

A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS/AS ESTUDANTES NA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DE TRABALHOS DE RAÇA DE MULHERES NEGRAS NA LITERATURA

*Rosana Patrícia Batista Barbosa da Silva*¹
*Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches*²

Resumo

O espaço escolar vem a cada dia se apresentando como um organismo de transformação, no qual as práticas de ensino e aprendizagem podem ser desenvolvidas de diferentes formas, conforme as metodologias utilizadas em cada disciplina. No que tange à leitura e à literatura, ambas têm um grande poder de transformação, tanto como disciplina quanto como manifestação. Esta pesquisa buscou compreender como o modelo educacional de Pernambuco auxilia na formação identitária do/a estudante, a partir da concepção de raça vivenciada nas práticas de literatura negro-brasileira, mediante uma sequência didática, junto aos estudantes do 2º ano do Ensino Médio de uma Escola Técnica da rede estadual de Pernambuco, voltada ao uso da literatura negro-brasileira como processo pedagógico junto com os conhecimentos de sociologia, cujo objetivo geral foi compreender como as questões raciais que auxiliam na construção identitária dos/as estudantes estão presentes nas relações sociais desenvolvidas no espaço escolar no contexto de uma disciplina eletiva intitulada “Como eu me vejo? A minha construção identitária”. A

1 Mestranda do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, da Fundação Joaquim Nabuco, rosana.silva@aluno.fundaj.gov.br.

2 Doutora em Educação, Docente do Curso de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional da Fundação Joaquim Nabuco, anafpsa@gmail.com.

pesquisa foi idealizada a partir de uma intervenção pedagógica, tendo como metodologia a pesquisa-ação. A pesquisa ainda está sendo trabalhada como projeto-piloto neste primeiro semestre de 2023, possibilitando uma avaliação para melhor aplicação do trabalho de conclusão que será realizado no segundo semestre de 2023.

Palavras-chave: Identidade; Escola pública; Raça; Literatura negro-brasileira.

A escola é um dos primeiros ambientes por meio do qual muitas crianças e jovens começam a ter uma formação. A contribuição do ambiente escolar perpassa a formação acadêmica dos jovens, influencia suas crenças e valores, uma vez que a escola exerce grandes construções na vida dos seus envolvidos. Em função de sua complexidade, não se pode compreender a educação apenas sob a perspectiva da escola ou da família, uma vez que, na atualidade, a cultura de massa se faz presente na vida das pessoas, socializando gerações, transmitindo valores e padrões de comportamento (SELTON, 2002 *apud* CARVALHO, 2012).

Para Moraes (2009), a escola constitui-se em um campo social, dado que possui um conjunto de recursos simbólicos capaz de contribuir na construção da identidade do adolescente, no desenvolvimento dos seus laços afetivos, no preparo para sua inserção na sociedade, sendo um dos principais ambientes que contribui para o desenvolvimento físico, psicológico, social e cultural do aluno.

Segundo Carvalho (2012), a instituição escolar é um espaço social no qual os adolescentes compartilham significados, referências, representações e outras práticas identitárias presentes na sociedade, sendo um campo de experiências no qual os/as estudantes estão em constante transformação, podendo elaborar e conhecer suas identidades.

Hall (2006) afirma que o sujeito pós-moderno assume diferentes identidades em diversos momentos. O jovem estudante é oriundo desse processo e é nesse espaço de convívio que ele transforma continuamente sua identidade e descobre quais são os signos que melhor o representam.

Os estudos sobre identidade vêm se intensificando nos últimos anos nas diferentes áreas do conhecimento, principalmente nas ciências sociais. Conforme Woodward (2014, p. 25), “as mudanças e transformações globais nas estruturas políticas e econômicas no mundo contemporâneo colocam em relevo as questões de identidade e as lutas pela afirmação e manutenção das identidades nacionais e étnicas”. Pode-se compreender essas transformações como as que os/as estudantes vivenciam no espaço escolar, e as lutas que enfrentam para a afirmação de suas identidades e pertencimentos aos grupos nos quais querem ser inseridos/as. Para Hall, “as identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós” (1995, n.p. *apud* HALL, 2014, p. 112).

O espaço escolar vem a cada dia se apresentando como um organismo de transformação, não apenas como local de ensino-aprendizagem, mas fortalecendo sua função de espaço de convivência e troca de culturas. Chamam atenção os diferentes arranjos relativos ao tempo escolar na rede estadual de Pernambuco, estabelecendo, assim, atendimento escolar diferenciado aos estudantes, o que compromete a qualidade da sua aprendizagem. A escola técnica onde está sendo vivenciada a disciplina eletiva objeto desse artigo, tem jornada de 45 horas semanais e é denominada uma escola de tempo integral.

Para Dayrell (1996), o tempo pedagógico ampliado nas escolas possibilita o desenvolvimento de projetos no ambiente escolar e maior tempo de contato com todos os que formam a instituição. O autor assevera que são as experiências diárias que constituem o aluno:

São essas experiências, entre outras que constituem os alunos como indivíduos concretos, expressões de um gênero, raça, lugar e papéis sociais, de escalas de valores, de padrões de normalidade. É um processo dinâmico, criativo, ininterrupto, em que os indivíduos vão lançando mão de um conjunto de símbolos, reelaborando-os a partir das suas interações e opções cotidianas (DAYRELL, 1996, p. 7).

É nesse ambiente que os/as estudantes encontram padrões eurocêntricos a serem seguidos e passam muitas vezes a não corresponder “à realidade”. Por questões raciais, costumes, crenças, culturas, condições eco-

nômicas, muitos/as estudantes são excluídos/as do grupo ao qual desejavam pertencer. Segundo Gomes (2020), desde muito cedo algumas crianças mestiças e negras aprendem a não aceitar a própria imagem ou até mesmo a construir uma imagem distorcida da família. Lidar com o desejo de mudança e alterar o “estilo” é algo complexo. Existem muitas formas e espaços os quais as crianças e adolescentes vão construindo e reconhecendo seus comportamentos, seus significados, sua identidade; espaços nos quais são aceitas e rejeitadas, e um deles é o espaço escolar.

Na escola, as práticas de ensino e aprendizagem podem ser desenvolvidas de diferentes formas, conforme as metodologias utilizadas em cada disciplina, possibilitando, além do conhecimento acadêmico, a construção e o reconhecimento dos comportamentos. No que tange à leitura e à literatura, compreende-se que ambas têm um grande poder de transformação, não apenas como disciplina, mas como manifestação. Conforme Silva (2005, p. 521), “É fundamental valorizar o papel do leitor e transformar a visão ainda tradicional que norteia a prática pedagógica de vários professores, baseada em análises imanentes em face da obra literária”.

De acordo com o atual currículo escolar, é importante ressaltar que as aulas de literatura são ministradas pelo(a) professor(a) de língua portuguesa, que divide a carga horária entre as duas disciplinas (Literatura e Língua Portuguesa). No cotidiano escolar, além das práticas disciplinares, as contribuições que foram inseridas no currículo ainda não são vivenciadas, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), alterada em 2003, incluindo no artigo 26-A 11 a Lei nº 10.639, que torna obrigatória no currículo da Rede de Ensino a temática da história e cultura afro-brasileira, fato esse que colaborou efetivamente para que este debate atingisse a Educação Básica.

A mudança na Lei é um grande passo para o currículo, mas, no ambiente escolar, nem sempre é vivenciado. O ensino de literatura está entre as disciplinas que interagem com as mudanças previstas. Para Duarte (2011, p. 390), “Literatura é discursividade, e a cor da pele será importante enquanto tradução textual de uma história própria ou coletiva”.

O Brasil está passando pelo processo de implantação do Novo Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017, que, além de modificar a LDB 9.394/96, estabe-

lece a política de implantação do Novo Ensino Médio em tempo integral. Em Pernambuco, um Novo Currículo também foi desenvolvido, em consonância com o Novo Ensino Médio, que altera a carga horária de forma progressiva. Na Formação Geral Básica, houve redistribuição de carga horária das disciplinas durante os três anos do Ensino Médio. Algumas disciplinas sofreram redução gradativa, como Português e Matemática, enquanto outras sofreram grandes impactos, é o caso de Sociologia. O Novo Ensino Médio, em sua nova configuração, traz Itinerários Formativos, Projeto de Vida e Eletivas.

O *lócus* da nossa pesquisa foi uma escola técnica de tempo integral, com cursos de administração e redes de computadores. Inicialmente, a instituição procurou apropriar-se das leis, normativas e instruções que orientavam o processo de implantação do Novo Ensino Médio. A equipe gestora buscou estudar cada instrução, a fim de diminuir o impacto de complexidade, mantendo-se atenta ao cronograma. As primeiras disciplinas implantadas foram Projeto de vida, seguida de disciplinas eletivas e disciplinas experimentais que a Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEEPE) foi integrando ao currículo. A partir desse momento, a escola iniciou um trabalho com os professores por meio de formações que foram oferecidas pela Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEEPE) e pela Gerência Regional de Educação (GRE), o que seriam os itinerários formativos, para a partir das informações necessárias escolher quais trilhas seriam oferecidas aos estudantes.

Buscamos desenvolver, dentro de uma das novas disciplinas do Novo Ensino Médio, a disciplina eletiva, que está presente nos três anos do Ensino Médio. Em nosso projeto, ela está sendo ofertada nesse primeiro semestre de 2023. A disciplina eletiva buscou contribuir com a formação identitária do/a estudante com base no novo modelo educacional do Ensino Médio de Pernambuco a partir da concepção de raça vivenciada nas práticas de literatura negro-brasileira, ampliando, dessa forma, tanto os olhares e horizontes antropológicos dos/as jovens como também dos/as professores/as.

Para Gomes (2017, p. 25),

A educação não é um campo fixo e nem somente conservadora. Ao longo dos tempos é possível observar como o campo educacional se configura como um espaço-tempo inquieto,

que é ao mesmo tempo indagador e indagado pelos coletivos sociais diversos. Enquanto espaço de formação humana e pelo qual passam as mais diferentes gerações, grupos étnico-raciais, pessoas de origens socioeconômicas diferentes, credos e religiões, é possível refletir que tanto os processos institucionais de educação (escolas de educação básica e universidades) quanto as experiências de educação popular, social, de jovens e adultos, diferenciada e antirracista, construídas no cotidiano e nos processos de lutas sociais, são repletos, ao mesmo tempo, de um dinamismo incrível e de uma tensão conservadora.

As Unidades Curriculares eletivas são propostas pela escola, com base no novo Currículo de Pernambuco. Nossa eletiva, intitulada “Como eu me vejo? A minha construção identitária”, visa proporcionar aos/às estudantes a perspectiva de desenvolver o senso crítico das leituras negro-brasileira e a construção individual e coletiva em um processo de autoconhecimento do/a educando (a), de modo que possam questionar-se sobre suas construções, desafios, crenças e valores.

Nossa proposta de trabalho apresentou uma visão ampliada das possibilidades de como compreender a construção identitária do/a estudante de forma sociológica, mediante a concepção de raça construída pela produção de literatura negro-brasileira, que incluirá a oferta de unidade curricular: “Como eu me vejo? A minha construção identitária”. As práticas também devem contribuir para a Educação e para os/as professores/as que desejarem participar das aulas junto com os/as estudantes e possibilitarão novas pesquisas na área de sociologia, entre outras áreas de conhecimento, como, por exemplo, “O projeto de vida e a escola em tempo integral”, contextualizando as teorias sociológicas com as práticas vivenciadas.

Portanto, enquanto conhecimento científico, que contribui para um pensamento na construção identitária do/a estudante, no olhar sociológico, no desenvolvimento crítico individual e coletivo, que permite uma construção democrática, respeito mútuo, questionamentos, senso crítico e reflexivo, a unidade curricular “Como eu me vejo? A minha construção identitária” implica reflexões coletivas e individuais, que promoveram conhecimentos literários, sociológicos e antropológicos no processo de ensino e aprendizagem.

Com esta proposta de trabalho, foi realizada uma sequência didática que usou a literatura negro-brasileira como processo pedagógico junto com os conhecimentos de sociologia, cujo objetivo geral foi compreender como as questões raciais que auxiliam na construção identitária dos/as estudantes estão presentes nas relações sociais desenvolvidas no espaço escolar no contexto de uma disciplina eletiva intitulada “Como eu me vejo? A minha construção identitária”.

Em relação aos objetivos específicos, buscou-se identificar quais concepções de raça os/as estudantes têm a partir das obras Ponciá Vicêncio, da autora Conceição Evaristo, e Quarto de despejo: Diário de uma favelada, da autora Carolina Maria de Jesus; descrever e analisar como os/as estudantes compreendem as concepções de identidade presentes no contexto escolar que auxiliam na formação identitária dos educandos; e promover o desenvolvimento do senso crítico a partir da leitura negro-brasileira, com vistas à construção individual e coletiva em um processo de autoconhecimento do/a educando/a, de modo que este possa questionar-se sobre suas construções, desafios, crenças e valores.

A sequência didática está sendo trabalhada como eletiva do primeiro semestre de 2023, possibilitando uma avaliação para melhor aplicação para o Trabalho de Conclusão de Curso no segundo semestre de 2023, visto que consideramos uma experiência importante que nos ajudará a refletir e avaliar os rumos junto com os estudantes para a mesma disciplina ser oferecida no segundo semestre de 2023 para outra turma.

METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa fizemos estudo bibliográfico, documental e revisão da literatura, procedimentos de suma importância para identificar as pesquisas que já foram realizadas acerca do conteúdo pesquisado, buscando, assim, identificar possibilidades de novos percursos. Para nossa bibliografia, inicialmente, foram selecionados os autores: Stuart Hall, Kathryn Woodward, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Lélia Gonzalez, Carlos Hasenbalg, Ynaê Lopes dos Santos, bell hooks e Juarez Dayrell, Luiz Silva (Cuti).

O estado do conhecimento do tema também contribuiu para que possamos saber como as discussões sobre raça, identidade e literatura em contextos educacionais caminham e estão contribuindo para a autoafirmação e autoidentificação dos/as estudantes.

Para o desenvolvimento da intervenção pedagógica fizemos uma sequência didática, aplicada em uma disciplina de oferta eletiva, para estudantes do 2º ano do Ensino Médio. No

planejamento da sequência, foram levados em consideração os objetivos da intervenção, o público, o espaço escolar, os instrumentos pedagógicos utilizados com os estudantes e os resultados esperados.

A intervenção pedagógica foi realizada baseada na concepção metodologia da pesquisa-ação. Segundo Tripp (2005 p. 445), “A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”. É uma pesquisa qualitativa, que possui um caráter formativo e transformador.

A condição para ser pesquisa-ação crítica é o mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo. Nessa direção, as pesquisas-ação colaborativas, na maioria das vezes, assumem também o caráter de criticidade (KINCHELOE, n.p. *apud* FRANCO, 2005, p. 486).

Para a sequência didática foram realizados leituras, debates, aplicação de questionário, análises de filmes e vídeos, trabalhos em equipes e elaboração de podcasts, narrativas, músicas, poesias, desenhos ou avatares e varais identitários.

A descrição e análise da sequência didática constitui parte do relatório final no que diz respeito a pesquisa ação, a partir da intervenção pedagógica e aplicação da sequência didática.

REFERENCIAL TEÓRICO

Estamos em um mundo marcado, ainda, pelas relações de poder, de padrões de classe, raça, gênero, valores e crenças. A escola, por sua vez, é um dos ambientes no qual encontramos essas divisões que influenciam e proporcionam transformações na vida de crianças e jovens. Segundo Nogueira e Nogueira (2002, p. 18), uma das teses centrais da Sociologia da Educação de Bourdieu é que

[...] os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável ao mercado escolar.

Dessa forma, os/as estudantes sempre chegarão à escola com uma bagagem historicamente construída e terão no espaço escolar uma referência para construção e representação identitária. É nesse processo de referência que observamos as transformações que os/as jovens passam durante a construção identitária, e buscamos compreender quais as referências são usadas nessa direção. Bourdieu (1992 *apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002) ressalta que a escola não é neutra, uma vez que representa e cobra dos/das estudantes gostos, crenças, posturas e valores de grupos dominantes, corroborando, dessa forma, a ideia da cultura universal.

Quando se pensa no ambiente escolar e no momento que os/as jovens estão vivendo, buscamos compreendê-los como sujeitos nesse universo em que se encontram. Aqui, buscaremos definir adolescência e juventude que, segundo Dayrell e Carrano (2014, p. 109),

[...] partimos da ideia de que os conceitos de adolescência e juventude correspondem a uma construção social, histórica, cultural e relacional que, por meio das diferentes épocas e processos históricos e sociais, foram adquirindo denotações e delimitações diferentes. De uma forma genérica, podemos afirmar que, nesse contexto, a psicologia tende a utilizar a noção de adolescência na perspectiva de uma análise que parte do sujeito particular e de seus processos de transformação. Já as Ciências Sociais, em especial a Sociologia e a Antropologia,

tendem a utilizar-se da noção de juventude se centrando nas relações sociais passíveis de serem estabelecidas por sujeitos ou grupos particulares nas formações sociais, no processo de traçar vínculos ou rupturas entre eles.

Dayrell e Carrano (2014) asseveram que não há apenas juventude, mas, sim, juventudes, no plural, visto que os jovens enquanto sujeitos experimentam a juventude, sentem determinado contexto sociocultural no qual se inserem e assim elaboram as formas de ser jovens. Nesse sentido, os/as jovens que chegam ao ambiente escolar são múltiplos por suas vivências e todas as construções vividas fora do espaço de aprendizagem. Dayrell (2003) também ressalta que

[...] nos deparamos no cotidiano escolar com uma série de imagens a respeito da juventude que interferem na nossa maneira de compreender os jovens. Uma das mais arraigadas é a juventude vista na condição de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente (DAYRELL, 2003, p. 40).

Dessa forma, o autor retrata que os/as jovens estudantes não são compreendidos/as, muitas vezes, pela escola, ainda que sejam ouvidos/as, por não compreenderem o que ele chama de “condição de transitoriedade”. A identificação com gostos musicais, aceitação/rejeição em grupos de amigos/as, a autoaceitação da raça, cabelo, corpo, crenças e valores também fazem parte dessa fase. Para o autor, as cobranças que os/as jovens sofrem na rotina escolar são de forma negativa, pois o processo de crescimento e amadurecimento não é levado em consideração, uma vez que adentrar na vida adulta também requer um processo de aprendizagens e aceitação. Segundo Dayrell (2009), o jovem não é levado a sério e no cotidiano das escolas passa a ser visto como um problema, dando ênfase à sua indisciplina. Ele destaca que os professores costumam criar estereótipos dos/as estudantes fazendo comparações entre a geração atual e outras gerações, com olhares voltados para os educandos como desinteressados pelo contexto social, individualistas ou até mesmo caracterizando-os como alienados, conforme diz o autor. No entanto, outras gerações são vistas como generosas e comprometidas.

Nesse sentido, faz-se necessário retomarmos a ideia de Bourdieu, de que a escola não é neutra, uma vez que cobra dos/as estudantes posturas iguais, conforme mencionado anteriormente.

Dayrell (2009) ressalta que é necessário conhecer os jovens dentro e fora das escolas, ao invés de criar um modelo prévio de juventude. O autor chama a atenção para a condição juvenil no Brasil e para o jovem, que chega à escola pública com sua diversidade, classe, gênero, raça, etnia, com suas próprias marcas, apresentando características trazidas do seu universo, e que passa por transformações quando inserido no espaço escolar. No entanto, não é apenas o processo de ensino-aprendizagem que irá transformá-lo, os contextos vividos dentro e fora de sala de aula auxiliam nesse processo de transformação, que oportuniza não só uma formação acadêmica, como também seu processo de referências, de autoconhecimento, sua formação identitária.

Nessa perspectiva, Carvalho (2012, p. 211) assevera que

[...] se considerarmos que as identidades são modos de inscrição que vinculam as instituições e os seres ao meio e à cultura, a escola, querendo ou não, estará sempre presente no processo identitário dos adolescentes, funcionando, também, como um espaço em que a experiência subjetiva se confrontaria com o mundo social.

Conforme Leffa (2012), a identidade é volátil e efêmera. Não é algo que existe de modo permanente, posto que todos nós passamos por fases e construímos as nossas identidades, conforme o contato com o outro, com as culturas, com as línguas. Para Hall (2006), dentro de cada um de nós existem identidades distintas. O autor segue afirmando que

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

A literatura estudada nos possibilitou condições de construir um projeto para estudar a construção identitária dos/as estudantes no espaço escolar, a partir do conceito de raça trabalhado nas aulas de literatura, com obras de autoras negras. Uma vez que, conforme Hall (2006), o sujeito pós-moderno assume diferentes identidades em diversos momentos, entendemos que o/a jovem estudante é oriundo desse processo e é nesse espaço de convívio que ele transforma continuamente sua identidade e descobre quais são os signos que melhor o representam. Coadunando com esse pensamento, Ciampa (1984, p. 67, *apud* CARVALHO, 2012, p. 214) afirma que “[...] as identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social ao mesmo tempo que reagem sobre ela conservando-a ou transformando-a”.

Quando buscamos compreender o processo de construção de identidade do/da estudante, precisamos levar em consideração os elementos que estão presentes em sua vida e que o influenciam e individualizam, tais como sua raça, etnia, gênero, classe social, idade.

Preliminarmente, a identidade vai se caracterizando pelas relações sociais que cada pessoa estabelece ao longo da vida. Segundo Gomes (2020), a construção identitária – aqui iremos nos referir à identidade negra no Brasil, ao movimento de rejeição/aceitação construído socialmente pelo negro – insere-se ainda em um universo mais amplo, que inclui dimensões históricas, sociais, culturais, políticas e psicológicas. Para a autora, corpo e cabelo podem ser tomados como expressões visíveis da alocação dos sujeitos nos diferentes polos sociais. No processo escolar, passamos por muitas dessas relações, com as quais vamos nos identificando ou não. Uma das relações que nos caracterizam é o conceito que construímos de raça, que, segundo Ianni (1978, p. 51-52),

As diferenças raciais, socialmente reelaboradas, engendradas ou codificadas, são continuamente recriadas e reproduzidas, preservando, alterando, reduzindo ou mesmo acentuando os característicos físicos, fenotípicos, psicológicos ou culturais que distinguiam o branco do negro. As distinções e diferenças biológicas, nacionais, culturais, linguísticas, religiosas ou outras são continuamente recriadas e reproduzidas nas relações entre as pessoas, as famílias, os grupos e as classes sociais. Nas várias esferas da organização social, nas relações de traba-

lho, na prática religiosa, nas relações entre os sexos, na família, reprodução artística no lazer e em outras situações, as raças são seguidamente recriadas e reproduzidas como socialmente distintas e desiguais.

Conforme Gomes (2017), o Movimento Negro Brasileiro é educador, produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil. Segundo a autora (2017, p. 35-36),

Foi também no início do terceiro milênio que uma demanda educacional do Movimento Negro desde os anos de 1980 foi finalmente contemplada. Em 2003 foi sancionada a Lei 10.639/03, incluindo os artigos 26-A e 79-B da LDB e tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas dos ensinos Fundamental e Médio, regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/04 e pela Lei 11.645/08, com a inclusão da temática indígena. Atualmente, no plano educacional, algumas das reivindicações históricas do Movimento Negro para a educação foram transformadas em políticas do Ministério da Educação (MEC), leis federais, decisões do Congresso Nacional e do Supremo Tribunal Federal.

É nesse contexto que percebemos que os/as estudantes nas instituições educacionais deveriam vivenciar aulas sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira, que seriam ministradas em especial nas áreas de educação artística, história brasileira e literatura. Diante disso, alguns autores nos mostram como transgredir, a exemplo de hooks (2017, p. 51):

Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa se refletir num processo pedagógico, nós, como professores – em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade –, temos de reconhecer que nosso estilo tem de mudar. Vamos encarar a realidade: a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal.

Para hooks, seja a escola, seja a academia, ambas devem assumir tal responsabilidade, fomentando e movimentando práticas educativas ocupadas com a superação do racismo e das mais diversas formas de segregação,

contribuindo para o estabelecimento de ações inclusivas, com garantias para os grupos subalternizados, promovendo a criticidade, bem como o respeito à diversidade, na qual haja multiculturalismo. Nesse sentido, a autora reforça a importância de os professores e alunos atuarem juntos, de forma criativa, e não apenas nos espaços acadêmicos, mas em todos os processos de lutas sociais, buscando ampliar direitos e formas de resistência, pensando sempre a educação de forma crítica, de modo que as mudanças sociais ocorram e possam ser vistas, onde os/as estudantes possam progredir e transgredir.

Diante desse pensamento, compreendemos que a literatura tem um papel fundamental na vida do/a jovem estudante, não só como um produto social que está presente no processo de ensino-aprendizagem, como também de transformações de valores, crenças e percepções na construção identitária, que, conforme Silva (2005, p. 521),

[...] É justamente a partir dessa interação do aluno com textos que o estudo da literatura em sala de aula torna-se significativo. É fundamental valorizar o papel do leitor e transformar a visão ainda tradicional que norteia a prática pedagógica de vários professores, baseada em análises imanentes em face da obra literária.

A importância da literatura também está para Derrida (2014), que assevera a potência que é o texto literário em “[...] poder dizer tudo, de poder se libertar das regras, deslocando-as, e, desse modo, instituindo, inventando e também suspeitando da diferença tradicional entre natureza e instituição, natureza e lei convencional, natureza e história” (2014, p. 51).

Nesse sentido, a literatura afro-brasileira pode contribuir com suas características e conteúdos próprios para uma construção identitária de sujeitos multi/pluri, em que se reconheçam individuais e coletivos em nossa sociedade, que, conforme Duarte (2010, p. 113), “essa literatura não só existe como se faz presente nos tempos e espaços históricos de nossa constituição enquanto povo; não só existe como é múltipla e diversa”.

De acordo com Cuti (SILVA, 2010), pseudônimo de Luiz Silva, assimilar o uso dos termos literatura negro-brasileira à literatura africana nos leva a indagações sobre a realidade brasileira. O autor assevera que “A literatura

africana não combate o racismo brasileiro. E não se assume como negra” (SILVA, 2010, p. 35).

Conforme Cuti (SILVA, 2010, p. 42),

A literatura negro-brasileira nasce na e da população negra que se formou fora da África, e de sua experiência no Brasil. A singularidade é negra e, ao mesmo tempo, brasileira, pois a palavra “negro” aponta para um processo de luta participativa nos destinos da nação e não se presta ao reducionismo contribucionista a uma pretensa branca que a englobaria como um todo a receber, daqui e dali, elementos negros e indígenas para se fortalecer. Por se tratar de participação na vida nacional, o realce a essa vertente literária deve estar referenciado à sua gênese social ativa. O que há de manifestação reivindicatória apoia-se na palavra “negro”.

Trazemos a literatura negro-brasileira como proposta contra-hegemônica, visando não apenas a educação literária, mas a partir de textos que possam contribuir com a construção identitária dos/as jovens educandos a partir do conceito de raça que fortaleça suas crenças, costumes, culturas, padrão de autoimagem. Para Gomes (2020, p. 202), existem muitas formas e espaços onde as crianças e adolescentes vão construindo e reconhecendo seus comportamentos, seus significados, sua identidade. Espaços onde são aceitas e rejeitadas, um deles é o espaço escolar.

Dessa forma, acreditamos estar criando uma educação emancipadora, contribuindo para que o ambiente escolar se transforme, como afirma Freire (1996, p. 47), em um espaço de construção em que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Nesse sentido, a Antropologia contribui para que possamos construir com a escola uma pesquisa que, segundo Ingold (2020, p. 9), “a sala de aula é um lugar onde grande parte do conhecimento antropológico é realizado, um local de transformação criativa em que nos unimos com o pensamento dos nossos predecessores, a fim de ir mais longe”. Sendo assim, o conhecimento sobre o ambiente escolar pode proporcionar descobertas que determinam as diferenças e novos questionamentos, uma vez que, para Ingold (2020, p. 85), “a antropologia é crítica porque não podemos nos contentar com as coi-

sas como elas são”. Acreditamos que a construção identitária do estudante a partir do conceito raça em literatura de mulheres negras seja um importante passo para contribuir com a educação e na formação individual e coletiva dos/as educandos/as, levando-os/as a refletir sobre a construção de nossa sociedade, podendo posicionar-se e lutar por igualdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção pedagógica, a partir da sequência didática, proporcionou novas formas de abordagens para o ensino de sociologia. Os resultados da intervenção evidenciaram que os/as estudantes se autoidentificam com sua raça e que já sofreram algum tipo de discriminação ou preconceito racial.

Entretanto, os/as estudantes afirmaram que o ambiente escolar auxilia no processo de formação, enquanto pessoa. Como também salientaram a importância de ler obras de autores e autoras negras. Muitos (as) educandos (as) destacaram a importância de encontrar personagens negros em obras literárias, uma vez que ressaltaram a representatividade.

Finalmente, destacamos a importância de compreender a construção identitária dos/as estudantes a partir de trabalhos de raça de mulheres negras na literatura como forma de pensar em uma educação de autoafirmação e autoidentificação de estudantes negros e negras, como também a valorização por parte de estudantes não-negros, são caminhos possíveis que podem contribuir com o conhecimento sociológico e científico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 22 jan. 2023.

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. **D.O.U.** de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio**. 154p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 24 jan. 2023.

CARVALHO, M. A construção das identidades no espaço escolar. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p-209-227, jan/jun. 2012.

DAYRELL, J. T. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos Olhares: Sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DAYRELL, J. T. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, pp. 40-52. Set /Out/Nov /Dez 2003.

DAYRELL, J. T. Uma diversidade de sujeitos O aluno do Ensino Médio: o jovem desconhecido. TV Escola, **Salto para o futuro**: Secretaria da Educação a distância, Ministério da Educação, ano XIX, boletim 18, 2009.

DAYRELL, J. T. T.; CARRANO, P. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: MAIA, Carla Linhares; DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**: Sujeitos, Currículos em Diálogo. Minas Gerais: Editora UFMG, 2014.

DERRIDA, Jacques. **Essa estranha instituição chamada literatura**: uma entrevista com Jacques Derrida. Tradução: Marileide Dias Esqueda. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DUARTE, E. de A. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **Terceira Margem: Revista de Pós-graduação em Ciência da Literatura**. Rio de Janeiro, n 23, jul-dez, 2010. Disponível em: <http://www.lettras.ufrj.br/ciencialit/> Acesso em: 16 jan. 2023.

DUARTE, E. de A. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). **Literatura e Afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. v. 4. 2011. Belo Horizonte: Editora UFMG. p. 375- 403.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da pesquisa-ação. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador**: construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 3. ed. amp.; 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020 – (Coleção Cultura Negra e Identidades)

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T (Org); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HOOBS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Fontes, 2017.

IANNI, O. **Escravidão e racismo**. São Paulo: Hucitec, 1978.

INGOLD, T. **Antropologia e/como educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

LEFFA, V. J. Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO MARQUES, S. M.; SALOMAO, A. C. (Orgs.). **A formação de pro-**

fessores de línguas-novos olhares. São Paulo: Pontes, v. 2, n. 1, p. 51-81, 2012.

MORAES, L. A. S. S. Identidade do adolescente na contemporaneidade: contribuições da escola. **TransFormações em Psicologia**, Minas Gerais, v. 1, n. 2, p. 86-98, 2009.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, no 78, abril/2002.

SILVA, I. M. M. **Literatura em sala de aula:** da teoria literária à prática escolar. PPGL 30 Anos–Melhores Teses e Dissertações. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2005. Disponível em: <https://pibidespanholuefs.files.wordpress.com/2015/07/textopara-o-encontro-de-amanhc3a3.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2023.

SILVA, L. (Cuti). **Literatura negra-brasileira.** São Paulo: Selo Negro, 2010.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.