

LINS, Betânia Maria Lidington Lins*

<https://orcid.org/0009-0006-6556-8715>

SOUZA, José Edimar de**

<https://orcid.org/0000-0003-1104-9347>

RESUMO: O presente artigo tem o objetivo de analisar as memórias e experiências pedagógicas de professores de Língua Portuguesa sobre o ensino da Literatura Afro-Brasileira em escolas do estado de Pernambuco. O estudo sobre a temática da história e cultura afro-brasileira tornou-se obrigatório no currículo oficial da Educação Básica do Brasil com a aprovação da Lei nº 10.639/2003. A relevância deste estudo se justifica pela visibilidade que temas sobre as relações étnico-raciais desempenham na escola para criar um currículo decolonial, que rompe com saberes dominantes eurocêntricos e apresenta epistemologias baseadas em outros padrões raciais. Metodologicamente, memórias de cinco egressos foram recolhidas a partir de entrevistas semiestruturadas baseadas na história oral. Elas revelaram o percurso formativo desses docentes - todos egressos do curso de Letras/Português da UFPE, formados entre 1998 e 2018 - e como as suas experiências na graduação reverberaram na atuação em sala de aula. Concluímos que esses sujeitos foram capazes de ir além do currículo escolar estabelecido e mostraram seu protagonismo como professores reflexivos, pautando temas relevantes e trazendo autores que refletem questões sociais da realidade brasileira com seu pertencimento étnico-racial, a partir da Literatura Afro-Brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: História da educação; Literatura afro-brasileira; Memórias.

ABSTRACT: This article aims to analyze the memories and pedagogical experiences of Portuguese Language teachers regarding the teaching of Afro-Brazilian Literature in schools in the state of Pernambuco. The study of the theme of Afro-Brazilian history and culture became mandatory in the official curriculum of Basic Education in Brazil with the approval of Law No. 10.639/2003. The relevance of this study is justified by the visibility that themes about ethnic-racial relations play in schools to create a decolonial curriculum, which breaks with dominant Eurocentric knowledge and presents epistemologies based on other racial standards. Methodologically, memories of five graduates were collected from semi-structured interviews based on oral history. They revealed the formative path of these teachers - all graduates of the Literature/Portuguese course at UFPE, graduated between 1998 and 2018 - and how their experiences in the undergraduate course reverberated in their performance in the classroom. We conclude that these subjects were able to go beyond the established school curriculum and showed their protagonism as reflective teachers, addressing relevant themes and bringing authors who reflect social issues of Brazilian reality with their ethnic-racial belonging, based on Afro-Brazilian Literature.

KEYWORDS: History of education; Afro-Brazilian literature; Memoirs.

* Doutora em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Analista em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), professora da Rede Municipal de Ensino de Caruaru/PE.

** Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) com estágio de pós-doutorado na mesma universidade. Professor e pesquisador dos Programas de Pós-graduação em História e em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS).



INTRODUÇÃO

*O que os livros escondem,
as palavras ditas libertam.
E não há quem ponha
um ponto final na história.*
(Evaristo, 2021, p. 88-89)

Valemo-nos da escrita de Conceição Evaristo, contida no livro *Poemas da Recordação* (EVARISTO, 2021), a fim de promover uma pequena reflexão sobre as invisibilidades presentes nas narrativas de livros que formam nossas crianças e jovens a respeito da riqueza cultural diversa da sociedade brasileira. Porém, ainda há histórias não contadas e saberes para serem revelados sobre a criação do nosso país. Silenciamentos causados pela escolha etnocêntrica em ensinar aos brasileiros a versão única da criação do Brasil através do olhar do dominador europeu, desconsiderando conhecimentos milenares dos inúmeros grupos étnicos africanos que para cá vieram, a partir do escravagismo do século XVI, e que contribuíram para a formação da riqueza histórica e cultural brasileira.

Foi por meio de lutas de diversos intelectuais e grupos sociais ligados à questão racial brasileira que foi trazida para o debate público a necessidade de serem revistas as condições de desigualdades sociais e educacionais em que vivia a grande maioria da população negra brasileira (GOMES, 2017), emergindo dessas discussões a Lei Federal nº 10.639, aprovada pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em 09/01/2003. Esse dispositivo legal instituiu no currículo oficial da Educação Básica a obrigatoriedade do ensino da temática afro-brasileira, cujos conteúdos⁴⁰ devem ser ministrados em todos os componentes curriculares, mas em especial nas disciplinas de Educação Artística e História e Literatura Brasileiras (BRASIL, 2003), como um contraponto jurídico para exigir das instituições educativas iniciativas e atitudes diferentes do que se fazia até então.

⁴⁰ Lei nº 10.639/2003, de 09/01/2003, instituiu no currículo oficial da rede de ensino do país a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", com os seguintes conteúdos: 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 pertinente à História do Brasil.

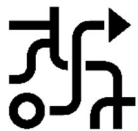


Dessa forma, o objetivo deste artigo é analisar as memórias e experiências pedagógicas de cinco professores de Língua Portuguesa sobre o ensino da Literatura Afro-Brasileira em escolas da Educação Básica no estado de Pernambuco, tomando por base as orientações da referida Lei 10.639/2003.

Por força de uma tradição educacional eurocêntrica, o que se enfatiza sobre a história e cultura afro-brasileira em nossa sociedade se refere principalmente à contribuição dos negros para a formação da riqueza econômica do país, através da exploração da mão de obra dos africanos e afro-brasileiros nos grandes ciclos da cana de açúcar (séculos XVI-XVII), das pedras preciosas e ouro (séculos XVII-XVIII) e do café (séculos XIX-XX), de acordo com Costa (2016).

Também observamos a folclorização da cultura afro-brasileira nas lendas contadas para as crianças nas escolas durante o Dia do Folclore; a representação das baianas vendedoras de acarajé na Bahia, com suas roupas brancas e turbantes na cabeça; a associação que comumente se faz entre mulheres negras como boas dançarinas de samba e homens negros como bons jogadores de futebol – sob a ideia equivocada de que as pessoas negras já nascem com o talento para tais atividades; dentre tantos outros estereótipos existentes que apenas encobrem o real valor da cultura africana para o Brasil e para o mundo.

Dito isso, nosso estudo é um desdobramento de uma pesquisa mais ampla desenvolvida no curso de doutorado em Educação que objetivou analisar a constituição do percurso formativo de licenciados em Letras/Português da UFPE, concluintes entre 1998 e 2018, sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira, identificando as representações que eles produziram a respeito da referida temática desde quando ingressaram na graduação. Um dos resultados da pesquisa revelou que mesmo diante das lacunas evidenciadas no curso sobre os saberes relacionados à história e cultura afro-brasileira, os egressos foram capazes de ir além do currículo escolar estabelecido em suas escolas e mostraram seu protagonismo como professores reflexivos em sala de aula, pautando temas relevantes e trazendo autores que refletem questões sociais da realidade brasileira com seu pertencimento étnico-racial, a partir da Literatura Afro-Brasileira.



Este texto se justifica, portanto, pela visibilidade que temas sobre as relações étnico-raciais desempenham na escola para criar um currículo que rompe com os saberes dominantes eurocêntricos e apresenta epistemologias baseadas em outros padrões raciais, como sugerem os estudos decoloniais.

As seções a seguir apresentarão breves considerações a respeito da origem da Lei 10.639/2003 e dos campos do saber sobre memórias e afrocentralidade que contribuem para refletirmos sobre as violências causadas às sociedades colonizadas pelos europeus a partir das Grandes Navegações do século XV da Era Moderna, com a tomada de extensas áreas habitadas por povos nativos, incluindo as terras brasileiras.

AS ORIGENS DA CRIAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 E SEUS DESDOBRAMENTOS

Contra a visão distorcida que havia sobre os afro-brasileiros em nosso país (NASCIMENTO, 1978) é que pessoas ligadas a movimentos sociais na década de 1970 se uniram para reivindicar a criação de planos ou leis que concedessem direitos para a comunidade negra brasileira e que contribuíssem para visibilizar histórias e culturas dos inúmeros grupos étnicos africanos que para cá foram trazidos a partir de meados do século XVI.

Dentre os intelectuais que se mobilizaram para evidenciar a importância dos afro-brasileiros na formação da sociedade brasileira e para reivindicar melhores condições de vida para essas pessoas, destacam-se Abdias do Nascimento, Haroldo Costa, José Correia Leite e Solano Trindade (CONCEIÇÃO, 2011), além de Benilda Regina Paiva de Brito, a Frente Nacional do Negro, a União dos Homens de Cor, o Teatro Experimental do Negro e o Movimento Negro Unificado (NONATO, 2018), que também se uniram para repudiar toda a sorte de atitudes racistas e discriminatórias pelas quais o povo negro brasileiro era vítima.

Em suas diferentes épocas e frentes de luta, conforme destaca Gomes (2017), alguns jornais da chamada imprensa negra paulista também contribuíram para o avanço das discussões a respeito das precárias condições de vida e de



discriminações constantes que a população negra sofria, a exemplo de *O Xauter* (1916), *Getulino* (1916-1923), *O Alfinete* (1918-1921), *O Kosmos* (1924-1925), *O Clarim d'Alvorada* (1929-1940), *A Voz da Raça* (1933-1937), *Tribuna Negra* (1935), *O Novo Horizonte* (1946-1954), *Cruzada Cultural* (1950-1966) (GOMES, 2017, p. 29), dentre outras pessoas e organizações sociais.

Sobre a ação de intelectuais e organizações sociais mobilizados para a implementação de uma educação mais diversa e antirracista, Sá (2019) declara o que segue:

Resumidamente, ao estudarmos as trajetórias desses grupos, identificamos, tanto no autodidatismo que caracteriza a formação das militâncias quanto nas lutas pelo acesso ao ensino formal, ações de resistência e de enfrentamento ao colonialismo no campo do saber. Antes, portanto, de ocupar o Congresso Nacional, propostas de descolonização da educação já permeavam os discursos e as práticas de negros e de indígenas. No caso destes, trata-se de respostas, sobretudo, à imposição da violenta educação ora missionária ora integracionista iniciada já no século XVI; no caso daqueles, observam-se, preponderantemente, questionamentos às falácias da Abolição de 1888, que não tornou os negros livres do analfabetismo e da falta de escolaridade (SÁ, 2019, p. 54-55).

Para Munanga (1996), militantes, pessoas e políticos engajados na luta contra o racismo desenvolvem o que o autor denomina de *ação discursiva e teórica*, o que caracteriza as ações de intelectuais e organizações que defenderam a inclusão do estudo da história e cultura afro-brasileira nas escolas, a exemplo de Abdias do Nascimento em sua clássica obra “O Genocídio do Negro Brasileiro” (NASCIMENTO, 1978). A criação da Lei 10.639/2003, portanto, é fruto dessas lutas.

Conforme destaca Conceição (2011), a criação da Lei 10.639/2003 remonta a um Projeto de Lei (doravante PL) proposto pelo deputado federal Humberto Costa, do Partido dos Trabalhadores/Pernambuco, no ano de 1995, cuja tramitação teve o início ainda nesse ano, porém, como até o final de 1998 ela não havia sido concluída e o deputado não se candidatou à reeleição, o referido projeto foi arquivado no início da nova legislatura, em janeiro de 1999.

Segundo ainda Conceição (2011), os deputados federais Esther Grossi e Ben-Hur Ferreira, ambos do Partido dos Trabalhadores, e representantes do Rio Grande



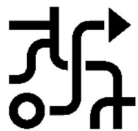
do Sul e do Mato Grosso do Sul, respectivamente, desarquivaram o PL de 1995, a partir de reivindicações de movimentos sociais, e apresentaram-no novamente à Câmara dos Deputados, desta vez com uma pequena alteração: incluiu a disciplina de Literatura Brasileira dentre as que deveriam, especialmente, discutir a temática afro-brasileira em seu conteúdo programático, juntamente com as duas que já existiam no PL anterior, Educação Artística e História do Brasil.

Após aprovação em diversas Comissões da Câmara dos Deputados e do Senado, o PL 259/1999 foi sancionado e transformado na Lei 10.639/2003 em 09/01/2003, encerrando uma tramitação total de quase quatro anos.

Com a promulgação da Lei 10.639/2003, várias outras foram aprovadas e direcionadas para a discussão sobre a diversidade afro-brasileira nas escolas do país, propondo a reflexão sobre a sociedade brasileira por outro viés, o da diversidade cultural, a partir do que nela existe de valores históricos e culturais afrocentrados; da herança de matriz africana que há no dia a dia das pessoas, seja nas grandes cidades, seja no interior; nos diversos modos de falar; na culinária; na dança; no canto; no festejar; no orar, celebrar e reverenciar, como marcas identitárias do povo negro que aqui construiu e reconstruiu histórias, conforme destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovadas em 2004 (Brasil, 2004), que estabeleceram orientações, dentre outras, para gestores de instituições de ensino superior que oferecem cursos de formação de professor para o enfrentamento da questão racial.

ESTUDOS DECOLONIAIS: PERSPECTIVA TEÓRICA PARA REFLEXÃO SOBRE A LEI Nº 10.639/2003

Nesta seção teceremos algumas considerações sobre os estudos decoloniais e sobre como eles contribuem para refletirmos sobre a Lei 10.639/2003 e a realidade brasileira, a partir de teóricos que enxergaram na América Latina o berço da exploração moderna de homens que foram forçados a trabalhar para construir riquezas, mas não para si, e sim para seus senhores, e, com base nesse mecanismo

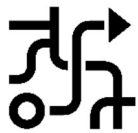


de subalternização, criou-se o regime capitalista do monopólio de bens naturais, de produção, de mercado consumidor e a ideologia do racismo, cujos desdobramentos nefastos se encontram até a atualidade, tanto na América Hispânica quanto no Brasil.

Preocupados e desejando imprimir reflexões outras sobre as desigualdades na América Latina, é que no final dos anos de 1990, sociólogos, filósofos, antropólogos e linguistas latino-americanos e alguns estadunidenses, conforme destaca Ballestrin (2013), criaram o grupo Modernidade e Colonialidade, partindo de estudos com uma epistemologia própria, a latino-americana, e não a estadunidense, a europeia ou até mesmo a de países do Oriente, como a indiana, com o objetivo de ser uma comunidade acadêmica reflexiva sobre os legados coloniais ainda presentes nesse continente, haja vista a desigualdade social ainda ser uma característica que marca essa região, mesmo que mais de 200 anos tenham se passado desde quando as primeiras colônias espanholas e a portuguesa, no caso, o Brasil, conquistaram a independência política de suas matrizes europeias, Espanha e Portugal, no início do século XIX.

Dessa forma, a partir da criação de conceitos que servem de parâmetro até o momento para pensarmos nos problemas seculares que atingem a América Latina, a exemplo da colonialidade do poder e do saber (QUIJANO, 2005), colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007), diferença colonial (MIGNOLO, 2005), dentre outros, esse grupo foi se firmando com a ideia de que é preciso repensar o que é considerado clássico, o que está posto, conforme destacou Ballestrin (2013), citando a importante construção do filósofo argentino Enrique Dussel.

Nesse sentido, combater a colonialidade do saber (QUIJANO, 2005) se configura como um desafio para os brasileiros, pois este apaga saberes e epistemologias que não sejam as dos dominadores, no caso brasileiro, dos portugueses que aqui chegaram em 1500 e conquistaram nossas terras, explorando-as, inicialmente, às custas do suor e do sangue de diversos povos indígenas originários que aqui se encontravam e posteriormente de negros escravizados, estes a partir de 1535, conforme assegura Gomes (2019), impondo sua cultura e suas “histórias únicas” (ADICHIE, 2019) como modelo a ser seguido na sociedade

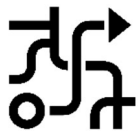


brasileira, em suas relações sociais e na imposição da matriz eurocêntrica de conhecimentos no nosso sistema educacional.

De acordo com o sociólogo peruano Aníbal Quijano, a colonialidade do saber define a supremacia de determinados saberes sobre outros (QUIJANO, 2005), impondo-se nas sociedades ex-colônias de países imperialistas, a exemplo de Espanha e Portugal no século XV, ocultando saberes milenares de pessoas que constituíram a História da Humanidade, a exemplo dos africanos e seus descendentes aqui no Brasil.

Assim, conforme essa perspectiva decolonial, de forma premeditada, a história e a cultura afro-brasileira foram secularmente invisibilizadas ou incompreendidas em nossas instituições educacionais, gerando ideias pré-concebidas, errôneas e preconceituosas contra a população negra, sendo necessário, portanto, que vozes se levantassem contra essa realidade, reivindicando o direito dessas pessoas a um lugar na História do Brasil com a contribuição de suas epistemologias e verdades, abrindo espaço para o seu protagonismo e combatendo a subalternização costumeiramente associada a ela, como bem lembrava Nascimento (1978) na década de 1970, ao defender os direitos dos negros brasileiros a uma inclusão na sociedade de forma mais equânime.

Num país marcado pela herança do escravismo imposto inicialmente aos indígenas e posteriormente aos negros, e cuja história foi contada pela voz do colonizador branco e vencedor, que impôs verdades únicas à nossa sociedade, a instituição de uma lei como a 10.639/2003 torna-se essencial para que pensemos decolonialmente e façamos emergir discussões e reivindicações para integrar a comunidade negra brasileira à prática educativa como protagonista, num reconhecimento às suas culturas e às suas identidades. Um dos desafios dessa educação, que é intercultural, é a “a articulação de políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2008, p. 52), afinal, podemos ser iguais em direitos e diferentes em identidade, ou, nas palavras de Santos (2003, p. 56): “Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza e temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos trivializa”.



Para dialogar com os estudos decoloniais neste trabalho, podemos refletir sobre a implementação da Lei 10.639/2003 a partir de um capítulo do livro *Pedagogia do Oprimido*, de Freire (1988), intitulado “*As Relações Homens-Mundo, os Temas Geradores e o Conteúdo Programático desta Educação*”, e imaginarmos como seria uma espaço educativo em que professores e alunos vivenciassem uma educação tendo por base o respeito à história e à cultura afro-brasileira, com conteúdos que refletissem sobre questões para além do que possam estar expostas nos livros didáticos ou textos diversos, conforme o Art. 1º dessa lei determina: “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” (BRASIL, 2003).

Nessa perspectiva, os negros são evidenciados como os que vieram da África contra a sua vontade; que não eram bárbaros, no sentido de possuírem uma condição humana inferior, de acordo com Brito (2013), e sim pessoas portadoras de culturas milenares; que não eram famintos e doentes, mas que se tornaram, diante dos maus-tratos e da exploração a que foram submetidos, reduzidos pelo branco à condição quase de um não-ser. Poderíamos refletir sobre as suas ancestralidades povoadas de histórias de reis, rainhas, príncipes e princesas, como muitos eram em sua terra natal; que eles tinham profissões, crenças, religião, ciências, tecnologias, organização social, epistemologias, enfim, um arcabouço cultural tão rico quanto os seus dominadores, mas que tiveram suas dignidades roubadas pelo europeu opressor e foram obrigados a virem para o Brasil já numa viagem em condições degradantes.

Essas histórias precisam ser contadas, portanto, sob o olhar do pensamento decolonial (DUSSEL, 2016), desmontando as verdades até agora divulgadas. A exemplo, a Revolta dos Malês², ocorrida em Salvador, entre 24 e 25 de janeiro de 1835, na então província da Bahia, para reconhecê-la como um dos movimentos mais emblemáticos de resistência dos negros contra as más condições de vida, de injustiça e de exploração a que eram submetidos.



Da mesma forma, a Revolta da Chibata, ocorrida no Rio de Janeiro em 1910 (KOURYH, 2008), não deve ser lembrada apenas como mais um movimento de resistência que fracassou, e sim que seus líderes, principalmente o negro João Cândido, sejam reconhecidos como pessoas que lutaram por melhores condições de trabalho e tratamento humanizado contra um governo opressor que subjugava e maltratava os marinheiros, em sua grande maioria pobres e negros; que mulheres negras que lutaram por sua liberdade tenham suas histórias revisitadas, a exemplo de Aqualtune, Dandara dos Palmares, Esperança Garcia, dentre tantas outras (ARRAES, 2020).

Necessário se faz resgatar a memória de heróis e heroínas que até os dias de hoje vivem no anonimato, revelando que os negros, desde o início da exploração de sua mão de obra, se rebelaram contra o poder de vida e de morte estabelecido pelos portugueses, ao desejar destruir seus corpos e seus saberes, mas que eles resistiram às atrocidades e ao tempo, e permanecem entre nós como pessoas que constituem a formação do povo brasileiro. É sobre isso que os estudos decoloniais nos ajudam a refletir, a realidade do Brasil.

A seguir, trataremos da metodologia abordada neste trabalho, buscando contribuir para a compreensão da implementação do ensino da história e cultura afro-brasileira em uma licenciatura, que tem nas representações sobre a diversidade étnico-racial brasileira a relevância para estar presente em cursos de formação de professores que atuarão na Educação Básica, a partir do que preceitua a Lei 10.639/2003 e as que seguiram essa normativa.

HISTÓRIA ORAL: UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA

Metodologicamente, pelo caráter sócio-histórico de seu objeto, a pesquisa desenvolvida é de abordagem qualitativa, de perspectiva histórica, tendo por base a história oral, cujas narrativas formaram a empiria da pesquisa.

Concordamos com Hooks (2022) quando ela afirma que “nascemos e mantemos nossa existência no lugar da memória” (HOOKS, 2022, p. 26), e consideramos que memórias de egressos são fontes vivas de pesquisa para que



adentremos na compreensão de eventos sobre a implementação do ensino da história e cultura afro-brasileira na Licenciatura em Letras/Português da UFPE, com a contribuição de pessoas que viveram o cotidiano da sala de aula e da instituição, lançando novos olhares, percepções e interpretações sobre o vivenciado, os quais foram analisados sob o aporte da história oral e cotejados com os documentos do curso.

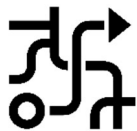
Conforme Alberti (2005) destaca:

A história oral é “um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica, etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo” (ALBERTI, 2005, p. 18).

E é com o olhar de partícipes ou testemunhas que as memórias de egressos foram recolhidas a partir da história oral, que pode ser empregada em pesquisas sobre temas atuais ocorridos em um passado não muito distante e até onde a memória alcança, mas que, com o passar do tempo, essas entrevistas poderão servir como fontes de consulta para estudos com temas não recentes (ALBERTI, 1990), o que vai ao encontro do objetivo deste estudo. De acordo ainda com Alberti (2005, p. 29): “A consolidação da história oral como metodologia de pesquisa se deve ao fato de a subjetividade e a experiência individual passarem a ser valorizadas como componentes importantes para a compreensão do passado”.

Desse modo, tendo em vista que sujeitos carregam subjetividades e representações do vivido, é importante refletirmos sobre a diversidade de opiniões, de lembranças que as memórias dos licenciados evocaram, trazendo à tona fatos contraditórios ou incompletos, ao que Alberti (2005) informa que ampliar e aprofundar o tema da entrevista por parte do pesquisador é fundamental para se produzir “documentos de história oral com alto grau de qualidade” e que:

A constatação dessas situações, viabilizada pelo conhecimento aprofundado do tema, pode incidir mais tarde sobre a análise das entrevistas: o pesquisador capacitado deve perguntar-se a respeito das razões e dos significados das respostas do entrevistado e incorporar essa reflexão à avaliação do trabalho realizado (ALBERTI, 2005, p. 82).



Assim, existindo a possibilidade da identificação de lacunas no processo de rememorar o tema investigado, a figura da pesquisadora foi essencial no processo de análise das memórias individuais que, comparadas às outras e com sua colaboração atenta, compuseram documentos factíveis com a marca da coletividade, indo ao encontro do que Halbwachs (1990, p. 25) afirma, destacando que: “Fazemos apelo aos testemunhos para fortalecer ou debilitar, mas também para completar o que sabemos de um evento do qual já estamos informados de alguma forma, embora muitas circunstâncias nos estejam obscuras.”

Surge, assim, a noção de memória coletiva, que é construída a partir do contato entre pessoas que vivenciaram experiências semelhantes num determinado momento da vida, e, portanto, suas memórias individuais são formadas com o que foi vivido em comum, isto é, as memórias individuais nunca estarão desligadas das relações sociais entre os indivíduos (HALBWACHS, 1990). De fato, entendemos que rememorar se relaciona com a realidade social vivida entre sujeitos e realidade e com os sujeitos entre si, os quais trocam subjetividades comuns, ressignificando-as na dimensão da coletividade.

Thompson (1998) declara que “A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos” (THOMPSON, 1998, p. 17), evidenciando, para este estudo, a construção (coletiva) de memórias sobre a trajetória quanto ao estudo da história e cultura afro-brasileira no curso de Letras/Português da UFPE, entre 1998 e 2018, e como o vivenciado durante essa formação inicial reverberou na vida profissional desses egressos enquanto docentes na Educação Básica.

Por sua vez, Rovai (2013, p. 14-15) destaca que “Registrar diferentes histórias, práticas, em suas diversas versões, pode significar dar amplo conhecimento público, registrar memórias para conservar saberes”, o que podemos tomar a capacidade de dar visibilidade e manter histórias, conhecimentos e saberes vivos como mais uma característica da história oral.

Do exposto, este trabalho destaca a relevância da memória como promotora da reconstrução de eventos vividos por pessoas que dão significados ao que

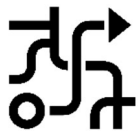


vivenciaram, segundo o que afirma Halbwachs (1990, p. 51) ao destacar que “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios”, o que é corroborado por (ALBERTI, 2005), quando ela destaca que a memória coloca o homem como testemunha da história e pode esclarecer questões que documentos oficiais algumas vezes deixam lacunas.

Sobre o instrumento de construção dos dados, a entrevista semiestruturada, que prevê perguntas abertas e fechadas, foi utilizada para obter os depoimentos dos entrevistados, por exigir da pesquisadora clareza e objetividade em algumas perguntas, seguindo um roteiro pré-estabelecido, conforme Boni e Quaresma (2005) destacam, mas que, ao mesmo tempo, dá liberdade aos sujeitos da pesquisa para que eles exponham respostas de forma livre, deixando as lembranças e subjetividade virem à tona, o que vai ao encontro do objetivo de ouvir relatos em momentos de entrega às perguntas ou a algum tema delas decorrente, mas ainda com certo controle da pesquisadora para permitir um diálogo entre ambos.

Concordamos ainda com as autoras quando elas afirmam que “As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75), o que foi esperado nesta investigação.

O roteiro da entrevista contemplou cinco seções principais: a) a primeira, composta pelos dados pessoais do egresso, em que solicitamos as seguintes informações: seu nome (como ele gostaria de ser chamado), data de nascimento, naturalidade/UF, cidade onde reside, gênero, etnia (por autodeclaração) e profissão; b) a segunda, a escolaridade, abrangendo o curso concluído, ano de ingresso e conclusão de outro(s) curso(s), como formação complementar; c) a terceira, sobre a trajetória escolar e acadêmica, em que solicitamos que o egresso nos contasse um pouco sobre suas vivências na Educação Básica até chegar ao curso de Letras na UFPE; d) a quarta, sobre as experiências do egresso em relação ao ensino da história e cultura afro-brasileira vividas no curso de Letras; e) a quinta, momento para



complementações da entrevista, caso o egresso desejasse pontuar algo que não rememorou anteriormente.

Frisamos que na atividade de elaboração das questões para a entrevista, levamos em consideração aspectos que demonstrassem o perfil do egresso, a partir da recolha de alguns dados pessoais, a sua experiência escolar e acadêmica, relacionando-a também à temática afro-brasileira, e como o aprendizado na graduação sobre as questões da diversidade étnico-racial impactou na sua experiência profissional com o tema.

Para chegarmos até os sujeitos, nos valem os *Instagram*, *WhatsApp*, Plataforma *Lattes* e contatos com amigos, chegando ao número de sete egressos, quantidade que se tornou suficiente para o desenvolvimento do estudo, considerando a riqueza de detalhes que eles expuseram em seus relatos, a partir do comprometimento que tiveram em responder a todas as questões e rememorar suas histórias, num diálogo profícuo entre eles e a pesquisadora.

Destacamos que neste trabalho os participantes serão identificados nas citações pelos nomes escolhidos por eles, pelo ano de realização da entrevista e pelo ano/período da conclusão do curso, sendo esta última informação importante para situarmos o leitor em relação à temporalidade em que eles estiveram participando das vivências acadêmicas na UFPE, desta forma: Danilo (2024, 2003.1), Pérola (2024, 2003.2), Alessandra (2024, 2004.2), José (2023, 2014.1) e Conceição (2023, 2018.2). Por sua vez, os relatos serão apresentados na ordem cronológica crescente do ano de conclusão do curso conforme relacionado acima, distanciando-os ou aproximando-os do ano de 2003, quando a Lei nº 10.639 foi aprovada.

Segue abaixo um quadro com algumas informações dos cinco egressos, cujas memórias são analisadas neste trabalho, a fim de conhecermos um pouco do perfil étnico, acadêmico e profissional de cada um.



Quadro 1 – Perfil dos egressos entrevistados

EGRESSO/A	IDADE ⁴¹	RAÇA/ ETNIA ⁴²	LICENCIATURA CONCLUÍDA	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR	PROFISSÃO
DANILO	49	pardo	Português e Inglês	1) Pedagogia 2) Mestrado em Educação 3) Doutorado em Educação	Professor de Português
PÉROLA	44	branca	Português	1) Mestrado em Linguística 2) Doutorado em Linguística	Professora de Português
ALESSANDRA	45	parda	Português e Espanhol	1) Mestrado em Linguística 2) Doutoranda em Ensino de Português como Língua Não Materna	Professora de Português/ Língua Não Materna
JOSÉ	34	pardo	Português	1) Mestrado em Linguística 2) Doutorado em Linguística	Professor de Português
CONCEIÇÃO	29	parda	Português	1) Mestrado em Linguística e Ensino	Professora de Português (Redação e Literatura)

Fonte: A autora (2024).

⁴¹ Em 2024, ano de conclusão da pesquisa.

⁴² Por autodeclaração.



Como podemos constatar, os egressos compõem um grupo formado por três pessoas do sexo feminino e dois do masculino¹, na faixa etária dos 29 aos 49 anos, de maioria parda, todos pós-graduados e exercendo a profissão docente, seja em instituições escolares públicas ou privadas, como também informaram que tinham conhecimento sobre a Lei 10.639/2003 no momento em que foram entrevistados, demonstrando já algum comprometimento com a causa da diversidade, seja em relação à raça, gênero ou qualquer outra forma de discriminação.

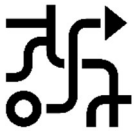
As entrevistas foram realizadas individualmente e através da Plataforma *Google Meet*, que é um serviço de videoconferência com a opção para usar áudio, vídeo e texto, disponibilizado em computadores, *tablets* e celulares, sendo necessário ter uma conta no *Google*² para criar ou participar das chamadas, bem como adquirir um plano de acesso a esse serviço, o que foi feito pela pesquisadora. Em 2020, o uso dessa plataforma se popularizou, devido ao isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19, mas ela existe desde 2013, sendo uma das principais opções mais populares no momento para realizar chamadas gratuitas, individuais ou em grupo.

Para a realização das entrevistas, inicialmente foram apresentados aos sujeitos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o roteiro com as questões já referidas neste trabalho, dentre abertas e fechadas, os quais lhes foram disponibilizados antes do início da entrevista³, atendendo à Resolução CNS nº 466, de 12/12/2012, a Resolução CNS nº 510, de 07/04/2016 e o Ofício Circular CONEP/SECNS/MS nº 2, de 24/02/2021, e indo ao encontro do que sugere Alberti (2005) sobre a importância de esclarecer para o entrevistado desde o início da entrevista os objetivos da pesquisa e a relevância de seu depoimento, além da satisfação em poder ouvi-lo. Da mesma forma, o pesquisador deve ser franco na descrição dos objetivos do trabalho e na condução da entrevista como também deve “evidenciar o respeito que se nutre pelo entrevistado, enquanto sujeito produtor de significados outros que

¹ Por autodeclaração, no momento da entrevista.

² É uma empresa multinacional americana de serviços *online* e *software*, que hospeda e desenvolve uma série de serviços e produtos baseados na *Internet*. Disponível em: <https://www.significados.com.br/google/>. Acesso em: 16 jul. 2023.

³ A pesquisa foi submetida e aprovada pelo CEP - Comitê de Ética e Pesquisa, conforme documentação submetida à Plataforma Brasil em 31/08/2023, sob o CAAE nº 74409623.0000.5341, cujo parecer de aprovação nº 6.577.413 foi publicado em 13/12/2023.



os dos pesquisadores (ALBERTI, 2005, p. 87), criando-se, assim, um primeiro contato harmônico e ético com os sujeitos e colaboradores da investigação.

Após a realização das entrevistas, iniciamos o seu processamento que, segundo Alberti (2005, p. 173), “é todo o processo envolvido na passagem da entrevista da forma oral para a escrita”, tudo a ser realizado de forma atenta, paciente e sensível pelo pesquisador, o que não foi diferente neste trabalho.

Num primeiro momento, elas foram ouvidas e transcritas com o auxílio das legendas acionadas pela pesquisadora no momento em que a gravação iniciou acompanhadas pela voz do entrevistado.

Numa segunda audição, para respeitar a linguagem do entrevistado, as palavras utilizadas, as repetições, os avanços e recuos das lembranças, as interrupções para lembrar, nuances próprias da oralidade, foram observadas com mais atenção, registrando-se as pausas, todas as repetições de palavras, meias palavras, os “nés” “então”, etc., e, por fim, numa terceira vez, o gestual dos egressos foi captado e registrado na transcrição, como os utilizados para rememorar, o fechar de olhos, o momento de emoção que alguns entrevistados tiveram ao lembrar fatos sensíveis vividos por eles nesse passado que estava vindo à tona em suas rememorações.

A partir desse terceiro momento, o texto sofreu alguns ajustes para tornar a leitura mais linear e evitar ambiguidades na interpretação de suas narrativas, versão final que foi enviada a cada um dos entrevistados para a sua leitura e anuência.

A análise das entrevistas se apoiou nas contribuições de Pimentel (2001) e Alberti (2005), que trazem procedimentos de análise do material recolhido, desde a transcrição até a criação de categorias que serviram para a análise teórica do que emergiu das memórias dos egressos.

Assim, com o aporte das discussões teórico-metodológicas desenvolvidas e da construção, análise e interpretação dos dados, este estudo tentou aprimorar a discussão referente à história da educação com a contribuição de memórias de egressos que reconstruíram seus percursos formativos sobre a temática da história e cultura afro-brasileira no curso de Letras/Português da UFPE durante os anos em que eles cursaram a referida licenciatura, entre 1998 e 2018, e como esse aprendizado reverberou na atuação docente de cada um em relação ao ensino da Literatura Afro-Brasileira na sala de aula da Educação Básica.



ENSINO E PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NA SALA DE AULA: A CONTRIBUIÇÃO DOS EGRESSOS PARA O ENSINO DA DIVERSIDADE ÉTNICO- RACIAL BRASILEIRA

Os sujeitos da pesquisa demonstraram que foram capazes de ir além do currículo escolar estabelecido e mostraram seu protagonismo como professores reflexivos em sala de aula, ensinando o que aprenderam ao longo da graduação, se inspirando em alguns docentes, mas também criaram atividades transgressoras, fora da orientação curricular, vivenciando, assim, uma educação menos bancária e mais transformadora, conforme nos diz Freire (1988), ao combaterem a “realidade domesticadora” em que vivemos.

Verificamos que a formação recebida na Universidade proporcionou aos licenciados a possibilidade de eles refletirem sobre os saberes afro-brasileiros enquanto exercem a profissão docente, seja a partir das lacunas que ficaram, seja de alguma atividade do curso que impulsionou a busca por novos conhecimentos; da cobrança das redes de ensino ou das instituições escolares onde trabalham; das demandas da sociedade atual por respeito às diferenças, visibilizadas pelas redes sociais e mídias tradicionais; do atendimento à legislação sobre as questões étnico-raciais, sendo uma delas a Lei nº 10.639/2003 - cujo conhecimento foi apontado por todos os egressos entrevistados - a qual exige a participação e colaboração dos professores no processo educativo para torná-lo mais diverso e democrático.

Vejamos o que os egressos rememoraram sobre as ações que realizaram como docentes quando trabalharam com a temática afro-brasileira.

Nós sabemos que embora a gente tenha essa lei, ainda não é feito um trabalho sistemático, nem nas escolas, muitas vezes; nas universidades; mesmo diante de tanto tempo dessa lei. Mas eu acredito que seja fundamental, e eu, como professor da Rede Pública Municipal do Recife, professor de Língua Portuguesa, **é uma temática recorrente na minha prática**. As pessoas às vezes restringem a discussão sobre isso no período de novembro, mês da Consciência Negra. Nós, não. Ao longo do ano, nós resgatamos. **Aí eu pego essa herança, digamos assim, que DA⁴ me deixou [risos]. Trago notícia, reportagem, faço debate. Então, é algo recorrente**. Na minha escola, por exemplo, não há uma disciplina específica sobre isso [leve riso]. Não há. Então, o professor, ele vai, dentro do seu contexto, fazendo a inserção, mas não há uma sistemática. Na Rede Municipal do Recife, não há uma sistemática, uma orientação, uma

⁴ Supressão do nome da professora por questões éticas.



proposta curricular bem específica. Pelo menos, não chega pra nós, professores. Então, nós fazemos isso de forma muito mais intuitiva, de forma muito mais voltada pra o que nós acreditamos que é importante. [...] O professor faz a discussão de forma diluída, dentro de suas disciplinas. Não há aquela disciplina, digamos, “Reflexão Étnico-Racial”. Não há. A gente coloca, têm referências na Proposta Geral, mas não há um trabalho de monitoramento e acompanhamento pra orientar, para que o professor faça. Ele fica livre (DANILO, 2024, entrevista, 2003.1, grifo nosso).

O egresso Danilo (2024, 2003.1) tem consciência de que a Lei 10.639/2003 ainda não está efetivamente implementada nas escolas e universidades do país, mas considera importante resgatar os valores da história e cultura afro-brasileira e o faz de forma recorrente, como ele mesmo contou. Com inspiração na professora DA, que trabalhava com gêneros textuais durante a sua graduação e levava discussões sobre a condição da população negra brasileira a partir de notícias de jornais e revistas, o agora professor Danilo resgata os fazeres didáticos construídos em sua memória e os ressignifica de alguma forma na sala de aula, não apenas no mês de novembro para comemorar o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, mas ao longo de todo o ano letivo. A iniciativa em levar a temática étnico-racial para a sua sala de aula - e sem haver cobrança institucional para isso - demonstra o seu desejo de colaborar em favor dessa causa.

Já a egressa Pérola (2024, 2003.2) foca seu trabalho com autores, como veremos a seguir:

Eu fui professora de Literatura, no Ensino Médio... [...] E eu já trouxe, por exemplo, falando sobre os clássicos da Literatura, **falando sobre Cruz e Sousa, Machado de Assis, eu já pude trazer alguns desses pontos que a gente discutiu na Universidade**. Mas eu trouxe também outras vozes. Perguntava pra eles qual o conhecimento que eles tinham, se eles já tinham ouvido falar sobre **Maria Firmina** [*Maria Firmina dos Reis, maranhense, considerada a primeira romancista negra do Brasil*]. Acho que ficou um pouco dessa lacuna da UFPE com o que a UFPE me acrescentou. Eu acho que foi importante pra me constituir como professora e levar esse trabalho adiante com os meus estudantes (PÉROLA, 2024, entrevista, 2003.2, grifo nosso).

Ao resgatar os clássicos da Literatura Brasileira, Pérola (2024, 2003.2) traz discussões que perpassaram algumas aulas que ela teve na Universidade,



lembranças de colegas que levavam questões para a sala de aula e o professor sabiamente as discutia, mesmo que de forma não planejada para aquela aula. Ela reconhece as lacunas na sua formação inicial sobre a temática afro-brasileira e expressa isso em seu relato, mas a egressa dá sentido à ausência e a transforma em presença. Autores clássicos, sim, mas os negros; escritora, sim, e negra, a primeira romancista negra brasileira, Maria Firmina dos Reis, filha e neta de ex-escravizadas, autora de *Úrsula*, publicado em 1859, romance abolicionista sobre amor e os horrores do tráfico negreiro contados sob as lentes dos escravizados, ou seja, literatura de resistência do século XIX e que sobrevive até os dias atuais.

Por sua vez, Alessandra (2024, 2004.2) rememora o caminho solitário que teve de fazer e ir buscar conhecimentos para levar questões sociais vivenciadas pela população negra: o preconceito e racismo.

Eu comecei a fazer o caminho solitário. Comprei algumas brigas nas escolas que passei. Eu lembro que a gente tinha “Literata” [evento que ocorria em uma das escolas onde a egressa trabalhou], e na “Literata” **eu comecei a incluir alguns autores e comecei a desconstruir, por exemplo, algumas versões sobre a questão, por exemplo, do *Sítio do Pica-Pau Amarelo*. Comecei a mostrar ali o preconceito, o racismo; comecei a trazer questionamentos e debates pra questão antirracista, como trabalhar com os colegas que sofrem esse tipo de preconceito em sala de aula, inclusão na prática** (ALESSANDRA, 2024, entrevista, 2004.2, grifo nosso).

A combativa egressa precisou ir contra o estabelecido em algumas escolas onde trabalhou e “comprou algumas brigas”, como ela rememorou, o que demonstra as resistências das instituições escolares quanto ao tema das relações étnico-raciais, mas na medida do possível ela levou a discussão por onde passou. A partir do escritor Monteiro Lobato, revelado como racista em alguns textos que escreveu e como representou determinados personagens em seus livros, a egressa levantou questões relacionadas à condição do negro, como também a solidariedade, uma marca de sua personalidade: como trabalhar com estudantes que sofrem esse tipo de preconceito em sala de aula.

Como retribuição a essas atitudes humanas, desse olhar para o outro, os alunos concluintes do Ensino Médio por várias vezes lhe concederam o título de



“Professora Homenageada” da turma, o que a enchia de orgulho e do sentimento de dever cumprido, por ter esse reconhecimento por parte dos estudantes.

Vejamos o relato de José (2023, 2014.1) sobre suas práticas docentes em sala de aula:

Eu sempre busco resgatar essa ideia de que Machado de Assis é um escritor negro; de trazer algum texto de Carolina Maria de Jesus. Inclusive, esse ano [2023], foi a primeira vez que eu li um texto de Conceição Evaristo e eu estou apaixonado por Conceição Evaristo. Eu levei até um texto dela, esse ano, pra minha sala de aula, do Fundamental – Anos Finais. Eu trabalhei um livro, inclusive, esse ano, já, no 8º ano, que se chama *Um Encontro com a Liberdade*. É um livro, um texto, um livro-ferramenta feito pra ser didático, assim, paradidático, e ele é uma novela curtinha que conta a história de Gabriel, que é escravo do próprio pai (JOSÉ, 2023, entrevista, 2014.1, grifo nosso).

O egresso José (2023, 2014.1) procurou resgatar a negritude de Machado de Assis, essencial para a comunidade negra de nosso país, já que estamos falando de um dos maiores escritores da Língua Portuguesa, com uma produção intelectual eclética: contos, romances, poemas, crônicas e peças teatrais fazem parte de sua produção literária. O egresso também destacou a mineira Carolina Maria de Jesus, autora de *O Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, livro que mostra a dura vida de uma mãe solteira de três filhos que sobrevive catando lixo reciclável na periferia onde mora, a Favela do Canindé, na São Paulo da década de 1950-1960. Além dessa autora, trabalhou com textos de Conceição Evaristo, também mineira, que superou uma vida de adversidades e se aposentou como professora universitária, e atualmente ocupa a cadeira de nº 40 da Academia Mineira de Letras desde 08 de março de 2024.

Ao levar autores negros para a sala de aula do Ensino Fundamental, ele demonstra coerência no atendimento à Lei nº 10.639/2003, que determina o estudo da história e cultura afro-brasileira por todo o currículo escolar e não apenas nas aulas de Educação Artística, História e Literatura Brasileiras. Com esse entendimento equivocado da Lei, muitos estudantes se privam de conhecer outras formas de fazer literatura, outras concepções de mundo e de discutir a realidade social de nosso país.

Já a egressa Conceição (2023, 2018.2), cujo relato segue abaixo, se sente despreparada para trabalhar com a temática afro-brasileira na sala de aula e procura



se informar primeiro para depois discutir com seus alunos, afinal, ela colocou o seguinte questionamento durante a entrevista que concedeu: “Como vou ensinar algo que eu não sei?”. Pergunta fundamental para os cursos de formação de professores que precisam atender a demandas da legislação educacional sobre as questões étnico-raciais. Assim a egressa rememorou sua prática docente sobre o tema:

Quando eu vou trabalhar, por exemplo, na escola, eu tenho que buscar aprender, ver outros autores, tentar aprender sozinha uma coisa que eu não, infelizmente, eu não tive essa base [...] então, quando eu saí da Universidade, eu fui buscar alguns. Então, o primeiro livro que eu li foi o de **Carolina Maria de Jesus, Quarto de Despejo**. Então fui tentar ler por conta própria, conhecendo alguns autores, mas eu conheço muito pouco, né? (CONCEIÇÃO, 2023, entrevista, 2018.2, grifo nosso).

Apesar de a egressa afirmar que “conhece muito pouco” sobre autores da literatura afro-brasileira, sua dedicação em aprender mais a fez receber um prêmio por um texto escrito em homenagem ao escritor Augusto dos Anjos, negro, como já exposto neste trabalho, concedido pela Secretaria de Educação do estado onde trabalha atualmente como professora, conforme seu relato, demonstrando seu compromisso em levar para a sala de aula a discussão sobre as questões étnico-raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas discussões que se estabeleceram neste texto, imbricaram-se as memórias de egressos, suas trajetórias formativas, o curso de Letras/Português da UFPE e o estudo da história e cultura afro-brasileira sob as exigências impostas por uma lei, a 10.639/2003, que foi gestada por três décadas, quando pessoas negras passaram a refletir sobre a necessidade de se inserir no nosso sistema educacional a temática da diversidade étnico-racial. Contudo, passados 22 anos de sua existência no ordenamento jurídico brasileiro, estudos têm evidenciado que ainda há um caminho longo para que ela seja efetivamente implementada nas instituições educativas do país.



Concordamos que uma lei por si só não é garantia de que seja cumprida na prática, haja vista tantas outras que foram aprovadas com boas intenções, mas muitos de nós não sabemos de sua existência e, por isso, não as respeitamos. Porém, essa normativa exige maior atenção por parte dos que fazem a educação em nosso país e dos órgãos de fiscalização.

Sua aprovação no Congresso Nacional e a sanção presidencial não foram apenas atos protocolares. Antes disso, e antes mesmo que deputados tivessem a iniciativa de propor um Projeto de Lei para refletirmos sobre a questão étnico-racial nas instituições de ensino, ela é fruto de lutas históricas de movimentos sociais da década de 1970 ligados ao negro brasileiro - e com inspiração também de abolicionistas como André Rebouças, José do Patrocínio, José Ferreira de Menezes, Luiz Gama, Luíza Mahin, Maria Firmina dos Reis e Mariana Crioula -, revelando o desprendimento de homens e mulheres que batalharam para que essa luta fosse vitoriosa, da mesma forma como ocorreu com o voto feminino em 1932 e a redemocratização do país em 1985. Ou seja, são conquistas advindas da mobilização social.

Das narrativas expostas, vimos que os egressos do curso de Letras/Português da UFPE, mesmo que tenham saído da formação inicial com conhecimentos frágeis sobre as questões da diversidade étnico-racial brasileira, não se furtaram ao compromisso de atender à Lei nº 10.639/2003, reproduzindo saberes, ressignificando alguns e criando outros, buscando formas de interpretar a realidade social a partir de suas vivências e escolhas literárias.

Lembramos que o autodidatismo e a autoaprendizagem, como os egressos demonstraram ter desenvolvido para assumirem posturas de atendimento à Lei 10.639/2003, não são caminhos fáceis de serem trilhados. No percurso para se efetivar a implementação de saberes afrocentrados no currículo escolar, é necessária uma estrutura educacional de base que legitime a atuação do professor para que ele trabalhe com essa temática. Entre limites e resistências, o futuro professor de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas deve ser levado a discutir questões



diretamente relacionadas à história e cultura afro-brasileira já na sua formação inicial e a partir de textos que o conduzam a tais saberes e reflexões.

Para Gatti e Barretto (2019), reconhecer a docência como atividade complexa coloca em evidência as habilidades humanas de reflexão, de deliberação e consciência, tendo em vista a especificidade do ensino como um trabalho que se realiza com seres humanos, e, neste caso, os egressos entrevistados demonstraram que conseguiram se inserir no rol de docentes que pensam o ensino de outra forma, ultrapassando as exigências do sistema escolar e indo além do modelo preestabelecido de currículo eurocentrado dominante nas escolas de nosso país, o qual ignora a diversidade cultural do povo brasileiro.

Como argumenta XXXX (Suprimido pois identifica autoria, 2022) ensinar deve ser estabelecer um diálogo; ensinar nossa história e nossa cultura pressupõe favor que as informações possibilitem a construção de um posicionamento, uma reflexão crítica e capaz de produzir conhecimento para aplicá-lo na vida em sociedade.

Para esses egressos, a atividade docente deve quebrar hierarquias, reposicionar discursos sobre determinados saberes e rever a história, fazendo-se justiça a povos discriminados que também contribuíram e constituem a riqueza da história e cultura brasileiras, a exemplo do povo negro.

Por fim, retomando a epígrafe da escritora negra Conceição Evaristo, destacamos que ainda há muitas palavras a serem ditas para libertar o povo negro brasileiro da opressão, das desigualdades sociais e da invisibilidade que a grande maioria sofre até a atualidade, pois, passados 137 anos do fim da escravidão em nosso país, ainda ignoramos aspectos positivados da África, de sua formação histórica, de suas culturas, artes, povos e de seus descendentes brasileiros.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALBERTI, Verena. *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1990.

ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.



ALESSANDRA. [Entrevista cedida a]. Betânia Maria Lidington Lins. Recife, PE, online, 20 jan. 2024.

ARRAES, Jarid. *Heroínas negras brasileiras*: em 15 cordéis. 1. ed. São Paulo: Seguinte, 2020.

BALLESTRN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11, pp. 89-117, maio/ago, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2024.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. *Em Tese*, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 16 nov. 2022.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 1 dez. 2022.

BRITO, Antonio José Guimarães. *Direito e barbárie no (l) mundo moderno*: a questão do Outro na civilização. Dourados: UFGD, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26575502_Direitos_humanos_educacao_e_interculturalidade_as_tensoes_entre_igualdade_e_diferenca. Acesso em: 04 maio 2024.

CONCEIÇÃO. [Entrevista cedida a]. Betânia Maria Lidington Lins. Recife, PE, online, 20 jun. 2023.

DA CONCEIÇÃO, Manoel Vitorino. *Das reivindicações à lei*: caminhos da lei. nº10.639/03. Dissertação (Mestrado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 121 fls. 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/12690/1/Manoel%20Vitorino%20da%20Conceicao.pdf>. Acesso em: 06 out. 2023.

DA COSTA, Cândida Soares. Lei nº 10.639/2003: dez anos de implantação do currículo de educação das relações étnico-raciais. *Momento*. v. 22, n. 1, p. 17-34, jan./jun. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/MARIA/Downloads/4221-Texto%20do%20artigo-12100-1-10-20140227.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2022.



DANILO. [Entrevista cedida a]. Betânia Maria Lidington Lins. Recife, PE, online, 16 jan. 2024.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 51-73, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6079>. Acesso em: 22 dez. 2021.

EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Rio de Janeiro: Malê, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GATTI, Bernardete Angelina (coord.); BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2023.

GOMES, Laurentino. *Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares*. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019. v. 1.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice Revista dos Tribunais, 1990.

HOOKS, Bell. *Pertencimento: uma cultura do lugar*. São Paulo: Editora Elefante, 2022.

JOSÉ. [Entrevista cedida a]. Betânia Maria Lidington Lins. Recife, PE, online, 03 jul. 2023.

KOURYH, Jussara Rocha. *Histórias do Brasil afro-indígena*. Recife: Bagaço, 2008. v. 4.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto, 2007. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (Coords.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MIGNOLO, Walter D. *A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624094657/6_Mignolo.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.



MUNANGA, Kabengele. *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo, SP: USP/Estação Ciência, 1996. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000915976>. Acesso em: 25 nov. 2024.

NASCIMENTO, Abdias do. *Genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PÉROLA. [Entrevista cedida a]. Betânia Maria Lidington Lins. Recife, PE, online, 19 jan. 2024.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 179-195., nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/FGx3yzvz7XrHRvqQBWLzDNv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Aníbal. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 12 jul. 2022.

ROVAL, Marta Gouveia de Oliveira. Mulheres mestres: o papel feminino na organização religiosa e na visibilidade da comunidade congadeira no sul de Minas Gerais. In: *XII Encontro Nacional de História Oral: História Oral, Práticas Educacionais e Interdisciplinaridade*. 12, 2016, online. Associação Brasileira de História Oral. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 01-04 maio 2016. p. 1-15. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.encontro2016.historiaoral.org.br/resources/anais/13/1463192194_ARQUIVO_MULHERESMESTRES.pdf. Acesso em: 02 maio 2025.

SÁ, Ana Paula dos Santos de. *A descolonização da educação literária no Brasil: das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ao PNLD 2015*. 2019. 374 fls. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1090875>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

Recebido em 24/03/2025

Aprovado em 30/10/2025