos Pretos

- Desde quando você é professora do Centro de Formação Quilombola por Alternância?
- Você recebeu formação para trabalhar no Centro de Formação Quilombola? Quais?
- Na sua escola acontecem formações continuadas voltadas para as práticas de ensino antirracistas, as relações étnico-raciais e a educação escolar quilombola? Você considera importante?
- Existem formações continuadas ou planejamentos com constância no Centro de Formação?
- Fale um pouco sobre a pedagogia da CEFA.
- Você conhece as histórias contadas (da vida, do cotidiano) pelas/os moradoras/es de Jamary dos Pretos?
- Como você trabalha literatura com sua turma?
- Você considera importante a aproximação dos saberes locais de Jamary com os saberes escolares?
- Você já elaborou e desenvolveu projetos com o objetivo de aproximar a comunidade e a escola? Se sim, cite algum.

4. Sobre a Lei 10.639/2003 as relações etnicorraciais e a Literatura Afro-brasileira

- O que você pensa sobre o racismo no Brasil?
- Você já vivenciou/presenciou alguma situação de racismo?
- Você considera importante trabalhar o tema do combate ao racismo no Centro de Formação Quilombola?
- O que você sabe sobre a Lei 10.639/2003? Já recebeu alguma formação nessa área?
- Você a considera importante? Por quê?
- Você trabalha conteúdos referentes à História e Cultura afro-brasileira? Como?
- Você tem dificuldade em trabalhar conteúdos referentes à História e cultura afro-brasileira e africana?
- Quais conhecimentos você tem sobre a literatura afro-brasileira?
- Como você trabalha a literatura Afro-brasileira?
- Você já leu autoras/es negras/es? Se sim, quais?
- Você já trabalhou ou trabalha o ensino de literatura afro-brasileira a partir das histórias locais da comunidade quilombola Jamary dos Pretos?
- Você conhece algum conto, poema, lenda ou música com temática afro-brasileira? Quais?
- Para você, qual a importância das formações e dos materiais com orientações didáticas para o ensino de literatura afro-brasileira?
- Quais materiais você utiliza para trabalhar literatura?
- Existem materiais didáticos voltados para a literatura afro-brasileira no Centro de Formação? Quais?

- Você considera importante a construção de um E-book com as memórias literárias da comunidade Jamary dos Pretos poderá contribuir para suas aulas de literatura?
- Quais são as suas sugestões para a elaboração desse livro?
- Quais histórias da comunidade de Jamary você considera que devem aparecer no livro?

5. Sobre a pandemia da COVID-19 e o ensino no Centro de formação quilombola

- Durante a pandemia, como funcionou o ensino no Centro de formação quilombola?
- Como você avalia os impactos no ensino e na aprendizagem dos estudantes pós pandemia?
- Quais metodologias estão sendo usadas para recuperação das aprendizagens dos estudantes?

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA COMUNIDADE QUILOMBOLA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA- PPGEEB

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA JAMARY DOS PRETOS

ORIENTADORA: Profa. Dr. Marilda da Conceição Martins

MESTRANDA: Enimeyre de Melo Cavalcanti

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO: A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA
COMO DISPOSITIVO DE EFETIVAÇÃO DA LEI 10.639/2003: uma proposta de
ensino a partir das memórias literárias quilombolas de Jamary dos Pretos – MA

1. Breve caracterização de perfil:

Nome:

Idade:

Estado civil:

Naturalidade:

Autodeclaração de cor:

Escolaridade:

2. Sobre trajetórias de vida

- Fale um pouco sobre sua história de vida.
- O que você (s) gosta de fazer, o que te deixa feliz?
- Há quanto tempo você (s) mora (m) na comunidade Jamary dos pretos?
- Você (s) já frequentou (aram) alguma escola? Em caso afirmativo, cite quais foram elas?
- Os seus antepassados (pais, avós) tinham o costume de contar histórias? Em caso afirmativo, quais você ainda lembra?
- E as lendas, músicas, poesias locais, você lembra de alguma? Em caso afirmativo, quais você lembra? *Contem histórias de suas infâncias, algum caso ocorrido na comunidade.*
- Você ainda conta essas histórias para os mais novos?
- Como você repassa para os seus filhos o que aprendeu com seus pais e avós?
- Você já sofreu racismo por ser negro (a) ou por morar em uma comunidade quilombola? Em caso positivo, como você se sentiu?

3. Sobre a relação com a comunidade quilombola Jamary dos Pretos

- Para você (s) o que é quilombo?
- Existe na comunidade uma data e local específico para contar as histórias locais?
- Você possui fotos, documentos, livros que registram essas histórias?
- Quais as festas tradicionais que os seus antepassados participavam?
- Quais dessas festas tradicionais são preservadas até hoje?

- Você (s) se sente (m) à vontade para falar qual a sua religião?
- Quais as festividades religiosas que existem na comunidade?
- O que você pensa em relação à preservação da cultura de Jamary?
- No seu modo de ver, ao longo da história, o que a comunidade tem feito para preservar as suas tradições, costumes e valores?

4. Sobre o olhar e a relação com Centro de Formação

- Para você (s), a escola valoriza a sua cultura?
- Existem projetos da escola que são desenvolvidos na comunidade?
- Você (s) gostaria de ter as suas memórias (lendas, músicas, poesias, contos, parlendas...) registrados em um livro para ser estudado na escola da comunidade?
- Quais são as suas sugestões para a elaboração desse livro?

APÊNDICE D – HISTÓRIAS DE JAMARY

A CAIXA DE SOM

O então finado Leriano trouxe um motor para ligar a caixa de som para uma festa que ia ter em Jamary. Então foram tirar uma vara no mato para colocar a caixa o mais alto possível, assim seria mais fácil do som chegar para todos.

Pegaram uma forquilha, espécie de madeira tirada de árvores com bifurcação, nela colocaram os 3 projetores. Com a ajuda de vários homens, a forquilha com os projetores no alto, foi colocada em um buraco. O som tocou a noite toda, dava para ouvir de muito longe. Seu Inácio, senhor cantor e tocador de tambor de crioula, no outro dia tinha decorado todas as músicas que tocaram durante a noite. Para a surpresa de todos, ela cantarolava as músicas, como se estivessem todas gravadas na sua cabeça.

QUANDO A ENERGIA CHEGOU

Jamary tava parado, mas já tá movimentado, tem poço artesiano e energia ligado, tem um orelhão, esse fica encostado, quando telefona, liga pra todo estado.

A MINHA VISITA

Vieram me visitar, vieram na minha casa fazer uma visita, coisa que eu não esperava, no mesmo momento achei, não tô enxergando é nada para lhe agradecer.

DIZERES

Pensamento é uma cidade que ninguém passeia, só o dono e Deus.

OS INDÍGENAS

Quando sua mãe estava grávida do primeiro filho, chegou um senhor na sua casa pedindo abrigo, de imediato ela o abrigou. O homem estava com flechas na costa, no outro dia ele foi embora.

Passando alguns dias, a mãe começou a sentir dores, tinha chegado a hora de ter o bebê, mas ela estava sofrendo muito, 3 dias seguidos de dores intensas, e não conseguia ter a criança. O homem que ela havia hospedado chegou, viu o que estava acontecendo, pediu para entrar, o pai deixou ele entrar, em seguida pediu um copo com água, colocou a água na boca, jogou no chão e repetiu dando voltas na casa, pediu também uma mão de pilão e socava no chão. Na última volta, quando parou na porta da casa, a criança nasceu. O homem era um indígena.

HOMEM QUE VIRAVA JABUTI

Os moradores costumavam ir para o centro, local onde tinha as plantações e o roçado, lugar no meio do mato, afastado do local onde ficam as casas. Geralmente andavam por horas até chegar ao local. Lá passavam dias. Conta-se que geralmente tinha um jabuti que aparecia nas coisas das pessoas, que traziam ele nas costas, quando chegavam em casa, ele havia sumido, ninguém o via.

MULHER QUE VIRAVA PORCO

Um homem vindo do centro, ouviu um barulho no meio do caminho, algo estranho apareceu, era um porco. Ele pediu para ele “arredar”, o porco não saía da frente, olhava fixamente para os olhos. Então ele conseguiu desviar do animal e seguiu seu caminho.

Quinze dias depois o mesmo homem foi pescar, o porco apareceu novamente, dessa vez tentou atacar, então ele, com uma vara de genipapo, deu duas pauladas no animal. Dia depois, uma senhora que morava em Jamary apareceu doente. Alguns diziam que era ela que virava o que queria, morcego, jaboti, cavalo, porco...

MÚSICAS

A ESCOLA DE SAMBA

A escola de samba vai passando e eu não vou ficar, para onde meu povo for eu vou indo.

RAPAZ SOLTEIRO

A ilusão meu rapaz solteiro, com o dinheiro no bolso anda o Brasil inteiro.

BOI UHOU

Boi uhou no Jamary, estremeceu mamaluca, eu cantei no pau de gancho, Antônio Freitas respondeu no tracuá. O povo da areia branca se assustava quando viam o meu cantar. André Soares se acordou quando levantou e escutou, isso é uho de boi pessuá.

PEIXE QUE ALUMEIA

Na baía tem um peixe que o couro dele alumeia, só parece ser baleia, só parece ser baleia.

DEIXA O PRETO GRAZINAR

Me dá licença coreira, deixa o preto grazinar, me dá licença coreira, deixa o preto grazinar, porque hoje eu estou aprendendo, é para amanhã ensinar. Onde eu tó coreira tá, onde eu tó coreira tá.

INAUGURAÇÃO DO CENTRO DE FORMAÇÃO

Jamary é um povo que luta, mas que tem compreensão, ficaram de olho da praça pra ver a pousada de um avião, pra receber a visita do governo do maranhão. Veio entregar uma escola, Centro de Educação, essa linda escola aqui no quilombo chegou, a mesma foi construída pelo velho trabalhador, esse que já foi embora, que hoje mora com o senhor, mas grande lembrança aqui no quilombo ficou. Essa linda escola aqui no quilombo ficou. Jackson Lago começa, mas foi Flávio Dino que inaugurou. Essa linda escola aqui no quilombo ficou, Jackson Lago começa, mas foi Flávio Dino que inaugurou. 174 anos de luta, História e poder, Quilombo Jamary, parabéns, parabéns para você.

A LUTA DE JAMARY

Aqui em Jamary, quando Ivan chegou, quem vivia como escravo se libertou, foi pelo sindicato que se descobriu, que a nossa liberdade surgiu. Em 94 começou a associação de moradores, quando a carta de despejo aqui chegou, foi aí que a nossa luta continuou. Ivan e seus companheiros sempre lutando, Dona Ana Amélia me ajudando. O Quilombo Jamary quando começou, tomaram a associação de morador. Foi aí que a nossa luta continuou, Ivan Costa que hoje mora com o senhor, Dona Ana Amélia nos ajudando. Ivan Costa nos reuniu para lutar contra o racismo no Brasil. Em 94 começou a associação de moradores, quando a carta de despejo aqui chegou, foi

aí que a nossa luta, foi aí que se juntou todas as igrejas para lutar, até vencer peleja. Seu Henrique Ribeiro sempre lutando, também, Seu Raimundo Sousa lhe ajudando. 170anos de história e pode, Quilombo Jamary parabéns para você.

HISTÓRIAS

HOMEM QUE VIRAVA PORCO

Um morador foi para a mata caçar, a mulher ficou em casa aguardando por sua chegada. À noite ela escuta um barulho no quintal, a casa era tapada de palhas e a porta também feita de traças das folhas de palmeiras. Ela saiu para ver o que era aquele barulho, era um porco, quanto mais ela se movimentava para ele se afastar, mais ele se aproximava dela. Então ela jogou uma tocha de fogo na direção do animal, que imediatamente saiu correndo. No dia seguinte, quando seu marido chegou, ela relatou o que aconteceu. E os comentários que circulavam na comunidade era de que um dos moradores estava com o rosto queimado, logo todas as desconfianças foram para aquele homem, que muitos achavam que era o porco.

OS QUE ANDAVAM POR JAMARY

Os indígenas que moravam na redondeza jogavam pedras nas cabaças de água das mulheres quando vinham de buscar água no poço. Elas, quando viam sinais deixados no caminho, como cruz feita de galhos de arvores, já sabiam que por ali tinha indígena.

As paredes das casas tinham muitos buracos feitos pelas pedras que os indígenas jogavam. Era uma espécie de tentativa de tirar os moradores dos lugares onde eles queriam ficar, mas sempre estavam de passagem, principalmente no período de lua cheia.

A FIVELA DE OURO

Um senhor que morava em Jamary, tinha uma fivela de ouro que pesava 50 gramas, nessa época a pessoa poderia ser pobre, mas tinha um cordão de ouro ou brinco de ouro. As madrinhas tinham que dar de presente para o afilhado um brinco

de ouro, era tradição. Nessa época tinha poucas casas na Comunidade, eram de folhas de palmeiras. Mesmo com suas peças de valor dentro de casa, as pessoas saíam de casa, por vários dias, mas ninguém entrava para roubar.

MÃE D'ÁGUA

Conta-se que na floresta tem uma criatura chamada Mãe D'água ou Curupira. As pessoas que vão para a floresta precisam respeitar seu espaço, não podem provocar ou fazer qualquer tipo de coisa que a deixe zangada, se isso acontecer ela faz com que a pessoa fique perdido, desorientado na mata. Aconteceu com várias pessoas, depois de muitos dias foram encontradas.

AS FESTA DE JAMARY

Em Jamary aconteciam as festas para pagar as promessas, em oferta para o dia eram doados porcos, boi e outros como forma de pagar as promessas pela graça alcançada. À tarde, as mulheres andavam pelas ruas, paravam na porta das casas tocando caixas, tirando as joias (as ofertas). Havia uma sinalização com bandeiras, as brancas eram das meninas e as vermelhas dos meninos. As caixeiras andavam de casa em casa com os santos, colocavam versos para chamar os donos das casas, eles tocavam foguetes, atiravam de espingardas, os vaqueiros vinham nos cavalos e os bois à frente. Todos se reuniam para fazer uma grande festa que mobilizava a comunidade.

Existia a figura do contador de décimas (as rimas), eles criavam, contavam e cantavam histórias para as toadas de bumba meu boi, o boi de zabumba.

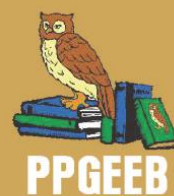
A SENHORA BENZEDEIRA

Na comunidade tinha uma senhora conhecida por cuidar das crianças de Jamary, era a benzedeira. Ela era cega, as mães deixavam seus filhos com ela quando precisavam ir para a roça. As crianças doentes eram tratadas por ela, todas com medicamentos naturais, ervas que a mesma plantava.

APÊNDICE E – PRODUTO EDUCACIONAL

ENIMEYRE DE MELO CAVALCANTI

GUIA PEDAGÓGICO

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E AS
MEMÓRIAS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA
JAMARY DOS PRETOS

PPGEEB



ENIMEYRE DE MELO CAVALCANTI

GUIA PEDAGÓGICO

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E AS
MEMÓRIAS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA
JAMARY DOS PRETOS

São Luís
2023

Universidade Federal do Maranhão
Reitor Natalino Salgado Filho

Agência de Inovação, Empreendedorismo,
Pesquisa, Pós- Graduação e Internacionalização
Fernando Carvalho Silva

Coordenação do Programa de Pós-Graduação
em Gestão de Ensino da Educação Básica
**Profª Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho
Fernandes**

Autora do produto educacional
Enimeyre de Melo Cavalcanti

Orientadora do produto educacional
Marilda da Conceição Martins

Imagem da capa
Joelington Rios
<https://www.facebook.com/photo/?fbid=765673977105832&se->



São Luís
2023

Sumário

1.	Introdução	07
2.	Caminhos para Educação Escolar Quilombola	09
	2.1 Lei 10.639/2003	10
	2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas	11
	2.3 Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais	12
	2.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica	13
	2.5 Diretrizes Estaduais Curriculares para a Qualidade da Educação Escolar Quilombola no Maranhão	14
3.	Literatura Afro-Brasileira como instrumento de efetivação da Lei 10639/2003	16
4.	Sugestões Pedagógicas	20
5.	Memórias e Saberes Vividos: histórias de Jamary dos Pretos	27
	5.1 Histórias de Jamary dos Pretos	28
6.	Outros Pontos de Partida	33
7.	Considerações Finais	36
8.	Referências	37



Prezada (o) professora (or)

É com grande satisfação que apresentamos este guia pedagógico com histórias da comunidade quilombola Jamary dos Pretos, resultado de muitos diálogos construídos ao longo do desenvolvimento da pesquisa de mestrado intitulada “O ensino de Literatura Afro-brasileira como dispositivo de efetivação da Lei 10.639/2003: uma proposta de ensino a partir das memórias literárias quilombolas de Jamary dos Pretos - MA”, realizada no Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

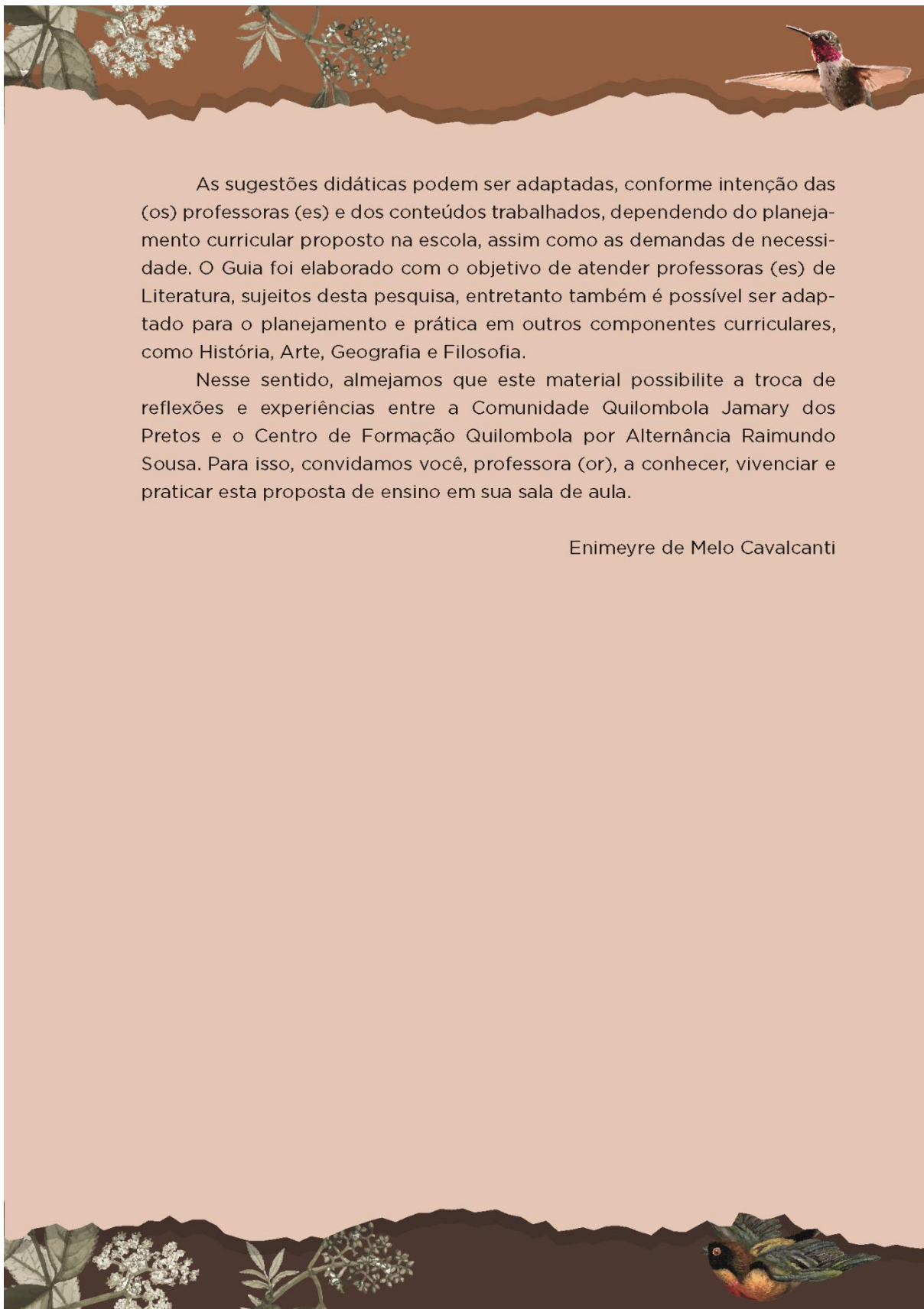
O produto educacional foi elaborado para as(os) professoras(es) de Literatura que atuam no Ensino Médio da Educação Quilombola e tem como objetivo auxiliar as(os) professoras(es), na prática em sala de aula; romper com o processo de invisibilização da história quilombola e os saberes locais; aproximar e despertar nos estudantes o sentimento de pertencimento e valorização da cultura local e atender à demanda legal emergente de efetivação das Leis 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola, através da aplicação de sugestões didáticas que contemplam os saberes dos povos originários.

Desse modo, o Guia Pedagógico: Literatura Afro-brasileira e as memórias da Comunidade Quilombola Jamary dos Pretos, trata-se de um suporte pedagógico baseado nas histórias locais de Jamary com propostas de atividades que contemplam a História, identidade e formação dos quilombos, assim como suas vivências, de forma que contribua com a prática escolar.

O Guia é composto por 07 (seis) sequências didáticas que abordam conteúdos que fazem parte do embasamento teórico relacionado à temática e que dialogam com a Literatura Afro-brasileira e com as questões identitárias, contidas nas memórias e no cotidiano da comunidade.

Cada sequência didática foi pensada para ser desenvolvida com duração definida, mas pode ser adaptada à realidade e necessidade da turma. As metodologias usadas na aplicação das sequências didáticas poderão contemplar: perguntas problematizadoras, vídeos, rodas de conversas, imagens, podcasts, sugestões de livros, sites e textos com histórias para gerar as reflexões, com o intuito de discutir e compreender o conteúdo. Ressaltamos que as sequências podem ser adaptadas, portanto, a divisão das aulas poderá ser feita em conformidade com o planejamento docente.





As sugestões didáticas podem ser adaptadas, conforme intenção das (os) professoras (es) e dos conteúdos trabalhados, dependendo do planejamento curricular proposto na escola, assim como as demandas de necessidade. O Guia foi elaborado com o objetivo de atender professoras (es) de Literatura, sujeitos desta pesquisa, entretanto também é possível ser adaptado para o planejamento e prática em outros componentes curriculares, como História, Arte, Geografia e Filosofia.

Nesse sentido, almejamos que este material possibilite a troca de reflexões e experiências entre a Comunidade Quilombola Jamarý dos Pretos e o Centro de Formação Quilombola por Alternância Raimundo Sousa. Para isso, convidamos você, professora (or), a conhecer, vivenciar e praticar esta proposta de ensino em sua sala de aula.

Enimeyre de Melo Cavalcanti





1. Introdução

Este produto educacional é resultado da pesquisa de mestrado intitulada “O ensino de Literatura Afro-brasileira como dispositivo de efetivação da Lei 10.639/2003: uma proposta de ensino a partir das memórias literárias quilombolas de Jamarý dos Pretos - MA”, realizada no Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB).

Nesse sentido, este material se apresenta como possibilidade de construir práticas pedagógicas antirracistas, tendo por base a educação escolar quilombola realizada na Comunidade Jamarý dos Pretos, a relação com a Lei nº 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais.

Esse material surge também das dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação em relação à aplicabilidade das orientações contidas nas Leis e Diretrizes Curriculares que tratam da Educação Escolar Quilombola e das relações étnico-raciais. Para isso, preparamos um Guia Pedagógico que pudesse servir de apoio para a prática pedagógica das (os) professoras (es) de Literatura.

O produto educacional busca atender à demanda legal emergente de efetivação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Escolar Quilombola. Seu objetivo é ser aplicado na prática de professoras (es) do centro de Formação Quilombola por Alternância Raimundo Sousa, localizado na Comunidade Quilombola Jamarý dos Pretos, com o intuito de romper com o processo de invisibilização da história quilombola e os saberes locais.

Para contextualizar a proposta do produto e fundamentar as leituras, inicialmente vamos fazer uma breve abordagem dos caminhos para a educação escolar quilombola, enfatizamos os marcos legais da Educação Escolar Quilombola, especificamente, a lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas, as Diretrizes Estaduais Curriculares para a Qualidade da Educação Escolar Quilombola no Maranhão.





Em seguida, abordaremos a importância da Literatura Afro-brasileira na escola e a Educação Quilombola. Daremos continuidade com as sugestões pedagógicas, que envolvem sequências didáticas e oficinas, trataremos também sobre os currículos vividos: memórias e saberes, e as memórias de Jamarly, coletadas através das entrevistas com os moradores mais velhos da Comunidade. E, para ampliar o repertório de inspirações das (os) professoras (es), trouxemos outros pontos de partida, com sugestões de materiais diversos. Finalizamos com as considerações finais.

Destacamos que é essencial considerar as particularidades que podem surgir durante a aplicação das sugestões, pois cada escola possui suas singularidades. Ao planejar o desenvolvimento das sugestões pedagógicas, deve-se pensar na construção da autonomia do estudante, ou seja, criar significado para o que ele está fazendo, através dos seus saberes, vivências e vínculos com a comunidade. Desse modo, pretende-se, a partir deste produto, aproximar e despertar nas (os) estudantes o sentimento de pertencimento e valorização da cultura local, assim como contribuir com a prática pedagógica das (os) professoras (es).





2. Caminhos para a Educação Escolar Quilombola

É relevante contextualizarmos os marcos legais da Educação Escolar Quilombola, modalidades de ensino previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de nº 9.394/1996. No Brasil, ela se constituiu a partir das lutas dos Movimento Quilombola e do Movimento Negro, sobretudo da Marcha dos 300 anos de Zumbi dos Palmares em 1995, que se tornou um marco da luta por uma Educação Escolar Quilombola que se fundamenta no respeito e na valorização da história de seu povo. Lutou-se pelo direito à oferta de escolas no seu território, por formação docente e por materiais didáticos que contemplassem a singularidade/pluralidade dos povos que vivem em Comunidade Quilombolas.

Ao longo dos anos, houve muitos debates até o reconhecimento da Educação Escolar Quilombola, respeitando suas essencialidades, reconhecendo suas experiências de luta e fazendo do espaço escolar um instrumento de mobilização para a luta pelo direito ao território e valorização da identidade.

Nesse percurso, temos a Lei Nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio, em instituições públicas e particulares. A resolução Nº 01, de 17 de junho de 2004, institui, portanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Destacamos, também, o marco para a efetivação do ensino em escolas quilombolas, a Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Essa resolução responsabiliza os poderes públicos e privados a trabalhar em sua efetivação e implementação nas instituições escolares, assim como, na elaboração de materiais que colaborem com a afirmação identitária das comunidades quilombolas (Brasil, 2012). No âmbito do Maranhão, a Resolução 189/2020 dispõe sobre as Diretrizes Estaduais Curriculares para a Qualidade da Educação Escolar Quilombola no Maranhão.





2.1 Lei 10.639/2003¹

A Lei 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) para incluir o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares de instituições de ensino públicas e privadas em todo o país. A LDB, em seu Art. 1º, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos, 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.

[...]

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

Essa lei foi criada com o objetivo de promover a valorização da história, cultura, e contribuições dos povos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira, além de combater o racismo e promover a igualdade racial no Brasil. Com a nova legislação, tornou-se obrigatório o ensino desses conteúdos, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira, assim, buscando uma educação mais inclusiva e representativa.

É necessário destacar que A Lei 10.639 representou um significativo avanço no combate ao racismo estrutural no Brasil e na promoção da valorização da diversidade étnica e cultural do país. Além disso, essa lei também previu a inclusão dos temas indígenas nos currículos escolares, o que ocorreu posteriormente com a Lei 11.645/2008.

¹ PORTAL PLANALTO. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 20 dez. 2022



2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas²

A Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essas diretrizes foram instituídas no Brasil como uma medida para promover a valorização da cultura e história afro-brasileira e africana, bem como combater o racismo e a discriminação racial nas escolas.

As Diretrizes foram compostas por um conjunto de orientações e diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para nortear a inclusão dos conteúdos relacionados à história, cultura e contribuições dos povos africanos e afrodescendentes nos currículos escolares de todas as instituições de ensino do Brasil.

É possível observar no Art. 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as orientações, princípios e fundamentos das Diretrizes:

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

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

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

²PORTAL MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>



As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são fundamentais para a construção de uma educação mais inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade cultural e étnica do Brasil, contribuindo para a construção de uma sociedade mais igualitária e respeitosa com todas as suas etnias e culturas.



2.3 Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais³

Com a aprovação do parecer que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas, foi elaborado, pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Este documento é complementar às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Elas foram estabelecidas com o objetivo de orientar para o cumprimento de uma política educacional que reconhece a diversidade étnico-racial brasileira, para a promoção da educação inclusiva e valorização da cultura quilombola.

Sua construção foi feita em jornadas, nas quais se formaram grupos de trabalho, formados por várias (as) estudiosas (os), especialmente, educadoras (es), em reuniões das coordenações dos referidos grupos, entre dezembro de 2004 e junho de 2005. Os textos são destinados aos pares que fazem parte do cotidiano escolar, em especial, as (os) professoras (es). Foi direcionado a cada nível ou modalidade de ensino, um histórico da educação brasileira e a relação com a temática étnico-racial, concluindo com ações voltadas para o espaço escolar.

³Portal MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf





2.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica⁴

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologadas pelo Ministério da Educação (MEC) em agosto de 2012, por meio da Resolução CNE/CEB nº 8/2012.

As Diretrizes têm como objetivo fornecer orientações específicas para a organização e oferta da educação nas escolas localizadas em comunidades quilombolas. Elas buscam assegurar uma educação que respeite e valorize a cultura, história e identidade dessas comunidades, promovendo uma educação contextualizada, inclusiva e que atenda às suas particularidades. Conforme orienta seu Art. Nº 1:

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I - Organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas reminiscentes;
- c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade.

A organização da educação básica em escolas quilombolas deve incluir a memória coletiva, as práticas culturais, os repertórios orais, festejos, tradições, o patrimônio cultural, a língua e os marcos que constituem a territorialidade desses espaços. Além disso, promovem o reconhecimento da contribuição das comunidades quilombolas para a construção da identidade nacional e para a história do país.

⁴Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf



2.5 Diretrizes Estaduais Curriculares para a Qualidade da Educação Escolar Quilombola no Maranhão⁵

As Diretrizes Estaduais Curriculares para a Qualidade da Educação Escolar Quilombola no Maranhão foram instituídas pela Resolução nº 189/2020 – CEE/MA. Em seu parágrafo Único, trata sobre a organização do ensino em escolas quilombolas, que deve alimentar-se:

- a) da ancestralidade negra;
 - b) da cosmovisão e religiosidade de matriz africana;
 - c) da memória coletiva;
 - d) das línguas de matriz africana; e) dos marcos civilizatórios africanos; f) das práticas culturais;
 - g) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
 - h) dos acervos, interpretações e tradições orais;
 - i) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o estado;
 - j) dos bens culturais registrados ou patrimonializados;
 - l) da territorialidade e identidade étnica.
- V – Deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar preservar seus conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção, de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;
- VI – Deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com as políticas públicas de igualdade racial, direitos humanos e cultura, dirigidas aos povos e comunidades tradicionais proporcionando a intersetorialidade e a interdisciplinaridade da política sem perder suas especificidades. (Brasil, 2020, p. 03-04)

As Diretrizes trazem orientações importantes sobre a forma de organização da educação nas escolas quilombolas, destacando a inserção de aspectos referentes à ancestralidade negra, às tradições orais e culturais para garantir o direito de apropriação e preservação dos conhecimentos tradicionais. Reforça no parágrafo único, que:

As comunidades quilombolas rurais e urbanas, por meio de seus projetos de educação escolar, têm a prerrogativa de decidir sobre a organização de Ensino Médio adequado aos seus modos de vida e organização social, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2/2012 e da Resolução CNE/CEB nº 03/2018 (Brasil, 2020, p. 14).



Nesse sentido, é possível perceber a orientação de que sua organização deve ser adequada aos modos de vida e organização social do estudante, levando em consideração as especificidades das comunidades quilombolas. As comunidades quilombolas têm o direito à educação de qualidade, que respeite e valorize sua cultura, história e identidade.

Para garantir uma educação que atenda às necessidades e realidades específicas das comunidades quilombolas, é necessário que haja diálogo e participação das próprias comunidades no processo de planejamento e gestão educacional.





3. Literatura Afro-Brasileira como Instrumento de Efetivação da Lei 10639/2003

Literatura é discursividade e a cor da pele será importante enquanto tradução textual de uma história própria ou coletiva (Duarte, 2010, p. 127).

Considerando a obrigatoriedade da Lei nº 10.639/2003, a Literatura torna-se um instrumento de efetivação do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Neste contexto, a Literatura ganha o papel de dar visibilidade às produções e contribuições de um povo que, por muito tempo, foi silenciado dos espaços de produção.

A Literatura Afro-brasileira abre caminho para um novo olhar no contexto escolar, tendo em vista a diversidade histórica e cultural que constitui a sociedade brasileira. Assim, se faz necessário pensar em novas práticas pedagógicas e materiais didáticos que reforcem a contribuição da pessoa negra na construção do conhecimento, com o intuito de desmistificar as práticas eurocêntricas carregadas de preconceito e discriminação em relação aos afrodescendentes.

As discussões sobre Literatura Afro-brasileira ou Literatura Negro-brasileira vêm acontecendo no Brasil há décadas, entretanto, alguns autores consideram que seu conceito ainda está em construção. Destacamos neste estudo, dois autores que trazem considerações importantes sobre o seu conceito, Luiz Silva, conhecido pelo pseudônimo de Cuti e Eduardo de Assis Duarte.

Duarte (2008), em seu artigo, “Por um conceito de Literatura Afro-brasileira”, destaca o conceito ainda em construção, a partir de cinco fatores, que se interligam: temática, autoria, ponto de vista, público leitor e linguagem.



TEMÁTICA

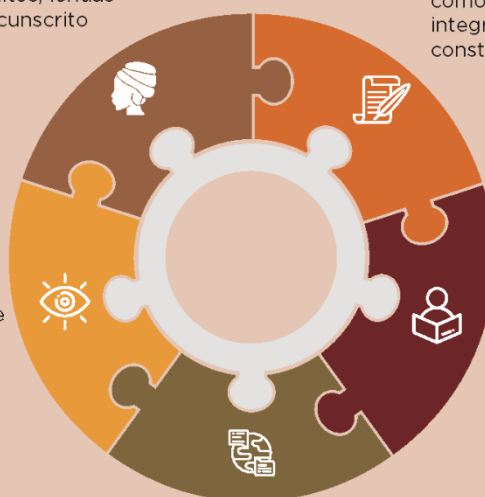
A pessoa negra é o tema principal da literatura negra. A temática afro-brasileira abarca ainda as tradições culturais ou religiosas transplantadas para o novo mundo, destacando a riqueza dos mitos, lendas e de todo um imaginário circunscrito quase sempre à oralidade.

AUTORIA

Escrita proveniente de autor afro-brasileiro. É preciso compreender a autoria não como um dado “exterior”, mas como uma constante discursiva integrada à materialidade da construção literária.

PONTO DE VISTA

Não basta ser afrodescendente ou simplesmente utilizar-se do tema. É necessário o assunto de uma perspectiva, de uma visão de mundo identificada à história, à cultura, inerente a este segmento



PÚBLICO LEITOR

Afrodescendentes, como fator de intencionalidade próprio a essa literatura, e, portanto, ausente do projeto que nortearia a literatura brasileira, em geral.

LINGUAGEM

Fundada na constituição de uma discursividade específica. Marcada pela expressão de ritmos e significados novos ou pertencentes às práticas linguísticas oriundas da África e inseridas no processo transculturador em curso no Brasil.

Para Silva (2010, p. 36), a denominação e conceituação de Literatura “Afro-brasileira” não tem o mesmo sentido que Literatura Negra. Para o autor, quando usamos o termo “afro” no Brasil estamos fazendo um “discreto retorno à África”, entretanto, “a Literatura Africana não combate o racismo brasileiro”. Quando utilizamos a palavra “negro”, ela “nos remete à reivindicação diante da existência do racismo, ao passo que a expressão “afro-brasileiro” nos remete, em sua semântica, ao continente africano” (p. 40). Para ele a literatura negro-brasileira nasce na e da população negra que se formou fora da África, e de sua experiência no Brasil”



Nesse sentido, entendemos que o autor pretende caracterizar a Literatura a partir de uma concepção de identidade nacional/brasileira. Assim é possível dar personalidade à nossa identidade e valorizar o que é produzido em nosso país, por nosso povo. Entretanto, não podemos negar a importante influência africana nos diversos aspectos da formação cultural brasileira. As bases literárias africanas estão atreladas à construção da nossa formação literária, expressivamente nas tradições orais.

É necessário fortalecer as discussões e estudo acerca da Literatura, considerando o seu significado para a construção da identidade brasileira, principalmente, no que diz respeito ao combate às práticas racistas na escola, lugar que historicamente silenciou as produções e as (os) autoras (es) negras (os), em uma tentativa de promover o epistemicídio⁵. Segundo Carneiro (2005), o epistemicídio pode ser compreendido como um processo que anula e desqualifica o conhecimento dos povos subjugados, deslegitimando as pessoas negras como portadores e produtores de conhecimento.

Os currículos escolares brasileiros, nessa perspectiva, foram estruturados contemplando, majoritariamente, uma visão eurocêntrica, sem contemplar a pluralidade étnico e cultural do nosso país. Essa construção embasou e fortaleceu estereótipos que foram criados em relação às pessoas negras nos livros de literatura disponibilizados para as escolas. Nesses materiais o negro era visto em condições de subalternidade ou como uma figura agressiva.

É de extrema necessidade pensar em estratégias para superar as práticas de valorização da Literatura eurocêntrica em detrimento da Literatura Afro-brasileira. A formação de professoras (es) é uma forma de modificar a prática na escola. Oliveira chama para as formações que reforçam atitudes preconceituosas. Para ele:

[...] os educadores e responsáveis pela formação de milhares de jovens na sua grande maioria são vítimas dessa educação preconceituosa, na qual foram formados e socializados. Esses educadores não receberam uma formação adequada para lidar com as questões da diversidade e com os preconceitos na sala de aula e no espaço escolar (Oliveira, 2001, p. 4).

As formações (inicial e continuada) devem contemplar a importância de desmistificar os estereótipos, práticas preconceituosas e supervalorização de conteúdos eurocêntricos. Práticas como essas, culminam na desvalorização da produção de saberes pela pessoa negra. Portanto, buscar estratégias, como compreender e seguir as legislações e os documentos orientadores é uma forma de contribuir para a reparação histórica da tentativa de silenciar das produções literárias afro-brasileiras.

18

⁵ Epistemicídio é o processo político-cultural pelo qual o conhecimento produzido por grupos sociais subordinados é morto ou destruído, como forma de manter ou aprofundar essa subordinação. Historicamente, o genocídio sempre foi associado ao epistemicídio (Santos 1998, p. 208).



A Educação Escolar Quilombola, está intrinsecamente relacionada à perspectiva emancipatória, concepção de Paulo Freire (1987) que atribui à educação o desenvolvimento da consciência crítica na formação de sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, sendo capazes de exercer sua participação na construção do diálogo formativo. Assim se tornarão responsáveis pela formação de sua própria história.

A educação emancipatória é comprometida com o processo humanizador na relação professora (or) e estudante, assim, desconstruindo relações hierárquicas. Nesse sentido, pensar a Educação Escolar Quilombola na perspectiva de suas nuances formativas, a partir da construção cultural e histórica dos estudantes, é fundamental para valorização dos saberes locais no espaço escolar.

Em se tratando de Jamary dos Pretos, inserir os saberes locais no espaço escolar é uma forma de resgatar e valorizar a cultura construída pelos seus povos. E, a Literatura torna-se um instrumento de efetivação desses saberes na escola, através das letras das músicas do Tambor de Crioula⁶, tão presente na comunidade, através das histórias contadas pelos mais velhos, pelas festividades tradicionais, pelas lendas e todos os imaginários literários que compõem a história deste povo.

Percebemos que a Literatura Afro-brasileira ou Negra-brasileira tem se fortalecido e cada vez mais consegue ocupar espaços de circulação, como livrarias virtuais, universidades, isso é resultado de lutas travadas por muitas (os), dentre elas (es), mulheres que existem e resistem nos espaços literários, desde muito tempo, como Maria Firmina dos Reis, Auta de Sousa, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Geni Guimarães e muitas outras, que estão interligadas e representam a Literatura a partir dos fatores citados por Duarte (2008), temática, autoria, ponto de vista, público leitor e linguagem.

Quando Duarte (2008) insere a autoria e o ponto de vista como um dos fatores que definem a Literatura Afro-brasileira, ele fala da experiência vivida por essas (es) escritoras (es), são as escrevivências definidas por Conceição Evaristo como escrever sobre as experiências da vida cotidiana dela e dos que com ela convivem (Evaristo, 2010, p. 16), é a escrita de nós, para nós. Essas escritas vêm dos campos mais desprivilegiados, relatando as suas experiências pessoais que são comuns a muitos.

⁶ "O tambor de crioula é uma atividade ritual, praticada por determinada camada social, como divertimento e pagamento de promessas." (Ferretti, 2002, p.15-16). Tem sua origem no Congo e Samba, e herança dos africanos de Cabo Verde. É uma dança que não tem data específica para se apresentar, logo pode ser vista durante todo o ano. No Maranhão, ela presta louvor a São Benedito, o Santo Preto. É marcada pela "punga" ou "Umbigada", seus dançarinos usam indumentárias como saias coloridas e rodadas, blusas de rendas, turbantes e colares. Enquanto as mulheres dançam, os homens apenas tocam seus tambores, denominados de crivador, tambor grande e socador, feitos de troncos de árvores e couro de animal (Sousa, 2004).

4. Sugestões Pedagógicas

Este capítulo contemplará as sugestões pedagógicas que foram elaboradas a partir de sequências didáticas, com pesquisas, produções e oficinas. Os conteúdos abordados aqui incluirão textos, livros e filmes, envolvendo as temáticas memórias, lendas, Tambor de Crioula, relacionados à Literatura Afro-brasileira.

As sete (07) sequências didáticas estão organizadas em objetivos, duração e procedimentos metodológicos. Cada sequência deve ser desenvolvida em aulas com durações sugeridas, entretanto poderão passar por adaptações, a depender do desenvolvimento das atividades. Para (Zabala, 1998), as sequências didáticas devem ser articuladas para o planejamento e a realização de objetivos educacionais específicos, com definição de início e fim, por isso, para alcançar os objetivos propostos, é necessário seguir os procedimentos metodológicos e o tempo definido.

Pesquisas e Produções

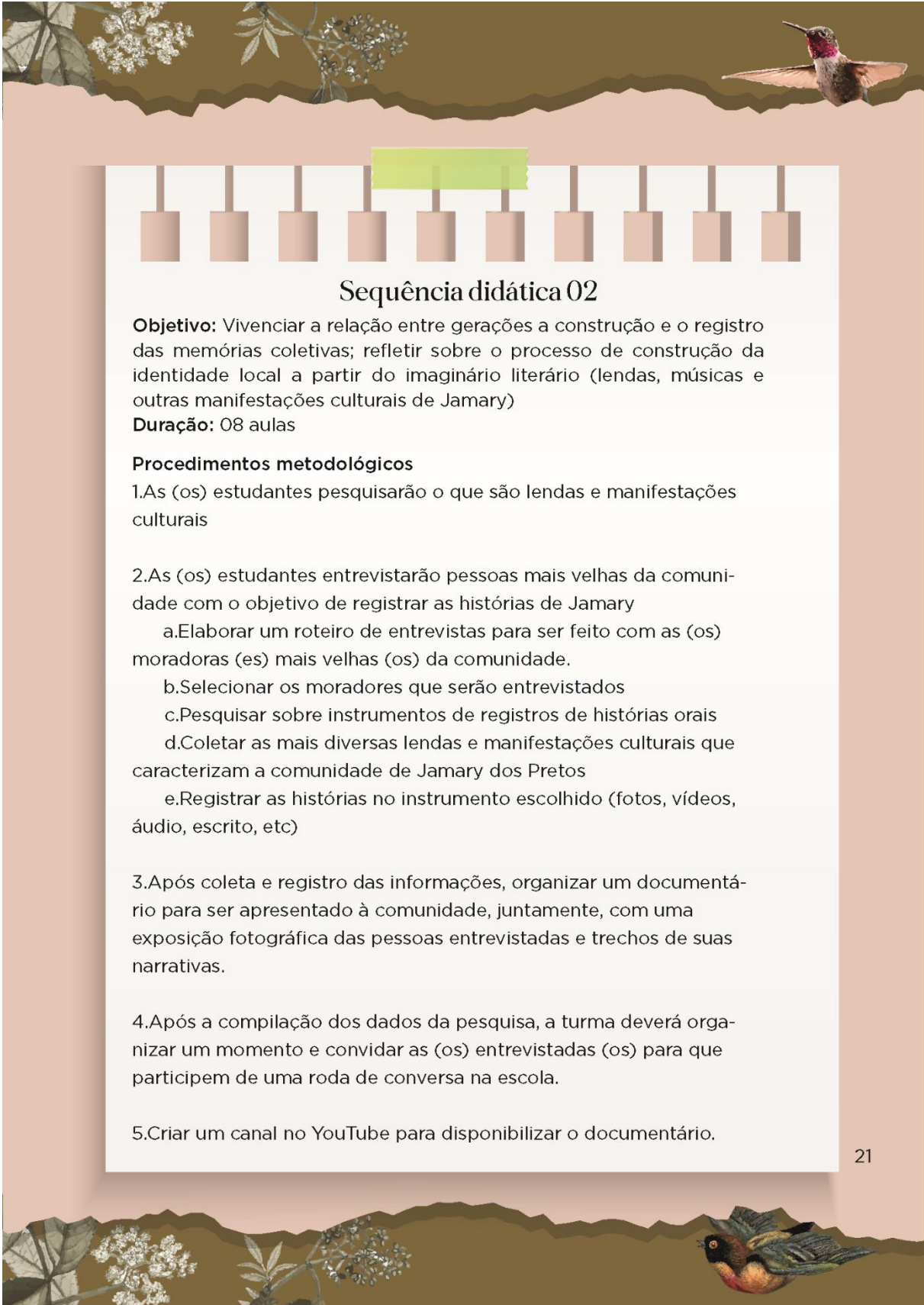
Sequência didática 01

Objetivo: Refletir sobre o conceito de memória coletiva; compreender a memória no processo formativo da identidade quilombola.

Duração: 04 aulas

Procedimentos metodológicos

- 1.As (os) estudantes pesquisarão o conceito de memória
 - a.Identificar os processos de constituição da memória
 - b.Verificar a importância da palavra, do depoimento e da memória
 - c.Conceituar e diferenciar os conceitos: memórias individuais e coletivas
- 2.Após o levantamento e registro da pesquisa, a (o) professor (a) organizará um seminário para discutir os principais pontos pesquisados pelas (os) estudantes.



Sequência didática 02

Objetivo: Vivenciar a relação entre gerações a construção e o registro das memórias coletivas; refletir sobre o processo de construção da identidade local a partir do imaginário literário (lendas, músicas e outras manifestações culturais de Jamary)

Duração: 08 aulas

Procedimentos metodológicos

- 1.As (os) estudantes pesquisarão o que são lendas e manifestações culturais
- 2.As (os) estudantes entrevistarão pessoas mais velhas da comunidade com o objetivo de registrar as histórias de Jamary
 - a.Elaborar um roteiro de entrevistas para ser feito com as (os) moradoras (es) mais velhas (os) da comunidade.
 - b.Selecionar os moradores que serão entrevistados
 - c.Pesquisar sobre instrumentos de registros de histórias orais
 - d.Coletar as mais diversas lendas e manifestações culturais que caracterizam a comunidade de Jamary dos Pretos
 - e.Registrar as histórias no instrumento escolhido (fotos, vídeos, áudio, escrito, etc)
- 3.Após coleta e registro das informações, organizar um documentário para ser apresentado à comunidade, juntamente, com uma exposição fotográfica das pessoas entrevistadas e trechos de suas narrativas.
- 4.Após a compilação dos dados da pesquisa, a turma deverá organizar um momento e convidar as (os) entrevistadas (os) para que participem de uma roda de conversa na escola.
- 5.Criar um canal no YouTube para disponibilizar o documentário.



Sequência didática 03

Objetivo: Trabalhar o Tambor de Crioula como um conteúdo no currículo escolar das escolas Quilombolas, considerando a preservação das manifestações artísticas e culturais da comunidade.

Duração: 04 aulas

Procedimentos metodológicos

1. Pesquisar a origem do Tambor de Crioula e sua manifestação no Maranhão e em Jarmy.
 - a. Como o Tambor de Crioula se manifesta no Maranhão
 - b. O início da manifestação cultural do Tambor de Crioula na Comunidade Quilombola de Jarmy
 - c. Os grupos mais tradicionais da comunidade
 - d. Analisar a partir das letras das músicas, os aspectos da história de Jarmy dos Pretos
 - e. Criar oficinas de composição das músicas, dança e toque para o Tambor de Crioula (as oficinas podem ser feitas com as coreiras dos tambores de Jarmy).
2. Após pesquisa e registro escrito, elaborar um pequeno documentário que deve fazer parte do acervo da escola
3. Construir um acervo com as músicas e as imagens do Tambor de Crioula de Jarmy dos Pretos.





Sequência didática 04

Objetivo: Compreender: Compreender a Literatura Afro-brasileira e sua importância para a identidade brasileira; conhecer a identidade negra a partir da poesia Afro-brasileira;

Duração: 04 aulas

Procedimentos metodológicos

1. Pedir às (aos) estudantes façam uma pesquisa sobre a Literatura Afro-brasileira e sua importância para identidade negra.
2. Em seguida, deve-se discutir sobre seu papel e importância
3. A (O) professor (a) deve falar sobre o que é um texto literário e em seguida o que é um conto.
4. Em seguida, solicitar às (os) estudantes que leiam individualmente e silenciosamente o conto “Primeiras lembranças” de Geni Guimarães”
5. Em seguida devem identificar e registrar as impressões iniciais sobre a leitura do conto
6. Após o registro, os estudantes farão um debate sobre as principais questões expostas
7. O debate deve incentivá-los a se posicionar sobre cada ponto relacionado à identidade afro-brasileira (questão racial, a influência africana, elementos que fazem parte da sua cultura)
8. Após leitura e reflexões sobre o conto lido, as (os) estudantes devem criar seus contos a partir da leitura das histórias que estão na seção 5, Memórias e saberes vividos: 5.1. Histórias de Jamary dos Pretos⁷
9. Ao final será feita a leitura e compilação dos contos em um livro da turma.

⁷ Histórias coletas nas entrevistas para a dissertação de mestrado: A Literatura Afro-brasileira como instrumento de efetivação da Lei 10.639.





Sequência didática 05

Objetivo: Entender e ressignificar as relações raciais, através de vozes de autores negros e das experiências das (os) estudantes.

Duração: 08 aulas

Procedimentos metodológicos

1. A (O) professor (a) apresentará os vídeos abaixo para as (os) estudantes conhecer a história de Carolina Maria de Jesus:
"Caminhos da Reportagem: Carolina de Jesus, a escritora além do quarto". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6AvUP-loYEO>.
"Carolina Maria de Jesus: da miséria à fama e de volta à pobreza". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OfzC36k1gjo>.
2. Após assistir os vídeos, peça às (aos) estudantes registrem suas primeiras impressões acerca da vida da autora.
3. Organize uma roda de conversa, para que cada estudante fale sobre os trechos que mais lhes chamaram atenção.
4. Procure identificar se as (os) estudantes relacionaram as experiências de Carolina de Jesus às suas próprias vivências na Comunidade Quilombola.
5. Ressalte que a autora relata sobre episódios de racismo e mostra a posição marginalizada que as (os) negras (os) ocupavam, mas também exalta a sua cor e o desejo de igualdade. Mostre a denúncia que a autora faz sobre a pobreza, marginalização, fome, preconceito, discriminação racial, pobreza, desigualdade social.
6. Propor às (os) estudantes que pesquisem outras (os) autoras (es) negras (os) na Literatura e suas respectivas obras.

IMPORTANTE: as próximas aulas poderão ser planejadas a partir do estudo de obras de autoras (es) negras (os), levantados no item 6, da sequência 04.





Sequência didática 06

Objetivo: Estabelecer relações entre memórias e identidade e identificar a importância do registro escrito; trabalhar o gênero textual Diário.

Duração: 08 aulas

Procedimentos metodológicos

1. Iniciar a aula com a apresentação do gênero textual Diário (para trabalhar este gênero sugerimos a leitura de trechos do Livro “Quarto de despejo: Diário de uma favelada”⁸ de Carolina Maria de Jesus).
2. A partir da leitura discutir os principais pontos abordados na obra tais como: o desamparo, o preconceito, a fome e a miséria na sociedade brasileira.
3. Nesta sequência também é possível trabalhar com trechos do livro “Becos da Memória”⁹ de Conceição Evaristo. Esta obra aborda as suas memórias e temáticas comuns com a obra de Carolina de Jesus.
4. Relacionar as obras de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo com as histórias contadas pelos mais velhos da Comunidade, fortalecendo a identidade e saberes dos anciãos através da oralidade.
5. Após leitura dos trechos das obras e discussões com a turma, as (os) estudantes serão orientados a desenvolver o seu próprio diário, com relatos de memórias da comunidade.

⁸ Disponível em: <https://www.coletivoleitor.com.br/wp-content/uploads/2019/11/quarto-de-despejo.pdf>

⁹ Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7590386/mod_resource/content/1/Evaristo%202017.pdf





Sequência didática 07

Objetivo: Estabelecer relações entre memórias e identidade e identificar a importância do registro escrito; trabalhar o gênero textual Diário.

Duração: 08 aulas

Procedimentos metodológicos

1. Os estudantes farão um levantamento das (os) moradoras (es) mais velhas (os) da comunidade
2. Em seguida, devem registrar a história de vida dessas (es) moradoras (es). O registro deve ser escrito, em áudio e vídeo.
3. As informações também devem ser registradas na ficha (conforme modelo abaixo)
4. Após levantamento das informações, o material deve ser compilado em um livro da turma, que ficará à disposição da escola e comunidade

FOTO

FICHA DE **REGISTRO** DE MORADOR

Nome que é conhecido na comunidade: _____

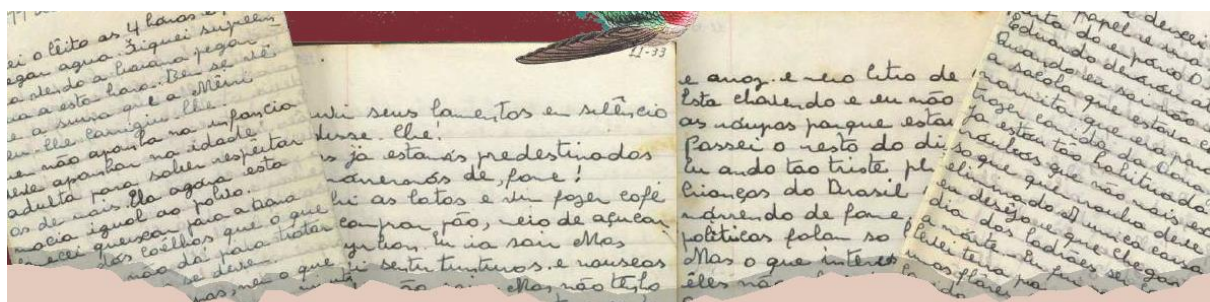
Nome completo: _____

Filiação: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Se falecido, data de falecimento: ____/____/____





5. Memórias e Saberes Vividos: Histórias de Jamary dos Pretos

Nesta sessão, apresentaremos as histórias coletadas nas entrevistas que fizemos durante a pesquisa para a dissertação. O nosso objetivo é registrar as memórias e os saberes das (os) moradoras (es) mais velhas de Jamary, na perspectiva de construir um diálogo entre os saberes quilombolas e os saberes escolares, fortalecendo assim, uma prática de ensino a partir das memórias e saberes vividos.

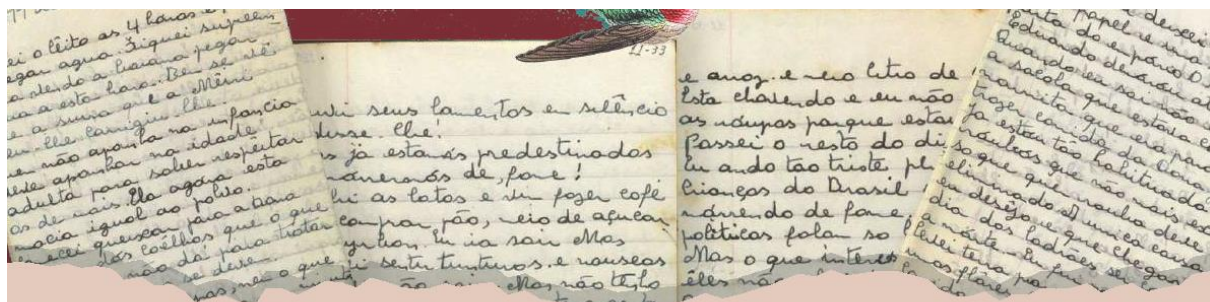
Ao falar sobre memórias e saberes, nos remetemos às tradições orais de transmitir as histórias, herança trazida pelos povos africanos. Assim, é importante iniciarmos falando dessas tradições vivas que são passadas por gerações, pois as histórias que contamos aqui fazem parte do imaginário dos guardiões culturais de Jamary dos Pretos, que para o historiador africano Hampaté Bâ (2010), chama de Griots, guardiões e transmissões da tradição oral. Para ele:

Quando falamos de tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. Essa herança ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários, de quem se pode dizer, são a memória viva da África (Hampaté Bâ, 2010, p. 181).

É nesse sentido que o Brasil também transmite suas histórias através da oralidade, de forma muito expressiva nas músicas. Contar suas histórias faz parte do cotidiano das comunidades quilombolas, assim elas transmitem seus ensinamentos, que são passados pela contação de histórias pelas famílias, geralmente dotados de memórias coletivas. Para Le Goff (1990, p. 476) a memória coletiva não é somente uma conquista é também um instrumento e um objeto de poder, transmitido, principalmente pela oralidade ou coletiva escrita que melhor permite compreender e registrar a luta pela dominação da recordação e da tradição.

Nesse constante movimento da humanidade, cabe aos sujeitos, ao imaginário e às narrativas, perpetuar as histórias e identidades dos povos, através de memórias, despertando em quem ler ou ouvir, o desejo de significar experiências vividas, que não retornam mais” (Grossi E Ferreira, 2001, p. 30).





A escritora Conceição Evaristo representa muito bem a conexão entre memória individual e coletiva, através da obra *Ponciá Vicêncio* publicada em 2003. Nesta obra, ela revive o passado, pelas lembranças, evidenciando fatos e circunstâncias históricas do povo negro no Brasil (Evaristo, 2007. p. 09-10). Para a autora “a literatura negra é um lugar de memória”¹⁰.

Nesse contexto, podemos dizer que os moradores entrevistados em Jamary são Griots, que conhecem e guardam as histórias e memórias da comunidade. No entanto, é fundamental conhecer, registrar e trazer para o currículo da escola quem conta a história de Jamary, sobretudo, como forma de fortalecer e valorizar os saberes populares, não formais, que fazem parte da composição histórica e cultural dos estudantes.

Dessa forma, com base nas entrevistas coletadas durante nossa pesquisa de mestrado, foi possível conhecer alguns Griots de Jamary e trazer suas histórias para enriquecer as discussões sobre a Literatura Afro-brasileira, bem como para registrar, e perpetuar as histórias e identidades de Jamary.

5.1 Histórias de Jamary dos Pretos

Histórias do Sr. Cartola, morador de Jamary, nascido em 1946, cantor e tocador de tambor de Crioula (sugador)



A CAIXA DE SOM

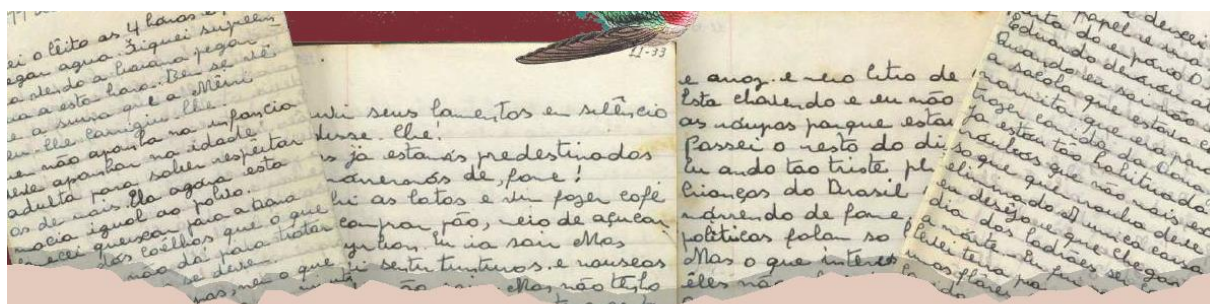
O então finado Leriano¹¹ trouxe um motor para ligar a caixa de som para uma festa que ia ter em Jamary. Então, foram tirar uma vara no mato para colocar a caixa o mais alto possível, assim seria mais fácil do som chegar para todos.

Pegaram uma forquilha, espécie de madeira tirada de árvores com bifurcação, nela colocaram os 3 projetores. Com a ajuda de vários homens, a forquilha com os projetores no alto, foi colocada em um buraco. O som tocou a noite toda, dava para ouvir de muito longe. Seu Inácio, senhor cantor e tocador de tambor de crioula, no outro dia tinha decorado todas as músicas que tocaram durante a noite. Para a surpresa de todos, ele cantava as músicas, como se estivessem todas gravadas na sua cabeça.

¹⁰ EVARISTO, Conceição. *Literatura Negra: uma poética da nossa afro-brasilidade*. 1996. Dissertação (Mestrado em Letras), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1996.

¹¹ Os nomes citados nas histórias, músicas e versos serão os originais.





QUANDO A ENERGIA CHEGOU

Jamary tava parado, mas já tá movimentado, tem poço artesiano e energia ligado, tem um orelhão, esse fica encostado, quando telefona, liga pra todo estado, para ouvir de muito longe. Seu Inácio, senhor cantor e tocador de tambor de crioula, no outro dia tinha decorado todas as músicas que tocaram durante a noite. Para a surpresa de todos, ele cantarolava as músicas, como se estivessem todas gravadas na sua cabeça.



OS ÍNDIOS

Quando sua mãe estava grávida do primeiro filho, chegou um senhor à sua casa pedindo abrigo, de imediato ela o abrigou. O homem estava com flechas na costa, no outro dia ele foi embora.

Passando alguns dias, a mãe começou a sentir dores, tinha chegado a hora de ter o bebê, mas ela estava sofrendo muito, 3 dias seguidos de dores intensas, e não conseguia ter a criança. O homem que ela havia hospedado chegou, viu o que estava acontecendo, pediu para entrar, o pai deixou ele entrar, em seguida pediu um copo com água, colocou a água na boca, jogou no chão e repetiu dando voltas na casa, pediu também uma mão de pilão e socava no chão. Na última volta, quando parou na porta da casa, a criança nasceu. O homem era um índio.



HOMEM QUE VIRAVA JABUTI

Os moradores costumavam ir para o centro, local onde tinha as plantações e o roçado, lugar no meio do mato, afastado do local onde ficam as casas. Geralmente andavam por horas até chegar ao local. Lá passavam dias. Conta-se que geralmente tinha um jabuti que aparecia nas coisas das pessoas, que traziam ele nas costas, quando chegavam em casa, ele havia sumido, ninguém via o bicho.



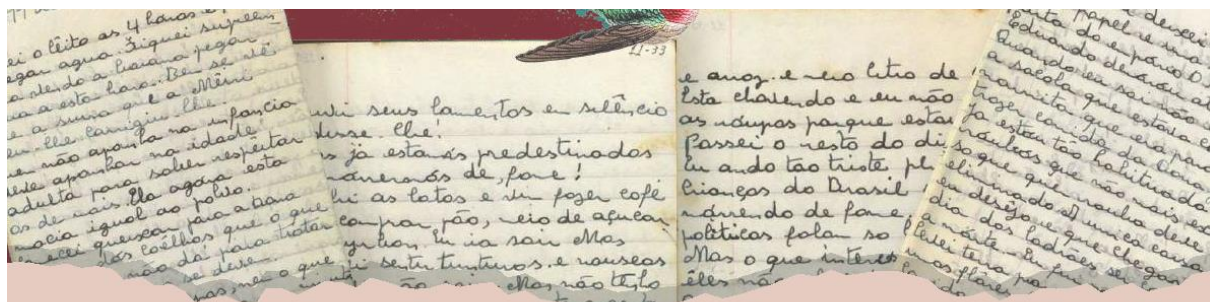
A MINHA VISITA

Vieram me visitar, vieram na minha casa fazer uma visita, coisa que eu não esperava, no mesmo momento achei, não tô enxergando é nada para lhe agradecer.

DIZERES

Pensamento é uma cidade que ninguém passeia, só o dono e Deus.





MULHER QUE VIRAVA PORCO



Um homem vindo do centro, ouviu um barulho no meio do caminho, algo estranho apareceu, era um porco. Ele pediu para ele “arredar”, o porco não saía da frente, olhava fixamente para os olhos. Então ele conseguiu desviar do animal e seguiu seu caminho.

Quinze dias depois o mesmo homem foi pescar, o porco apareceu novamente, dessa vez tentou atacar, então ele, com uma vara de jenipapo, deu duas pauladas no animal. Dias depois, uma senhora que morava em Jamary apareceu doente. Alguns diziam que era ela que virava o que queria, morcego, jaboti, cavalo, porco...

Histórias de Dona Jovelina, moradora de Jamary, nascida em 1967, dança, canta e toca no tambor de Crioula e é artesã.



MÚSICAS

A ESCOLA DE SAMBA

A escola de samba vai passando e eu não vou ficar, para onde meu povo for eu vou indo.

BOI UHOU

Boi uhou no Jamary, estremeceu mamaluca, eu cantei no pau de gancho, Antônio Freitas respondeu na tracuá. O povo da areia branca se assustava quando viam o meu cantar. André Soares se acordou quando se levantou e escutou, isso é uho de boi pessuá.

RAPAZ SOLTEIRO

A ilusão meu rapaz solteiro, com o dinheiro no bolso anda o Brasil inteiro.

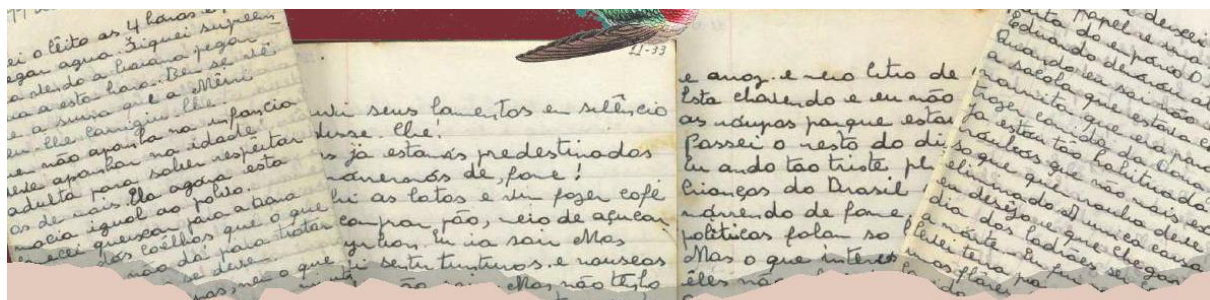
PEIXE QUE ALUMEIA

Na baía tem um peixe que o couro dele alumeia, só parece ser baleia, só parece ser baleia.

DEIXA O PRETO GRAZINAR

Me dá licença coreira, deixa o preto grazinar, me dá licença coreira, deixa o preto grazinar, porque hoje eu estou aprendendo, é para amanhã ensinar. Onde eu tó coreira tá, onde eu tó coreira tá.





INAUGURAÇÃO DO CENTRO DE FORMAÇÃO QUILOMBOLA POR ALTERNÂNCIA

Jamary é um povo que luta, mas que tem compreensão, ficaram de olho na praça pra ver a pousada de um avião, pra receber a visita do governo do Maranhão. Veio entregar uma escola, Centro de Educação, essa linda escola aqui no quilombo chegou, a mesma foi construída pelo velho trabalhador, esse que já foi embora, que hoje mora com o senhor, mas grande lembrança aqui no quilombo ficou. Essa linda escola aqui no quilombo ficou. Jackson Lago começa, mas foi Flávio Dino que inaugurou. Essa linda escola aqui no quilombo ficou, Jackson Lago começa, mas foi Flávio Dino que inaugurou. 174 anos de luta, História e poder, Quilombo Jamary, parabéns, parabéns para você.

A LUTA DE JAMARY

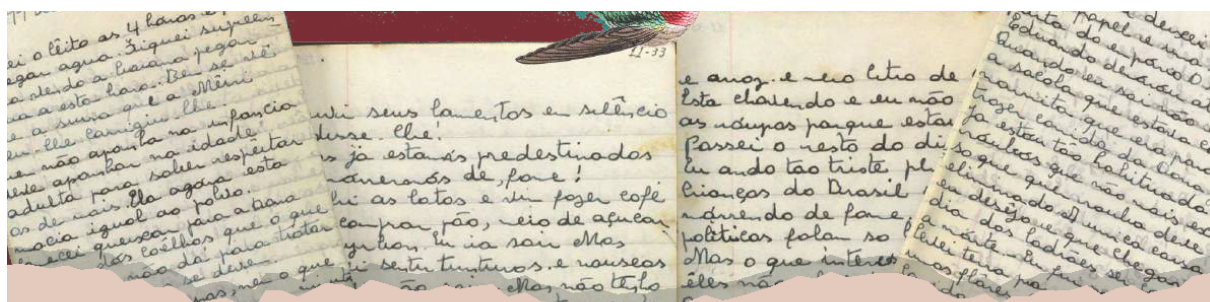
Aqui em Jamary, quando Ivan chegou, quem vivia como escravo se libertou, foi pelo sindicato que se descobriu, que a nossa liberdade surgiu. Em 94 começou a associação de moradores, quando a carta de despejo aqui chegou, foi aí que a nossa luta continuou. Ivan e seus companheiros sempre lutando, Dona Ana Amélia me ajudando. O Quilombo Jamary quando começou, tomaram a associação de morador. Foi aí que a nossa luta continuou, Ivan Costa que hoje mora com o senhor, Dona Ana Amélia nos ajudando. Ivan Costa nos reuniu para lutar contra o racismo no Brasil. Em 94 começou a associação de moradores, quando a carta de despejo aqui chegou, foi aí que a nossa luta, foi aí que se juntou todas as igrejas para lutar, até vencer peleja. Seu Henrique Ribeiro sempre lutando, também, Seu Raimundo Sousa lhe ajudando. 170 anos de história e pode, Quilombo Jamary parabéns para você.

HISTÓRIAS

HOMEM QUE VIRAVA PORCO

Um morador foi para a mata caçar, a mulher ficou em casa aguardando por sua chegada. À noite ela escuta um barulho no quintal, a casa era tapada de palhas e a porta também feita de traças das folhas de palmeiras. Ela saiu para ver o que era aquele barulho, era um porco, quanto mais ela se movimentava para ele se afastar, mais ele se aproximava dela. Então ela jogou uma tocha de fogo na direção do animal, que imediatamente saiu correndo. No dia seguinte, quando seu marido chegou, ela relatou o que aconteceu. E os comentários que circulavam na comunidade era de que um dos moradores estava com o rosto queimado, logo todas as desconfianças foram para aquele homem, que muitos achavam que era o porco.





OS ÍNDIOS QUE ANDAVAM POR JAMARY

Os índios que moravam na redondeza jogavam pedras nas cabaças de água das mulheres quando vinham de buscar água no poço. Elas, quando viam sinais deixados no caminho, como cruz feita de galhos de árvores, já sabiam que por ali tinha índio.

As paredes das casas tinham muitos buracos feitos pelas pedras que os índios jogavam. Era uma espécie de tentativa de tirar os moradores dos lugares onde eles queriam ficar, mas sempre estavam de passagem, principalmente, no período de lua cheia.

AS FESTA DE JAMARY

Em Jamary aconteciam as festas para pagar as promessas, em oferta para o dia eram doados porcos, boi e outros como forma de pagar as promessas pela graça alcançada. À tarde, as mulheres andavam pelas ruas, paravam na porta das casas tocando caixas, tirando as joias (as ofertas). Havia uma sinalização com bandeiras, as brancas eram das meninas e as vermelhas dos meninos. As caixeiras andavam de casa em casa com os santos, colocavam versos para chamar os donos das casas, eles tocavam foguetes, atiravam de espingardas, os vaqueiros vinham nos cavalos e os bois à frente. Todos se reúnem para fazer uma grande festa que mobilizava a comunidade.

Existia a figura do contador de décimas (as rimas), eles criavam, contavam e cantavam histórias para as toadas de bumba meu boi, o boi de zabumba.

Histórias contadas por Dona Ivone Lara, moradora de Jamary, nascida em 1957.

A FIVELA DE OURO

Um senhor que morava em Jamary, tinha uma fivela de ouro que pesava 50 gramas, nessa época a pessoa poderia ser pobre, mas tinha um cordão de ouro ou brinco de ouro. As madrinhas tinham que dar de presente para o afilhado um brinco de ouro, era tradição. Nessa época tinha poucas casas na Comunidade, eram de folhas de palmeiras. Mesmo com suas peças de valor dentro de casa, as pessoas saíam de casa, por vários dias, mas ninguém entrava para roubar.

MÃE D'ÁGUA

Conta-se que na floresta tem uma criatura chamada Mãe D'água ou Curupira. As pessoas que vão para a floresta precisam respeitar seu espaço, não podem provocar ou fazer qualquer tipo de coisa que a deixe zangada, se isso acontecer ela faz com que a pessoa fique perdido, desorientado na mata. Aconteceu com várias pessoas, depois de muitos dias foram encontradas.

A SENHORA BENZEDEIRA

Na comunidade tinha uma senhora conhecida por cuidar das crianças de Jamary, era a benzeadeira. Ela era cega, as mães deixavam seus filhos com ela quando precisavam ir para a roça. As crianças doentes eram tratadas por ela, todas com medicamentos naturais, ervas que a mesma plantava.

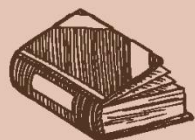


6. Outros Pontos de Partida (Materiais de Apoio)

Nesta seção disponibilizaremos materiais que poderão inspirar o planejamento das suas aulas, assim como complementar o acervo pedagógico sobre Literatura Afro-brasileira e temáticas relacionadas às questões raciais. Esses materiais estão acessíveis e liberados para uso em diferentes espaços.



Livros e autoras (es) da Literatura-Afro brasileira	
LIVROS	AUTORES(AS)
Água de barreira	Eliana Alves Cruz
Becos da Memória	Conceição Evaristo
Insubmissas Lágrimas de Mulheres	
Histórias de Leves Enganos e Parecenças	
Olhos d'água	
Ponciá Vicêncio	
Primeiras Trovas burlescas	Luiz gama
Um defeito de cor	Ana Maria Gonçalves
Diário de Bitita	Carolina Maria de Jesus
Quarto de Despejo: diário de uma favelada	
Úrsula e outras obras.	Maria Firmina dos Reis
Parem de nos matar	Cidinha da Silva
Poemas Antológicos de Solano Trindade	Solano Trindade
Contos Crespos	Luiz Silva (Cuti)
Contos escolhidos	
Negroesia: antologia poética	
A cor da temura	Geni Guimarães
Livros e autoras(es) da Literatura-Afro brasileira para o (a) professor (a)	
Racismo estrutural	Silvio Almeida
Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras na Prática Pedagógica	Isis Maria da Costa Amâncio; Nilma Lino Gomes; Miriam Lúcia dos Santos Jorge.
Literatura negro-brasileira	Luiz Silva (Cuti)
Literatura Afro-brasileira Vol. 1: 100 autores do século XVIII ao XX	Eduardo de Assis Duarte
Literatura Afro-brasileira Vol. 2: abordagens na sala de aula	
Pele Negra, máscaras Brancas	Frantz Fanon
O negro no Brasil de hoje	Kabengele Munanga; Nilma Lino Gomes
Negritude - Usos e sentidos	Kabengele Munanga
Rediscutindo a mestiçagem no Brasil - Identidade nacional versus identidade negra.	
A questão do negro na sala de aula	Joel Rufino dos Santos
Ensinando a Transgredir	bell hooks
Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano	Grada Kilomba
O perigo de uma história única	Chimamanda Ngozi Adichie







Filmes e documentários sobre a temática afro-brasileira	
FILMES	DOCUMENTÁRIOS
A Cor Púrpura Direção: Steven Spielberg Disponível em: http://www.laprev.ufscar.br/sinopse-filmes/a-cor-purpura acesso em 05 de junho de 2017.	Cartas para angola Direção: Coraci Ruiz e Julio Matos Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3_P--6uis4Q
Faça a coisa certa Direção: Spike Lee https://www.youtube.com/watch?v=Nj2XmrEW9jA	Vênus Negra Direção: Abdellatif Kechiche Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3_P--6uis4Q
Vista Minha Pele Direção: Joel Zito Araújo Disponível em: <u>O filme está disponível em DVD e no link abaixo:</u> https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM	Uma lição de Discriminação Direção: Lucie Payeur; Produção: Societé Radio- Canada Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3Ub18BkovvQ
Cafundó Direção: Paulo Betti, Clóvis Bueno Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5JtCQJ2copw	Raça humana Direção: TV CÂMARA - Roberto Seabra e SECOM – Sérgio Chacon Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=y_dbLLBPXL0
Keita! O Legado do Griot Direção: Dany Kouyaté Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LZ_6G9XCkHg	Espelho, espelho meu Direção: Jaqueline Barreto Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=44SzV2HSNmQ
A negra de... Direção: Ousmane Sembene Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YMDg2UAyXSs	Pele negra, máscaras brancas Direção: Conrado Krainer Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sQEwu_TJi0s&list=RDsQEwu_TJi0s#t=19
NO FIEL DA BALANÇA Direção: Francisco Colombo Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UzWu_k9PYLk	"Terras de Quilombo" Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ud7LALDXBQo Em Busca do Bem Viver Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3iI83lflHwg Direção: Murilo Santos







Sites sobre Literatura Afro-brasileira	
Literafro	http://www.letras.ufmg.br/literafro/
Quilombhoje	http://www.quilombhoje.com.br/site/
Geledes	https://www.geledes.org.br/
Educação étnico-racial	https://www.educacaoetnicoracial.com.br/
Portal da cultura Afro-brasileira	https://www.faecpr.edu.br/site/portal_afro_brasileira/index.php
Geledés – Instituto da Mulher Negra	https://www.geledes.org.br/
Cuti - Escritor	https://www.cuti.com.br/



Podcasts sobre Literatura Afro-brasileira	
Palavra Negra	https://www.youtube.com/channel/UCYBM3V8lfVoTO_NzuOKVZFw
Momento literafro	https://castbox.fm/channel/id2159800?country=br
Mundo da Rua Podcast	https://open.spotify.com/show/5IKKFLNdA3Lj27znYqPlxK
De Hoje a Oito	https://www.dehojeaoitopodcast.com/
Casa Preta	https://open.spotify.com/episode/6T660zz9TT12RKXIO0ZzEZ





7. Considerações Finais

A Lei 10.639/2003 nos apresenta a obrigatoriedade de inserção da história e cultura afro-brasileira-brasileira nas escolas públicas e privadas, com fins de possibilitar a inclusão da diversidade cultural e da questão racial no currículo escolar, passando por todos os componentes curriculares, de forma específica em Literatura, Arte e História. Nesse sentido, a Literatura Afro-brasileira assume a função de instrumento de efetivação da referida Lei.

Para isso, fomentar discussões, elaborar propostas pedagógicas, permitindo vivências práticas, são ações indispensáveis para a construção de uma pedagogia inclusiva. É importante incluir quem faz parte da construção dos saberes e da identidade da nossa sociedade: estudantes, professoras (es), e em se tratando das comunidades quilombolas, as (os) próprias (os) moradoras (es).

A efetivação da Lei 10.639/2003, através da construção de materiais didáticos, de formações inicial e continuada para as (os) professoras (es) professoras (es), coordenadoras (es) e gestoras (es), inclusão dos saberes populares no espaço escolar, são formas de desconstruir a colonialidade do currículo. Para Quijano (2010), a colonialidade se desenvolve a partir da perspectiva eurocêntrica, que não aceita as diferenças e as invisibilizam. Isso está comprovado através da Literatura Afro-brasileira que, por muito tempo, não se via nas aulas ou era vista de forma estereotipada, reforçando o preconceito. O mesmo acontece com os saberes das comunidades quilombolas, suas histórias foram silenciadas, negados.

Logo, se faz necessário discutir e articular caminhos para uma educação antirracista, com a construção de práticas eficazes de combate ao racismo, com fins de fortalecer o respeito e o reconhecimento das diferenças étnico-raciais que compõem a sociedade brasileira. Por isso, a importância de apresentar este produto educacional para que se inclua a outros suportes pedagógicos, contribuindo para a efetivação da Lei 10.639/2003.





8. Referências

BRASIL. Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Brasília/DF: Presidência da República. 2003.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno: Brasília/DF. 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional. Lei 9.394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Resolução no 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/arquivos-pdf/-diretrizes-curriculares>. Acesso em: 01 mar. 2020.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 189, de 16 de novembro de 2020. – Conselho Estadual de Educação/MA. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Qualidade da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica no Maranhão e dá outras providências. Diário Oficial da União, Maranhão, MA, 2020. Disponível em: <https://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2019/10/RESOLUC3%87%C3%83O-189-2020.pdf> Acesso em: 01 ago. 2022.

CUTI. Literatura negro-brasileira. São Paulo: Selo Negro Edições, 2010.

DUARTE, E. de A. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. In: Estudos de literatura brasileira contemporânea. núm. 31. 2008, pp. 11-23 Universidade de Brasília - Brasília, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323127095001>. Acesso em: 30 set. 2019.

EVARISTO. C. In: DUARTE, Constância Lima. (org). Escritoras mineiras. Belo Horizonte: FALE/UFG, 2010, p. 11-17.



EVARISTO, C. Literatura Negra: uma poética da nossa afro-brasilidade. 1996. Dissertação (Mestrado em Letras), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987

GROSSI, Y. e FERREIRA, A. Razão narrativa: significado e memória. História Oral (4). São Paulo: ABHO, 2001.

HAMPATÉ BÂ, A. A Tradição Viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). História geral da África. Vol I: Metodologia e pré-história da África. São Paulo: UNESCO/Ática, 2010. 167-213

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

LE GOFF, J. História e Memória. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO e DIVERSIDADE. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

SILVA, T. L. Vozes da resistência: sequências didáticas de abordagem decolonial para aulas de história na educação de jovens e adultos / Thays Leal Silva; Ana Carolina Rigoni Carmo. – 1.ed. – Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2021. 66 f.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Trad. Ernani F. da Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Sobre as Autoras

Enimeyre de Melo Cavalcanti

Enimeyre de Melo Cavalcanti é formada em Letras (Português/Espanhol e suas Literaturas) pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), professora de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Fundamental e Médio. Atua na rede municipal de ensino de São Luís/MA e Paço do Lumiar/MA. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB)-UFMA. Especialista em Educação em Direitos Humanos-UFMA, integrante dos grupos de pesquisa Educação do Campo na América Latina-UFMA e Grupo de Estudo e Pesquisa Investigações Pedagógicas Afro-Brasileiras-UFMA. Membro da Associação Nacional de pesquisadores em Educação (ANPED).

E-mail: enimeyre.cavalcanti@discente.ufma.br



Marilda da Conceição Martins

Marilda da Conceição Martins é formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente trabalha como professora no Curso de Pedagogia da UFMA de São Luís e no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB)-UFMA. Coordena o Grupo de pesquisa Educação do Campo na América Latina-UFMA e integra o Grupo de Estudo e Pesquisa Investigações Pedagógicas Afro-Brasileiras-UFMA. Membro da Associação Nacional de pesquisadores em Educação (ANPED).

E-mail: marilda.conceicao@ufma.br



ANEXOS

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

Senhora Gestora do Centro de Formação Quilombola por Alternância Raimundo Sousa – Jamarly dos Pretos/MA, autorizo a estudante _____ do Curso de Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB – UFMA), proceder pesquisa de campo neste Centro de Ensino.

Assinatura da gestora

ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)



CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezado(a) Senhora(a) _____

Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante _____, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: _____.

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. S^a para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, ____/____/____

Profa Dra VANJA MARIA DOMINICES COUTINHO FERNANDES
 Coordenadora do PPGEEB/UFMA

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, (Gestor (a), Coordenador (a), professor (a), morador (a) da Comunidade Quilombola Jamary dos Pretos/Turiaçu, concordo em conceder entrevista à discente _____, do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão, para a pesquisa de Dissertação, intitulada: **A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA COMO DISPOSITIVO DE EFETIVAÇÃO DA LEI 10639/2003: uma proposta de ensino a partir das memórias literárias quilombolas de Jamary dos Pretos – MA.**

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

Turiaçu, _____/_____/_____

Assinatura do entrevistado