



**CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE**

**NARRATIVAS DE TRADIÇÃO ORAL NA ALFABETIZAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS DE ESCOLAS QUILOMBOLAS**

Jucelma Brito dos Santos

Feira de Santana – Bahia

2023

NARRATIVAS DE TRADIÇÃO ORAL NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE ESCOLAS QUILOMBOLAS

Jucelma Brito dos Santos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade na Linha de Pesquisa Educação Científica e Práticas Educativas como requisito para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Aldinete Silvino de Lima

**Feira de Santana – Bahia
2023**

Ficha Catalográfica

S237n Santos, Jucelma Brito dos

Narrativas de tradição oral na alfabetização de jovens e adultos de escolas quilombolas. / Jucelma Brito dos Santos. -- Feira de Santana, 2023.
142 f.: il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade. Programa de Pós-graduação em Educação científica, Inclusão e Diversidade - Mestrado profissional, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Aldinete Silvino de Lima.

1. Tradição oral - Comunidade quilombola. 2. Alfabetização de jovens e adultos. 3. Quilombos - Educação. 4. Prática docente. I. Lima, Aldinete Silvino de. II. Título.

CDD - 370

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE**

**NARRATIVAS DE TRADIÇÃO ORAL NA ALFABETIZAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS DE ESCOLAS QUILOMBOLAS**

Comissão Examinadora da Defesa de Dissertação de Mestrado de Jucelma Brito
dos Santos

Aprovada em: 25/09/2023



Documento assinado digitalmente

ALDINETE SILVINO DE LIMA

Data: 02/01/2024 19:20:13-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Aldinete Silvino de Lima
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
Presidenta/Orientadora



Documento assinado digitalmente

MARIA EURACIA BARRETO DE ANDRADE

Data: 03/01/2024 10:11:22-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Maria Eurácia Barreto de Andrade
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
Examinadora Externa



Documento assinado digitalmente

GILVANICE BARBOSA DA SILVA MUSIAL

Data: 12/01/2024 17:31:44-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Gilvanice Barbosa da Silva Musial
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Examinadora Externa



Documento assinado digitalmente

IDALINA SOUZA MASCARENHAS BORGHI

Data: 08/01/2024 10:21:51-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Idalina Souza Mascarenhas Borghi
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
Examinadora Interna

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado a todas as pessoas quilombolas do Brasil
que lutam por identidade, educação, terra e justiça social.

Maria Bernadete, PRESENTE!

AGRADECIMENTOS

*Se Deus disse que eu posso, então eu posso!
Irei e não temerei mal algum.*

(Filipenses, 4:12)

Ao concluir este trabalho, quero agradecer ao meu amigo Jesus, por colocar anjos para me ajudar neste processo formativo. Esses anjos são representados pela minha família, colegas, professores e participantes da pesquisa.

Sendo assim, agradeço aos meus pais Isabel e Manoel, meus exemplos e amores, pela proteção e amor incondicional por mim. Aos meus irmãos Jiliana e Paulo, pelo incentivo e amor. Aos meus sobrinhos Bárbara e Dario, pelos momentos de descontração e alegria. Ao meu namorado Cleidson, pelo seu amor, por ser meu amigo e companheiro e por estar sempre me apoiando, e também por suas palavras de incentivo.

À minha querida orientadora Aldinete Silvino de Lima, pelo tempo, acolhimento, resignação, compreensão, por não só acreditar na proposta deste trabalho, mas também nele se debruçar com afinco para sua consolidação, pelo olhar cuidadoso e sensível e pelas valiosas contribuições em todo o processo. Muito obrigada, Aldinete, por tanto!

Às professoras Dra. Idalina Souza Mascarenhas Borghi, Gilvanice Barbosa da Silva Musial e Maria Eurácia Barreto de Andrade, pelo cuidado na leitura do meu projeto desde a qualificação, resultando na composição da banca de defesa desta dissertação. Obrigada pelas grandiosas contribuições tecidas nos pareceres e por colaborarem de forma significativa com esta pesquisa.

Aos colegas que foram meus parceiros(as) nesta caminhada. E aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da UFRB, por me proporcionarem momentos grandiosos de construção do conhecimento.

Aos participantes desta pesquisa, minha eterna gratidão pelas contribuições. Assim, agradeço às professoras, aos(às) estudantes, que se tornaram meus amigos e amigas. Obrigada, meus amores, pelo colorido que deram às nossas vidas com suas narrativas, pelo apoio e carinho dedicado à proposta da pesquisa. Aprendi muito com vocês, seus conhecimentos foram fundamentais para este trabalho.

*Essa roda contada de leitura,
Com músicas boas pra lembrar.
Relembrando nossa cultura,
Vamos agora aplaudir e cantar.*

Griot Noca, 2022

NARRATIVAS DE TRADIÇÃO ORAL NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE ESCOLAS QUILOMBOLAS

RESUMO: A pesquisa teve por objetivo geral analisar como os professores que atuam em turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos de escolas quilombolas compreendem as narrativas de tradição oral, com o intuito de compilá-las e se organizar um livro que mostra uma das possibilidades de trabalho com as narrativas em sala de aula. Para fundamentar a pesquisa, apoiamo-nos nos referenciais que versam sobre narrativas de tradição oral, Alfabetização de Jovens e Adultos e Educação Escolar Quilombola. Parte-se do pressuposto que as narrativas de tradição oral com seus conteúdos históricos, culturais e educativos abrem caminhos para elaborar estratégias pedagógicas emancipadoras com professores e estudantes da Alfabetização de Jovens e Adultos de escolas quilombolas. Por se tratar de uma pesquisa narrativa, as etapas do caminho metodológico foram construídas ao longo do processo; assim, a produção e análise dos resultados ocorreram em todas as fases, não apenas na etapa final. Os resultados apontam a necessidade de constar nos Cadernos de Objetivos de Aprendizagem (COA) momentos de escuta das narrativas orais, de modo a garantir que essas narrativas de estudantes quilombolas sejam consideradas pelos professores como estratégias pedagógicas. Compreende-se que esse tipo de proposta poderá contribuir com o empoderamento de jovens e adultos quilombolas, em vista de corroborar com o acesso às políticas públicas no território, em defesa da preservação da cultura, pela melhoria da qualidade de vida, pela educação emancipatória e pela luta por justiça social. O livro, produto da investigação, indica que as histórias das comunidades quilombolas vão além de sua origem, trazem memórias coletivas de luta e resistência. Espera-se que o livro seja um recurso necessário e oportuno a ser materializado no cotidiano das turmas da Alfabetização de Jovens e Adultos de escolas quilombolas, bem como para turmas da EJA de comunidades e contextos socioculturais diferentes.

Palavras-chave: Narrativas de Tradição Oral; Alfabetização de Jovens e Adultos; Educação Escolar Quilombola

ORAL TRADITION NARRATIVES IN THE YOUTH AND ADULT LITERACY EDUCATION IN QUILOMBOLA SCHOOLS

ABSTRACT: The research aimed at analyzing how educators teaching literacy classes for Young People and Adults in Quilombola schools understand oral tradition narratives, with the purpose of compiling them and organizing a book that shows one of the possibilities for using narratives at the classroom. We based our research on references that deal with oral tradition narratives of Youth and Adult Literacy and Quilombola School Education. We assumed that oral tradition narratives with their historical, cultural and educational content open paths to develop emancipatory pedagogical strategies with teachers and students of Youth and Adult Literacy Education in Quilombola schools. Given it is a narrative research, the methodological path stages were developed throughout the process; thus, the production and analysis of the results occurred in all phases, not only in the final stage. The results point out the need to include in the Learning Objectives Notebooks (COA, acronym in Portuguese) moments of listening to oral narratives in order to ensure that these narratives from Quilombola students are considered by teachers as pedagogical strategies. It is understood that this type of proposal could contribute to the empowerment of Quilombola young people and adults, in such a way to corroborate access to public policies in the territory, supporting the culture preservation, quality of life improvement, emancipatory education, and social justice fight. The book, which is an investigation product, indicates that the stories of the Quilombola communities go beyond their origin, bringing collective memories of struggle and resistance. We hope it will be a necessary and opportune resource to be materialized in the daily life of Youth and Adult Literacy classes in Quilombola schools, as well as for Youth and Adult Education classes from different communities and sociocultural contexts.

Keywords: Narratives of Oral Tradition; Literacy for Youth and Adults; Quilombola School Education

LISTA DE SIGLAS

ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ALFAeEJA	Encontros Internacionais da Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
Assepa	Assessoria Especial de Programas Acadêmicos Interinstitucionais
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COA	Cadernos de Objetivos de Aprendizagem
Conae	Conferência Nacional da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
EEQ	Educação Escolar Quilombola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EN	Entrevista narrativa
MinC	Ministério da Cultura
MNU	Movimento Negro Unificado
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPEJA	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
PPP	Projeto Político Pedagógico
Reija	Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos
SciELO	Scientific Electronic Library Online (banco de dados bibliográficos)
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
Seduc	Secretaria de Educação (de Feira de Santana, BA)
Seppir	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
Ufal	Universidade Federal de Alagoas
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Uneb	Universidade do Estado da Bahia
Unisal	Centro Universitário Salesiano de São Paulo
Unopar	Faculdades Integradas Norte do Paraná
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UPE	Universidade de Pernambuco

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fases da entrevista narrativa	27
Figura 2: A matinha da comunidade quilombola.....	113
Figura 3: O caminho para a casa de farinha	115
Figura 4: Brincadeiras antigas na comunidade	116
Figura 5: LobisOMEM.....	118
Figura 6: A comunidade quilombola atual.....	119
Figura 7: Antiga escola da comunidade	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Momentos da produção de dados	25
Quadro 2: Etapas de elaboração do livro	30
Quadro 3: Trabalhos identificados	37
Quadro 4: Trabalhos sobre alfabetização de jovens e adultos e narrativas	38
Quadro 5: Trabalhos por categorias	38
Quadro 6: Formação acadêmica das professoras.....	84
Quadro 7: Cadernos de Objetivos de Aprendizagem (COA).....	93
Quadro 8: Perfil dos estudantes	104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – HISTÓRIAS DE VIDA COMO CAMINHO METODOLÓGICO	19
1.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	19
1.2 LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA	20
1.3 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS	22
1.4 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	30
1.5 ANÁLISE DOS RESULTADOS	32
1.6 PRODUTO.....	33
CAPÍTULO 2 – REVISÃO DA LITERATURA	34
CAPÍTULO 3 – ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PASSADO E PRESENTE	44
3.1 ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS: TECENDO HISTÓRIA	49
3.2 NARRATIVAS DE TRADIÇÃO ORAL NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	58
3.3 NARRADORES DE TRADIÇÃO ORAL	62
3.4 EXEMPLOS DA TRADIÇÃO ORAL NO BRASIL	64
3.5 MEMÓRIAS COLETIVAS COMO SÍMBOLO DE RESISTÊNCIA E LUTA	65
CAPÍTULO 4 – EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA (EEQ)	68
4.1 O PROJETO EDUCACIONAL DA EEQ	72
4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EEQ	75
CAPÍTULO 5 – RESULTADOS E DISCUSSÕES	83
5.1 MEMÓRIAS DAS PROFESSORAS DA EJA	83
5.1.1 Cena 1: De onde venho e como cheguei?	84
5.1.2 Cena 2: Perfil dos estudantes da EJA	87
5.1.3 Cena 3: Histórias de vida.....	91
5.1.4 Cena 4: Narrativas nos documentos e nas aulas	92

5.1.5 Cena 5: História de luta da comunidade	99
5.2 MEMÓRIAS DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS EM EPISÓDIOS	102
5.2.1 Episódio 1: Narrativas, contos e fatos	104
5.2.2 Episódio 2: Reconstituição do ontem	112
5.2.3 Episódio 3: Síntese das memórias dos estudantes	122
CAPÍTULO 6 – EM OUTRAS PALAVRAS	124
REFERÊNCIAS.....	129

INTRODUÇÃO

Tudo começou quando...

Nas comunidades quilombolas, o termo “mais velho” não significa necessariamente o mais antigo na comunidade, ou aquele que está ali há mais tempo, significa aquele que está mais tempo na luta, que dispõe de conhecimentos necessários para fortalecer os mais jovens. Em geral, esses conhecimentos são passados oralmente de geração a geração. Os saberes tradicionais são as raízes da identidade cultural. A história revela que as pessoas ensinam e aprendem por meio das narrativas de tradição oral. Os povos africanos e indígenas herdaram esse costume tradicional de compartilhar os saberes dessa forma e, atualmente, tal costume se configura como resistência.

As comunidades quilombolas são exemplos desse costume tradicional de preservar os saberes e ensinamentos oralmente. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012) caminham de acordo com esse costume, visto que são fundamentadas na memória coletiva, nas práticas culturais, nos acervos e repertórios orais. Portanto, é primordial que as escolas quilombolas considerem as experiências que seus estudantes vivenciam, valorizando as formas de resistência e preservação cultural.

Nesse sentido, as narrativas de tradição oral com seus conteúdos históricos, culturais e educativos é uma possibilidade de estabelecer o diálogo entre saberes populares e os conteúdos acadêmicos, tornando-se uma ferramenta no processo de ensino-aprendizagem. Essa ferramenta é ainda mais necessária para as turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹.

A Educação Escolar Quilombola (EEQ), assim como a EJA, encontra-se ancorada pelas lutas e pela legislação educacional. Esses domínios foram, ao longo da história, se configurando como direito. Trata-se de demandas históricas realizadas pelos movimentos sociais: negros, quilombolas, MST, entre outros. São formas de colocar em prática políticas públicas que visam à correção das desigualdades históricas que recaem sobre determinados grupos sociais e étnico-raciais do país.

¹ A opção por utilizar o termo EJA é por considerar a modalidade de ensino, o que não desconsidera a existência dos idosos e sua relevância e inserção nesse processo.

A Alfabetização de Jovens e Adultos em escolas quilombolas encontra-se diretamente articulada a essas discussões, especialmente por ter como um dos principais objetivos a promoção da formação crítica dos estudantes, para o entendimento histórico, científico e cultural. Dessa forma, discutir sobre as narrativas de tradição oral em contexto da EJA em escolas quilombolas é, sem dúvida, um ato de reflexão e resistência, pois nos convida a buscar possibilidades pedagógicas para a tessitura de temáticas emergentes, sobretudo no cenário atual, demarcado por invisibilidade e insuficiência de políticas públicas efetivas para as temáticas em pauta. Nesse viés, esta pesquisa se constitui em um convite para que os saberes tradicionais sejam incluídos no cotidiano pedagógico, utilizando como possibilidades as narrativas de tradição oral dos estudantes da Alfabetização de Jovens e Adultos em escolas quilombolas.

A motivação para realizar a investigação sobre essa temática surgiu como perspectiva de pesquisa após a análise dos resultados da pesquisa desenvolvida por esta autora no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que consistiu em uma reflexão sobre o papel das narrativas de tradição oral nas turmas da EJA do município de Amargosa (BA). Com a pesquisa atual, foram tecidas novas reflexões envolvendo, particularmente, estudantes da Alfabetização de Jovens e Adultos de comunidades quilombolas.

O produto da pesquisa é um livro com narrativas de tradição oral de estudantes da Alfabetização de Jovens e Adultos de escolas quilombolas, a partir de reflexões sobre as propostas e estratégias desenvolvidas pelos professores e das narrativas produzidas pelos estudantes.

Assim, surgiram as questões centrais da pesquisa: *como professores que atuam em turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos de escolas quilombolas compreendem as narrativas de tradição oral? As narrativas de estudantes quilombolas são consideradas pelos professores como estratégias pedagógicas?*

O objetivo geral delineado para este estudo é analisar como os professores que atuam em turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos de escolas quilombolas compreendem as narrativas de tradição oral, considerando a elaboração de um livro que mostra uma das possibilidades de trabalho com as narrativas em sala de aula.

Para alcance dessa intenção, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- (1) Identificar o que os professores(as) participantes compreendem sobre as narrativas de tradição oral, bem como se as narrativas são consideradas nas aulas;
- (2) Produzir narrativas de tradição oral com os estudantes idosos de turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos sobre a história de comunidades quilombolas;
- (3) Organizar um livro com narrativas de estudantes de turmas da Alfabetização de Jovens e Adultos de escolas quilombolas do município de Feira de Santana (BA).

A presente dissertação está estruturada em seis capítulos. O primeiro capítulo apresenta as histórias de vida como caminho metodológico da pesquisa, versa sobre a abordagem da pesquisa, os participantes, instrumentos de produção de dados, bem como as questões éticas que orientaram a realização da pesquisa, a análise dos resultados e o produto educacional.

O segundo capítulo apresenta a revisão da literatura com o mapeamento das produções acadêmicas que discutem a temática em pauta, levantadas no Catálogo de Teses e Dissertação da Capes, anais dos Colóquios Internacionais de Paulo Freire e dos Periódicos e anais do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), no período de 2012 a 2022. Realizou-se uma análise documental considerando três categorias temáticas: *memória*; *saberes tradicionais*; e *narrativas de tradição oral como proposta pedagógica*.

O terceiro capítulo aborda a Alfabetização de Jovens e Adultos, seu histórico marcado pelo retrocesso, negação de direitos, voluntarismo e indefinições, e também a Educação Popular, que marcou a EJA de maneira positiva, trazendo práticas educacionais emancipadoras. Dissertamos também sobre o papel educativo e didático das narrativas de tradição oral, ressaltando como as narrativas trazidas pelos educandos jovens e adultos contribuem para o compartilhamento e a valorização dos diversos saberes e fazeres, tornando o processo de ensino-aprendizagem contextualizado e significativo para esses sujeitos.

O quarto capítulo discute a Educação Escolar Quilombola (EEQ), que se configura como uma demanda histórica do movimento social negro e quilombola, na

luta por um currículo plural, de modo a contemplar as especificidades das culturas tradicionais.

No quinto capítulo, são apresentados os resultados da pesquisa, cuja análise foi baseada nas categorias que emergiram das narrativas de tradição oral dos participantes.

Por fim, o sexto capítulo, intitulado “Em outras palavras”, traz os principais resultados, discutindo as contribuições e respostas com base nos objetivos propostos e nas questões da pesquisa.

CAPÍTULO 1 – HISTÓRIAS DE VIDA COMO CAMINHO METODOLÓGICO

A vida não é o que a gente viveu, e sim o que a gente recorda, e como recorda para contá-la.

(García Márquez, 2003)

Esta pesquisa fundamenta-se na educação freireana, uma vez que diz respeito às diversidades e às características humanas e defende que a educação deve garantir a emancipação social e humana e o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem, pautado na perspectiva crítica.

Em concordância com Oliveira (2014), entendemos que o caminho metodológico da pesquisa não tem início neste capítulo, visto que se trata de um processo sistemático que começou na delimitação do objeto sobre as narrativas de tradição oral em turmas da Alfabetização de Jovens e Adultos de escolas quilombolas e direciona-se até as análises dos dados e a elaboração do produto.

Diante de várias opções de itinerários metodológicos, optamos por produzir narrativas de tradição oral, pelo interesse e intenção de preservar a singularidade das pessoas e seu contexto histórico-social por meio das histórias das comunidades quilombolas em que residem. Este capítulo apresenta os caminhos metodológicos percorridos, bem como o campo, os sujeitos e os instrumentos de produção de dados da pesquisa.

1.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

Optamos por uma abordagem de pesquisa qualitativa, com a finalidade exploratória e interpretativa, tendo em vista explorar as narrativas de tradição oral e interpretar as histórias de vida narradas por estudantes quilombolas sobre suas comunidades.

O aspecto qualitativo surge como ruptura com o positivismo, assumindo um novo posicionamento epistemológico e metodológico. Assim, esta pesquisa qualitativa apresenta uma descrição detalhada de turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos de escolas quilombolas e permite lidar com a subjetividade humana, por reconhecer a realidade social no que diz respeito à sua complexidade, mutabilidade e irreduzibilidade. Ou seja, possibilita descrever as situações, eventos, ambientes, pessoas, gestos, interações e comportamento, assim como a subjetividade dos participantes, de suas falas, pensamentos, crenças e reflexões (Silva, 2013).

Para Trivínos (1987), a abordagem qualitativa permite posicionamentos diferenciados perante o objeto de estudo, indo além dos aspectos quantitativos. Tomando por referência a abordagem qualitativa, iniciamos esta pesquisa com uma breve revisão da literatura, fazendo o levantamento de trabalhos voltados ao nosso tema, com intuito de conhecer os antecedentes da temática em pauta. No segundo momento, realizamos um mapeamento e seleção das escolas quilombolas. E, no terceiro, desenvolvemos um trabalho de campo considerando os pressupostos da pesquisa narrativa, que busca compreender experiências educativas, privilegiando o vivido das pessoas envolvidas no fenômeno.

Portanto, o processo desta pesquisa foi conduzido pela narrativa de tradição oral dos participantes. Organizamos o livro, produto desta pesquisa, com a colaboração dos professores e, pontualmente, dos estudantes das escolas pesquisadas. Para tanto, os participantes foram convidados a pensar-agir, compartilhar ideias, reflexões e concepções, conforme o movimento do pensar-agir/agir-refletir que a pesquisa narrativa propõe. Para Clandinin e Connelly (2011), o pesquisador que assume a pesquisa narrativa busca estreita relação com o vivido dos participantes, imergindo no contexto investigativo e vivido pelos participantes. Dessa forma, as narrativas de tradição oral dos sujeitos envolvidos foram fundamentais para a construção do livro.

1.2 LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos de duas escolas quilombolas de Feira de Santana, no estado da Bahia. Atualmente, funcionam quatro escolas quilombolas com turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos no município: três escolas localizadas em comunidades do campo e uma escola localizada na cidade. Cada escola possui uma turma de Alfabetização de Jovens e Adultos e uma professora. As informações sobre as escolas foram disponibilizadas pela equipe da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana.

Tínhamos a intenção de realizar a pesquisa nas quatro escolas mapeadas. Porém, após feito o contato, não tivemos retorno de uma das escolas e a outra não tinha disponibilidade. Desse modo, apenas duas delas tinham aderência para realização da pesquisa.

A seguir, iremos tratar das escolas onde realizamos a pesquisa; utilizamos nomes fictícios para garantir o anonimato dos participantes. Assim, uma escola foi nominada Escola Dandara dos Palmares, em homenagem Dandara, líder guerreira do Quilombo dos Palmares no século XVII, que lutou contra o sistema escravista do Brasil. E a outra como Escola Acotirene – assim como Dandara, Acotirene também foi uma liderança feminina do Quilombo dos Palmares.

Escola Dandara dos Palmares: caracterização

A escola funciona em três turnos, tendo um total de 172 alunos distribuídos nos níveis de ensino Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A equipe gestora é composta por uma diretora, uma vice-diretora e uma coordenadora pedagógica. Sobre a estrutura física, tem cinco salas de aula, sala da coordenação, sala da secretaria, cozinha, quatro banheiros e dois depósitos.

Em relação à turma da EJA, ela é multisseriada, ciclo I, II e III, com uma professora e 42 estudantes matriculados, sendo 18 deles estudantes da Alfabetização de Jovens e Adultos, foco da nossa pesquisa.

Escola Acotirene: caracterização

Do mesmo modo que a Escola Dandara dos Palmares, a Escola Acotirene funciona em três turnos, com as turmas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e a Educação para Jovens e Adultos (EJA). A equipe gestora é composta por uma diretora e duas vice-diretoras. Conta com 32 professores(as) e 566 estudantes matriculados, sendo 99 da EJA, e destes, 27 são estudantes da turma de Alfabetização de Jovens e Adultos.

Sobre a estrutura física, possui: sala da diretoria, sala da secretaria, sala dos professores, sala de leitura e computação, cantina e cozinha, biblioteca, almoxarifado, 12 banheiros, um pátio comum, área livre descoberta em uma das laterais da escola e 10 salas de aula. E o mais interessante é que cada sala está nomeada com nomes de moradores destaques na comunidade, isso, aparentemente, evidencia a importância da comunidade para a escola.

Participantes da pesquisa

Em relação aos participantes da pesquisa, foram 6 estudantes idosos das respectivas turmas da Alfabetização de Jovens e Adultos, sendo 4 da Escola Dandara dos Palmares e 2 da Escola Acotirene. A escolha dos estudantes participantes se deu após realizarmos o perfil da turma, considerando os seguintes critérios: (i) estudante com idade acima de 60 anos; (ii) ser morador(a) da comunidade quilombola há mais de 20 anos; (iii) aceitar o Termo de Livre Consentimento da pesquisa. Salientamos que havia mais estudantes com esse perfil, porém não estavam frequentando com regularidade as aulas.

Contamos com a participação de duas professoras das turmas pesquisadas, uma de cada escola, e mais uma que não era professora das turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos, mas de História, das turmas IV e V da EJA. Cabe destacar que não estava prevista a participação da professora de História nesta pesquisa, mas vimos a necessidade de convidá-la por sua importância na escola e na comunidade.

De acordo com as informações da comunidade escolar, a professora que ensina História participou da luta pelo reconhecimento da comunidade como quilombola. Por esse prisma, concordamos que sua participação não comprometeu o foco da pesquisa, pelo contrário, fortaleceu ainda mais a temática em pauta.

1.3 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

No trabalho de campo, buscamos contato direto com o ambiente e os participantes da pesquisa. Utilizamos os seguintes instrumentos para a produção de dados: entrevista narrativa (EN), roda de conversa, diário de campo e análise documental, com a intenção de entender e explicar a realidade tendo como fonte as cosmovisões, saberes e opiniões dos participantes (Esteban, 2010).

A narrativa é contar uma história e “[...] contar histórias é uma habilidade relativamente independente da competência linguística” (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 9). Há múltiplas formas de entrevistar, optamos pela EN pelo fato de possibilitar a interação, a troca e o diálogo entre os participantes.

Para Pinheiro e Bussoletti (2012), a EN se diferencia de outros tipos de entrevistas por não seguir o esquema pergunta-resposta e por não impor uma estrutura nas entrevistas, tornando as falas mais livres e espontâneas. Em concordância com isso, Jovchelovitch e Bauer (2002) afirmam que esse tipo de

entrevista encoraja e estimula o sujeito a contar a sua história e acontecimentos marcantes de sua vida. Schutze (2011) igualmente endossa que a EN propicia que os participantes se expressem livremente; suas narrativas são capazes também de trazer tantas outras, além de revelar o lugar onde vivem, contexto, costumes, crenças, cultura, momento histórico e social. Dessa forma, foi possível aos participantes da nossa pesquisa produzir textos narrativos sobre as vivências de memórias individuais e coletivas, trazendo à tona aspectos importantes da história das comunidades quilombolas.

Para Souza (2008), a EN caracteriza-se por potencializar a reconstrução das vivências pessoais dos entrevistados de forma autorreflexiva. Em outras palavras, o ato de narrar exige que o narrador organize sua memória e a reconstrua por meio da autorreflexão, tendo isso como base para compreensão de sua história individual e coletiva.

Dessa maneira, a EN possibilitou conhecer as experiências e os detalhes dos acontecimentos e ações nas comunidades quilombolas, uma vez que carrega um sistema simbólico que detalha o lugar, o tempo e a motivação dos fatos. Os momentos de narração foram ricos em sensações, percepções e significados.

Logo, a EN se diferencia das demais entrevistas por trazer um significado, uma narração. Narração presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, em cada idade; na fala de uma bordadeira que explica o significado, a motivação, o tempo e o lugar do seu bordado, e, ao contar isso, acaba por trazer outras histórias, outras memórias, fazendo uma tessitura gigantesca.

Para construir uma EN, Jovchelovitch e Bauer (2002) trazem uma sequência metodológica para sua realização, a saber: (1) Conhecer o campo – formular uma questão para florescer a narrativa; (2) Iniciação – conduzir de forma dialógica o início de diálogo; (3) Narração central – sem questionamentos e encorajamentos não verbais; (4) Fase de perguntas – buscar a continuidade da narrativa; (5) Fala conclusiva – questões sobre o tempo, o lugar e as motivações; e (6) Fazer anotações pessoais logo após a entrevista. Portanto, precisa-se preparar uma pergunta de partida, um fio inicial para a construção da teia.

Escolhemos também a roda de conversa, visto que se articula com o objetivo da pesquisa, pois era em círculos, ou em meia-lua, que as pessoas se sentavam para ouvir os “causos” contados pelas pessoas mais velhas. Dessa maneira é que as histórias eram passadas de geração para geração. Nessas rodas, as pessoas

aprendiam os fazeres e saberes que forjavam a identidade e a cultura. Assim, a roda de conversa nesta pesquisa contribuiu significativamente para a troca de experiências e produção de dados repletos de conteúdo.

O primeiro contato: primeiro momento

O início do trabalho de campo se deu no primeiro contato com os sujeitos participantes. Nesse momento, foi feita a apresentação da pesquisadora e, em uma roda de conversa, tomamos conhecimento do que os participantes entendiam sobre a temática e soubemos se a pesquisa seria relevante para eles no processo de ensino-aprendizagem.

Confirmada a anuência de todos em participar da pesquisa, discutimos a condução das etapas de produção dos dados. Desse jeito, combinamos momento, duração, data e horário que todos pudessem participar de acordo com a realidade de cada escola. Na Escola Dandara, combinamos em realizar a pesquisa no mês de julho, e, na Escola Acotirene, no mês de outubro, ambas no primeiro horário das aulas.

Concordamos que as entrevistas seriam feitas fora da sala de aula para não interromper a rotina escolar, pois nem todos os estudantes da turma estavam participando da pesquisa. Dessa forma, achamos pertinente realizar as entrevistas com os estudantes em outro espaço disponível; isso facilitou a fluência e escuta das narrativas, com duração de uma hora. Após, eles retornavam para a sala de aula. As entrevistas com as professoras foram feitas no intervalo das aulas. Essa dinâmica de apresentação e organização dos passos da pesquisa consolidou esse primeiro momento.

Com tudo alinhado, organizamos a produção de dados em etapas denominadas momentos (Quadro 1). Como citado, o primeiro momento foi o contato inicial e a organização da dinâmica de apresentação e dos passos da pesquisa; o segundo momento foi a entrevista com as professoras; o terceiro momento foi a produção das narrativas com os estudantes; e o quarto momento, a elaboração do livro.

Quadro 1: Momentos da produção de dados

Momento	Objetivos	Instrumentos de produção de dados	Participantes
Primeiro	Apresentação da pesquisa e organização dos momentos.	Roda de conversa e diário de campo	Professoras e estudantes
Segundo	Identificar o que os professores participantes compreendem sobre as narrativas de tradição oral, bem como se as narrativas são consideradas nas aulas.	EN, diário de campo e análise de documento	Professoras
Terceiro	Produzir narrativas de tradição oral com os estudantes idosos de turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos sobre a história de comunidades quilombolas.	EN, roda de conversa e diário de campo	Estudantes
Quarto	Organizar um livro com narrativas de estudantes de turmas da Alfabetização de Jovens e Adultos de escolas quilombolas do município de Feira de Santana (BA).	Roda de conversa e diário de campo	Professoras e estudantes

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Segundo momento: em pauta, a voz das professoras

Por meio da EN e do diário de campo, buscamos analisar como as professoras compreendiam as narrativas de tradição oral. Nesse sentido, na aproximação com as escolas, buscamos identificar se as narrativas de tradição oral eram consideradas nas aulas para que se pudesse conduzir a construção do livro com as narrativas dos estudantes de comunidades quilombolas.

Em consenso, concordamos em preservar o anonimato das professoras, que serão citadas aqui com nomes fictícios de importantes mulheres negras: Professora Luiza Mahin e Professora Maria Filipa, para identificar as professoras das turmas pesquisadas da Alfabetização de Jovens e Adultos, e Professora Elitânia, para representar a docente de História já mencionada.

Tais mulheres homenageadas, historicamente, lutaram por justiça e igualdade social: Luiza Mahin, mãe de Luiz da Gama, lembrada como símbolo de resistência ao escravismo, esteve na linha de frente nas revoluções e levantes que ocorreram na

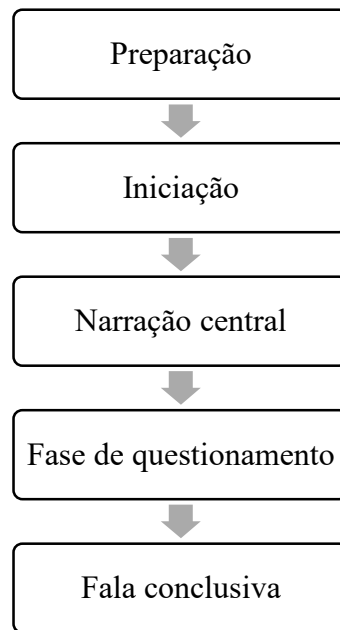
Bahia como a Revolta dos Malês. Maria Filipa, sempre citada no Brasil no dia 2 de julho, Dia da Independência da Bahia, por sua luta pela independência a golpes de capoeira. E Elitânia, líder quilombola, vítima do feminicídio, lutou pelos direitos dos quilombolas do Recôncavo Baiano.

Para Lakatos e Marconi (2003), a entrevista contribui com a possibilidade de averiguar fatos, determinar opiniões sobre os fatos, determinar sentimentos, descobrir planos de ação e inferir a conduta atual. Do mesmo modo, Gil (2009) discute que a entrevista como técnica de produção de dados permite a compreensão da subjetividade dos sujeitos acerca de suas crenças, expectativas, sentimentos e desejos; o que aspiram fazer, fazem ou já fizeram. Dessa maneira, a entrevista permite a interação entre o entrevistador e o entrevistado, além de facilitar abertura para tratar de assuntos delicados, favorecendo um clima agradável, que contribui na espontaneidade das histórias.

As entrevistas foram agendadas com as professoras e com a direção das unidades escolares, observando o calendário, horário e disponibilidade das docentes; tiveram duração de 30 minutos e foram feitas nos intervalos das aulas. O teor das entrevistas com questões para florescer as narrativas trouxe perguntas relativas à como a participante se tornou professora da EJA, tempo de atuação, experiência na Alfabetização de Jovens e Adultos e na escola quilombola, perfil da turma e dos estudantes, formação inicial e continuada sobre a EJA e a Educação Escolar Quilombola, lugar em que estudou, lugar onde reside atualmente, conhecimentos sobre a história da comunidade e sobre narrativas de tradição oral, bem como questões sobre suas práticas pedagógicas e planejamento das aulas. Ressaltamos que as perguntas referentes às turmas pesquisadas não foram direcionadas à Professora Elitânia, pois ela não leciona em tais turmas, nem em outras turmas da Alfabetização de Jovens e Adultos nas respectivas escolas.

Como já citado, recorreremos às fases da EN para realização das entrevistas com os participantes, propostas por Jovchelovitch e Bauer (2002), conforme Figura 1.

Figura 1: Fases da entrevista narrativa



Fonte: Adaptado com base em Jovchelovitch e Bauer (2002).

Assim, antes de começarmos a entrevista, conversamos com as professoras sobre as etapas que norteiam a EN, que vai da narração sem interrupções aos questionamentos e à conclusão, e isso garantiu a fluência de suas narrativas. Cabe ressaltar que, no momento da entrevista, pedimos permissão para gravar suas falas; organizamos previamente o espaço para as entrevistas para evitar que houvesse barulhos e interrupções. Lembramos que as entrevistas com as professoras ocorreram de forma individual, cada professora teve quatro dias em datas diferentes, com duração de 30 minutos, cada.

Seguindo as ideias de Jovchelovitch e Bauer (2002), no momento das narrações dos entrevistados, a pesquisadora precisou de cautela para não interromper as narrativas. Dessa forma, não tomamos nota, tampouco foi feita análise das histórias contadas. Somente depois das entrevistas é que foram feitas as anotações no diário de campo e a transcrição das narrativas. Enfatizamos que as participantes tiveram acesso aos registros transcritos para aprovar, reprovar ou suprimir partes.

Utilizamos também a análise documental para identificar se as narrativas de tradição oral dos estudantes são consideradas nos objetivos de aprendizagem da Alfabetização de Jovens e Adultos dos Cadernos de Objetivos de Aprendizagem (COA) da Secretaria Municipal de Educação do Município de Feira de Santana (BA).

Nesse sentido, nos debruçamos nos objetivos direcionados a esse público da Alfabetização de Jovens e Adultos, analisando minuciosamente o COA de cada disciplina ofertada.

Terceiro momento: em pauta, a voz dos estudantes idosos quilombolas

Após essa etapa de entrevista com as professoras, realizamos o terceiro momento da pesquisa: a entrevista com os estudantes. Para isso, utilizamos a roda de conversa, o diário de campo e a EN para produzir as narrativas de tradição oral. Tais instrumentos estimularam a fluência das narrativas, realizadas no horário disponibilizado pela professora, com duração de uma hora, no período de um mês.

De modo consensual, concordamos em preservar o anonimato dos estudantes. Desse modo, eles escolheram nomes fictícios para serem citados, que aderimos com alegria, visto que são nomes sob o *status* de griot, a saber: Griot Vei, Griot Mariazinha, Griot Preta, Griot Nice, Griot Lai e Griot Noca.

No momento da roda de conversa e da EN, seguindo um roteiro previamente estabelecido, utilizamos o diário de campo, pois esse instrumento possibilitou descrever e refletir sobre os acontecimentos. Desse modo, após as entrevistas, registramos o momento da conversa, descrevemos o ambiente, as pessoas e o que estava acontecendo na ocasião. Ou seja, descreveremos falas, gestos, desenhos do espaço, entre outros elementos. Em seguida, refletimos sobre o que foi registrado.

O momento da produção das narrativas foi fotografado e gravado, com uso do gravador. Nessa ocasião, as mesas e carteiras foram colocadas em círculo para que todos escutassem e visualizassem melhor a fala e a fisionomia um do outro. Realizamos algumas perguntas de modo a estimular a memória dos participantes para o resgate das narrativas de tradição oral. As perguntas da entrevista com os estudantes seguiram o seguinte roteiro: nome, idade, desafio e dificuldade em relação à aprendizagem, nome da comunidade, tempo em que mora na comunidade, participação em movimentos sociais ou sindicais, reconhecimento da comunidade como quilombola, e se ouviram e gostariam de contar histórias.

Como dito, as entrevistas com as professoras e estudantes foram agendadas de acordo com a disponibilidade dos participantes, e gravadas, de acordo com o Termo de Livre Consentimento e com o interesse em participar apontados pelas professoras e estudantes. Após a transcrição das entrevistas, retomamos o contato

com os participantes para que pudessem alterar as respostas, caso considerassem necessário.

A dinâmica usada nas entrevistas com os estudantes fora a mesma com as professoras; tomamos cautela para não interromper as narrativas e deixá-los contar suas histórias livremente. Desse modo, para manter a fluência das narrativas, a pesquisadora demonstrou interesse de forma verbal e não verbal, ficando atenta a cada palavra pronunciada. Só para ilustrar, o interesse não verbal se constituiu de movimento da cabeça, olhar fixo e escuta atenta. Para Schutze (2011), essa atitude contribui para que o interlocutor continue sua narração.

Assim sendo, incentivamos o ato de narrar, tomando cuidado para não pressionar o narrador, esperamos o seu tempo e suas manifestações não verbais – respiração e silêncio –, que demonstravam o que as palavras não davam conta de expressar. Feitas as entrevistas, procedemos à textualização das histórias.

Quarto momento: elaboração do produto da pesquisa

O quarto momento da pesquisa foi realizado com auxílio do diário de campo, da roda de conversa e da EN. No momento combinado, construímos com os estudantes o livro *Histórias contadas por estudantes quilombolas*. Essa parte da proposta da pesquisa foi pensada tendo como base as respostas das entrevistas e dos demais instrumentos de produção de dados. O produto foi elaborado em parceria com todos os participantes. Entendemos que a elaboração conjunta do processo e das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula é importante para o diálogo entre a teoria e a prática.

Sobre o passo a passo da construção do produto, primeiro a pesquisadora gravou e transcreveu as narrativas de tradição oral dos estudantes; depois, junto com as professoras participantes, organizou as histórias. Em seguida, os textos foram revisados com os estudantes, para possíveis alterações das narrativas, caso necessário.

Atividades com os textos das narrativas de tradição oral dos estudantes participantes

Uma das professoras participantes propôs a realização de atividades para a apresentação dos textos das narrativas para a turma. Durante duas semanas, nos horários das aulas de Língua Portuguesa, com todos envolvidos, estudantes

participantes e não participantes, ela propôs as seguintes atividades: aula 1 e 2, em clima de suspense, entregou os textos para os estudantes, sem o nome dos autores, para que eles descobrissem quem foi que contou as histórias. Foi feita uma leitura coletiva dos textos; em seguida, refletiram criticamente sobre os saberes históricos e culturais contidos nas narrativas.

Todos os estudantes participaram da reflexão com interesse, levantaram o debate em relação aos costumes do passado e do presente. Na aula 3, todos os estudantes acertaram quem foram os autores do texto das narrativas e fizeram a escrita dos nomes no espaço indicado no texto. Na aula 4, os estudantes ilustraram as histórias dos textos. Por acharmos as atividades feitas pela professora interessantes, propomos à outra professora que as executasse, o que ela concordou prontamente e aplicou na sua turma.

Decerto, as atividades realizadas com os textos contribuíram para construção do livro, e as ilustrações abrilhantaram ainda mais as histórias contadas. Assim, o livro foi feito, em concordância com a legislação da EEQ, seguindo as etapas descritas no Quadro 2.

Quadro 2: Etapas de elaboração do livro

Etapas/Atividades	Participantes
Produção das narrativas de tradição oral sobre sua comunidade quilombola.	Estudantes
Gravação e textualização das narrativas de tradição oral dos estudantes participantes.	Pesquisadora
Organização dos textos.	Professoras e pesquisadora
Revisão dos textos para possíveis alterações das narrativas, caso os estudantes participantes considerassem necessário.	Estudantes, professoras e pesquisadora
Atividades com os textos das narrativas de tradição oral dos estudantes participantes: leitura, reflexão, escrita dos nomes dos autores e ilustração dos textos.	Professoras e estudantes

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

1.4 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Cabe destacar que assumimos o compromisso com a fidelidade das informações. Dessa maneira, a presente pesquisa procurou resguardar os participantes, garantindo o seu anonimato e sigilo das informações, exceto se

houvesse manifestação explícita em sentido contrário, conforme previsto na Resolução nº 510, de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, sobre a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CNS, 2016). Dessa maneira, a pesquisa só foi desenvolvida após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da UFRB.

Os riscos de participação na pesquisa eram: gerar estresse e desconforto aos participantes devido à necessidade de disponibilização do seu tempo para participar do estudo e o risco de contágio da covid-19. Com o propósito de amenizar tal risco e evitar qualquer tipo de desconforto, nos disponibilizamos a realizar os encontros virtuais pela plataforma Google Meet, caso os participantes preferissem, ou encontros em finais de semana em momentos livres.

Construímos junto com os participantes o cronograma com os dias e momentos adequados de acordo com a disponibilidade e melhor horário para todos. Para minimizar o risco específico de contágio da covid-19, fez necessário, entre as medidas indicadas pelo Ministério da Saúde, que os participantes mantivessem etiqueta respiratória e de higienização das mãos, com uso de máscaras e limpeza e desinfecção dos ambientes.

Destacamos que os participantes também tiveram direito ao acompanhamento e assistência, que aconteceu por meio de visitas feitas pela pesquisadora, pela supervisão da orientadora da pesquisa, bem como foram disponibilizados os contatos (número de telefone e *e-mail*) da pesquisadora, orientadora, secretaria do Programa de Pós-Graduação em que a pesquisa está vinculada e do Comitê de Ética para possíveis esclarecimentos de dúvidas.

Em concordância com o documento supracitado, adotamos os princípios éticos da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais e assumimos o compromisso com a ciência e com os participantes, no que se refere ao respeito a liberdade, autonomia, valores culturais, sociais, morais e religiosos, de modo a rejeitar qualquer tipo de preconceito perante a diversidade. Dessa forma, os participantes puderam assinar ou não o Termo de Livre Consentimento, com a segurança de que não serão prejudicados, tendo acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado. Além disso, apresentamos os direitos dos participantes, garantindo um espaço adequado e um tempo para esclarecer eventuais dúvidas. Assumimos o compromisso de não identificação dos participantes e mantivemos o caráter confidencial da informação. E nos comprometemos com a socialização do conhecimento produzido, garantindo aos participantes o acesso aos resultados da pesquisa.

1.5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Por se tratar de uma pesquisa narrativa, suas etapas foram construídas ao longo do processo. Assim, a produção e análise dos resultados ocorreram em todas as fases, não apenas na etapa final. Desse modo, a experiência presente na memória tem papel central nas pesquisas narrativas, pois ela reflete o vivido.

Por esse prisma, apresentamos, no capítulo da análise dos resultados, os conteúdos produzidos nas turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos das escolas quilombolas. Para Gil (2009), a análise dos dados tem o propósito de converter os dados em conhecimentos, e organizar os mesmos para responder ao problema proposto. Assim sendo, a análise responderá às perguntas que norteiam essa pesquisa: *como professores que atuam em turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos de escolas quilombolas compreendem as narrativas de tradição oral? As narrativas de estudantes quilombolas são consideradas pelos professores como estratégias pedagógicas?*

Em consonância com Minayo (2008), entendemos que, para analisar e interpretar os resultados de uma pesquisa, é necessário superar o empirismo para adentrar a realidade do fenômeno investigado, o que significa ir além das aparências ou das hipóteses *a priori* do pesquisador para garantir a fidedignidade das informações.

As categorias analíticas foram delineadas a partir da produção de resultados, visto que esse processo é dinâmico e imprevisível. Na análise documental e interpretação das entrevistas, das rodas de conversa e do diário de campo, buscamos explicitar com rigor as principais ideias dos participantes, seu modo de conceber as narrativas de tradição oral, seus costumes, crenças e o que compreendem sobre a Alfabetização de Jovens e Adultos em escolas quilombolas.

Nesse viés, na primeira categoria, nomeada “Memórias das professoras da EJA”, de posse dos instrumentos entrevista narrativa (EN), diário de campo e análise documental, buscamos entender a compreensão das professoras sobre as narrativas de tradição oral, e se as narrativas são consideradas nas suas aulas e no Caderno de Objetivos de Aprendizagens (COA). Na segunda categoria, intitulada “Memórias de estudantes quilombolas em episódios”, utilizamos a roda de conversa, EN e diário de campo, para apresentarmos as narrativas de tradição oral produzidas com os estudantes sobre a história de sua comunidade quilombola. Em “Episódio 3: síntese

das memórias dos estudantes”, terceira categoria, com uso dos instrumentos roda de conversa e do diário de campo, apresentamos o produto da pesquisa.

1.6 PRODUTO

Como mencionado, após a investigação e análise das informações produzidas, objetivando uma educação transformadora, realizamos uma roda de conversa com os participantes para elaborar o livro contendo narrativas de tradição oral, a partir das reflexões e contribuições dos professores e estudantes e das narrativas produzidas com os estudantes.

O livro tem por pressuposto a valorização dos saberes e da cultura dos estudantes quilombolas das turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos participantes. O objetivo principal é mostrar possibilidades de envolver nas aulas da Alfabetização de Jovens e Adultos as narrativas de tradição oral, na perspectiva de incentivar práticas pedagógicas colaborativas e emancipadoras.

Durante o processo de produção do livro, notamos que as histórias das comunidades quilombolas vão além de sua origem, trazem memórias coletivas de luta e resistência. Esperamos que o livro seja um recurso necessário e oportuno a ser materializado no cotidiano das turmas da Alfabetização de Jovens e Adultos de escolas quilombolas, bem como para turmas da EJA de comunidades e culturas diferentes.

CAPÍTULO 2 – REVISÃO DA LITERATURA

Assim me contaram, assim vos contei!

(Oliveira, 2020)

Realizamos a revisão da literatura, com o objetivo de identificar as produções acadêmicas que discutem a Alfabetização de Jovens e Adultos, a Educação Escolar Quilombola e narrativas de tradição oral.

A escola, enquanto instituição pública, tem a função de valorizar e produzir conhecimentos oriundos dos diferentes saberes da humanidade. Entretanto, de acordo com Arroyo (2017), nem sempre os saberes tradicionais são valorizados pela escola. O autor argumenta que os jovens e adultos chegam à sala de aula no Brasil com memórias quebradas, não legitimadas, e que a escola precisa aprender a compartilhar as memórias, experiências e culturas dos estudantes.

Nesse sentido, homens e mulheres negras que vivem em territórios quilombolas ensinam os seus filhos a não negarem a sua herança, a sentirem orgulho da memória do seu povo. Essas memórias estão presentes nas narrativas de tradição oral e abrem múltiplas possibilidades de serem trabalhadas em sala de aula.

Como parte da humanidade, as narrativas de tradição oral contribuem para a valorização da história e a construção de identidades. Por meio delas, passamos a entender, interpretar, alterar, criar e modificar a vida. Os herdeiros dos saberes da tradição oral, produtores da cultura humana – os pais, avós e até mesmo os vizinhos –, ensinam por meio da fala e revelam saberes significativos de riqueza cultural e histórica.

No que diz respeito à Alfabetização de Jovens e Adultos, é fundamental que os professores reconheçam os saberes desses sujeitos. Especificamente, essa necessidade torna-se ainda maior quando as escolas atendem estudantes de territórios quilombolas, visto que a Educação Escolar Quilombola (EEQ) é construída com as experiências dos estudantes e tem por princípio a valorização dos saberes tradicionais.

Para Freire (2008), alfabetizar jovens e adultos é um ato político que exige estabelecer relação entre o conhecimento escolar e a realidade vivida pelos aprendizes. Dessa forma, quando se respeita a cultura e os saberes dos educandos, é possível ensinar em uma perspectiva crítica e transformadora. Assim, a presença

de narrativas nas aulas poderá proporcionar maior aproximação entre os sujeitos da EJA e o cenário escolar, sobretudo envolvendo maior articulação entre os conteúdos escolares e a cultura dos estudantes.

É justamente no centro dessa discussão que apresentamos esta pesquisa, que teve como um dos objetivos identificar as produções acadêmicas que versam sobre as narrativas de tradição oral em turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos de escolas quilombolas.

Partimos da seguinte questão: *o que discutem/refletem as pesquisas que tratam da Alfabetização de Jovens e Adultos de escolas quilombolas sobre as narrativas de tradição oral trazidas pelos estudantes?*

Para tanto, debruçamo-nos sobre as publicações do Catálogo de Teses e Dissertações, anais dos Colóquios Internacionais de Paulo Freire e dos Periódicos e anais do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), no período de 2012 a 2022. Para delimitar esse período, consideramos, de um lado, o ano da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e, de outro, o ano anterior à publicação desta pesquisa.

Selecionamos os periódicos e anais do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) pelo fato de ser um curso voltado a pesquisas na área da Educação de Jovens e Adultos: por estudar, refletir e discutir sobre essa modalidade, em um cenário de incertezas, negações de direitos e retrocessos.

Utilizamos como critério de seleção trabalhos que tratam do tema em pauta, com os descritores: “Narrativas de tradição oral”, “Alfabetização de Jovens e Adultos” e “Educação Escolar Quilombola”, no título, no resumo ou nas palavras-chave.

Para alcançarmos o objetivo proposto, realizamos a análise documental das produções identificadas, com a intenção de obter informações e ampliar o conhecimento em torno do objeto de pesquisa. Primeiramente, fizemos um levantamento sobre os periódicos da Plataforma Sucupira da Capes, com a finalidade de encontrar revistas que tratam da Alfabetização de Jovens e Adultos. Desse modo, localizamos uma revista, *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, periódico semestral da Universidade do Estado da Bahia (Uneb).

Quanto aos anais de eventos, analisamos os anais do X Colóquio Internacional de Paulo Freire, visto que os demais anais das edições desses colóquios não se encontram disponíveis no período delimitado. Além disso, analisamos os periódicos e

anais do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Uneb, são eles: a *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos* (Reija) e os anais dos Encontros Internacionais da Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (ALFAeEJA).

A *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos* (Rieja) é um periódico semestral que se encontra no volume 4, número 8. A mesma dispõe de produções regionais, nacionais e internacionais no campo da EJA, que abrange do nível de graduação ao doutorado. A revista dispõe de trabalhos nas seguintes modalidades: artigos, resenhas, relatos de experiência e resumos. A Rieja foi criada em 2017 no contexto dos Encontros Internacionais da Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (ALFAeEJA), os quais aconteceram em Salvador (BA), Florianópolis (SC), Braga e Coimbra (Portugal), respectivamente. Desse modo, analisamos os trabalhos do referido periódico a partir do ano 2018 (ano da primeira publicação) ao ano de 2022 (última edição antes do período de análise).

Além da Reija, há também os anais, com publicações de resumos expandidos, conferências, palestras e comunicações orais, desses encontros internacionais, que se iniciaram em 2014, promovidos pela Universidade do Estado da Bahia, por meio do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) e da Assessoria Especial de Programas Acadêmicos Interinstitucionais (Assepai). Analisamos as publicações dos anos de 2014 a 2019 (último evento antes do período da pesquisa).

Os trabalhos científicos encontrados, nas bases de dados supracitadas, constituem-se em um total de 114 resultados. No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, encontramos 44 dissertações sobre a Alfabetização de Jovens e Adultos, 3 sobre narrativas de tradição oral e nenhuma sobre a Educação Escola Quilombola (EEQ). Na *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, localizamos 8 artigos que tratam da Alfabetização de Jovens e Adultos, sem discutir a EEQ ou narrativas orais. Nos anais do X Colóquio Internacional de Paulo Freire, identificamos 3 artigos que abordam a Alfabetização de Jovens e Adultos.

Na *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos* (Rieja), encontramos 5 publicações sobre a Alfabetização de Jovens e Adultos e não encontramos nenhuma publicação sobre narrativas de tradição oral e EEQ.

Nos anais do I, II, III, IV, V e VI Encontros Internacionais da Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (ALFAeEJA), como esperado, devido à sua temática central “Alfabetização de Jovens e Adultos”, encontramos 48 artigos sobre

Alfabetização de Jovens e Adultos, uma sobre narrativas de tradição oral e 2 sobre a EEQ, conforme indica o Quadro 3.

Quadro 3: Trabalhos identificados

Base de dados (2012-2022)	Descritores			Total
	Alfabetização de Jovens e Adultos	Narrativas de Tradição Oral	Educação Escolar Quilombola (EEQ)	
Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	44	3	0	47
<i>Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos</i>	8	0	0	8
Anais do X Colóquio Internacional de Paulo Freire	3	0	0	3
<i>Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos (Reija)</i>	5	0	0	5
Anais dos Encontros Internacionais da Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (ALFAeEJA)	48	1	2	51
Total				114

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Fizemos uma leitura cuidadosa dos títulos, resumos e palavras-chave dos 114 trabalhos científicos encontrados. Em seguida, selecionamos 6 publicações com maior aproximação com a temática. Fizemos uma nova leitura na sua integralidade e identificamos os trabalhos que mais diretamente articulados com os objetivos deste estudo, conforme apresentamos no Quadro 4.

Quadro 4: Trabalhos sobre alfabetização de jovens e adultos e narrativas

Base de dados	Autoria/ Ano	Título	Instituição	Modalidade
Capes	Seyr, 2013	Psicodrama pedagógico e Alfabetização de Jovens e Adultos: memórias, histórias, sentidos	Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal)	Dissertação
<i>Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos</i>	Silva; Freitas, 2015	Pela preservação da memória: o valor das narrativas históricas na (re)construção do passado	Universidade Federal de Alagoas (Ufal)	Artigo
Anais do ALFAeEJA	Braga, 2018	Compartilhando o passado, lendo o presente para reescrever o futuro	Universidade de Pernambuco (UPE)	Resumo expandido
Anais do ALFAeEJA	Silva; Matta; Martins, 2018	Educação de Jovens e Adultos no povoado alto em Tucano – Bahia: a valorização dos saberes populares no processo de alfabetização	Universidade do Estado da Bahia (Uneb)	Resumo expandido
Anais do ALFAeEJA	Neves; Carvalho; Santos, 2019	Sujeitos do campo e a preservação da cultura: uma experiência formativa na EJA do quilombo Barreiro Grande em Serra do Ramalho – BA	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	Resumo expandido
Capes	Oliveira, 2020	Assim me contaram, assim vos contei: narrativas de tradição oral de avós dos sertões cearenses	Universidade Estadual do Ceará (UECE)	Dissertação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Após a primeira fase de leitura dos trabalhos, organizamos e analisamos por categorias temáticas: (i) memória; (ii) saberes tradicionais; e (iii) narrativas de tradição oral como proposta pedagógica.

Quadro 5: Trabalhos por categorias

Categorias	Publicações
(i) Memória	Seyr (2013) Silva e Freitas (2015) Braga (2018)
(ii) Saberes tradicionais	Neves, Carvalho e Santos (2019)
(iii) Narrativas de tradição oral como proposta pedagógica	Oliveira (2020) Silva, Matta e Martins (2018)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No primeiro momento da análise, apresentamos os pontos em comum dos trabalhos com a temática. Depois disso, destacamos os distanciamentos de acordo com as categorias analíticas.

(i) **Memória**

Agrupamos 3 trabalhos, nesta categoria, que discutem o resgate da memória e o compartilhamento das histórias de vida dos estudantes da Alfabetização de Jovens e Adultos.

Seyr (2013) apresentou uma experiência sobre Alfabetização de Jovens e Adultos, na região Noroeste de Campinas, utilizando a metodologia do Psicodrama Pedagógico no processo de autoconhecimento. Essa experiência promoveu o resgate da memória e da história dos estudantes e proporcionou atividades integradas, com trabalhos em grupo, jogos e dramatizações.

Assim, os estudantes contavam as suas histórias de vida e estas ganhavam vida na dramatização teatral. Desse modo, os estudantes não eram apenas estudantes, mas também autores, atores e sujeitos. Sobre a história sendo dramatizada, conforme relata a autora:

O que era até então uma subjetividade, um texto narrativo, ganhava contornos com os personagens e permitia ao contador da história vê-la novamente acontecer: pelo texto narrado, escrito, lido e agora revivido. Nesse momento, aquela vivência distante estava de novo viva, frente a seus olhos e, como num encanto, ele poderia interferir no curso desta história, modificando-a (Seyr, 2013, p. 83).

Seyr (2013) conclui que a metodologia do Psicodrama Pedagógico possibilita um trabalho educativo nas turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos, pois contribui com a ressignificação da leitura de mundo feita por esses sujeitos.

Braga (2018) apresentou um resumo expandido sobre um projeto que ocorreu na Escola Municipal João de Queiroz Galvão, na cidade de Igarassu (PE), com estudantes da Alfabetização de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental. A autora buscou compreender o fenômeno da prática da contação de histórias e como essa prática pode contribuir com o eixo da linguagem oral, de forma a melhorar a comunicação desses estudantes na sociedade.

Silva e Freitas (2015) discutiram sobre as contribuições das narrativas memorialísticas dos estudantes sertanejos da Alfabetização de Jovens e Adultos

como fonte de informação. Enfatizam a importância da memória para a evocação e reinterpretação do passado silenciado. Os idosos que responderam a uma entrevista semiestruturada falaram sobre a atuação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) em Santana do Ipanema, no estado de Alagoas, no período de 1970 a 1985. A ausência de fontes escritas sobre esse movimento demonstra a importância da memória de ex-alfabetizados para o conhecimento e resgate da história.

Em suma, os estudos supracitados discutem as histórias vividas por estudantes e professores da EJA e a valorização dos saberes por meio das narrativas de tradição oral.

(ii) ***Saberes tradicionais***

Buscamos perceber a valorização dos saberes tradicionais para a resistência e manutenção cultural nos trabalhos mapeados. Esta categoria aponta a importância dos saberes tradicionais dos estudantes jovens e adultos como meio de valorizar a cultura e a identidade local.

Neves, Carvalho e Santos (2019) exploram a importância de um currículo vivo, que possibilite a valorização da cultura local, no projeto Tecendo Saberes, na comunidade Barreiro Grande, na cidade de Ramalho (BA).

Os saberes dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos eram compartilhados com os estudantes do 4º e 5º ano de turmas multisseriadas. Desse modo, os estudantes da EJA compartilharam experiências, cultura, saberes e fazeres da comunidade local. Segundo os autores, o trabalho promoveu a socialização de saberes tradicionais entre os estudantes e possibilitou um currículo vivo, que tornou as aulas uma forma de resistência e manutenção da cultura da comunidade quilombola de Barreiro Grande.

Destacamos a importância das pesquisas anunciadas por trazer, por meio das narrativas de tradição oral dos estudantes jovens e adultos, os saberes e fazeres tradicionais da comunidade quilombola para a sala de aula. Entendemos que a educação formal não garante sozinha o ensino e a aprendizagem pautados no desenvolvimento e empoderamento comunitário, portanto, faz-se necessário o conhecimento produzido nas comunidades, nas lutas coletivas e nas festividades. Para Freire (1996), a escola deve respeitar os saberes dos educandos, saberes esses que são construídos através das práticas comunitárias. Por esse motivo, devem estar

presentes nas práticas pedagógicas, estabelecendo relações com o ensino dos conteúdos escolares.

(iii) ***Narrativas de tradição oral como proposta pedagógica***

Nesta categoria, discutimos sobre as narrativas de tradição oral como proposta pedagógica na Alfabetização de Jovens e Adultos.

Oliveira (2020) apresenta as narrativas de tradição oral de cinco avós dos sertões cearenses como possibilidade pedagógica. A partir de tais narrativas, a autora elaborou sequências básicas de letramento literário para serem usadas por professores da rede pública e privada do Estado do Ceará.

Utilizando como método a história oral, a autora transformou as narrativas de tradição oral contadas pelas avós em literatura escrita. Primeiro, gravou as narrativas das senhoras, depois transcreveu, textualizou e recriou. Para ela, as narrativas de tradição oral favorecem a leitura deleite e a fruição, além de contribuir para uma aprendizagem significativa e fortalecimento do ato de escutar histórias contadas pelos mais velhos em sala de aula. Sobre as narrativas de tradição oral, a autora discorre:

Um provérbio africano diz que existem três palavras capazes de parar o tempo: Era uma vez. Paramos o tempo cronologicamente linear para ingressar no tempo do silêncio produzido pelas palavras, no tempo das coisas possíveis, no tempo das histórias. As histórias que os povos guardavam na memória e contavam em rodas, debaixo de árvores para transmitir seus conhecimentos. São narrativas que carregam em cada palavra a força da ancestralidade, o encanto da oralidade e a simbologia das aprendizagens (Oliveira, 2020, p. 14).

As narrativas de tradição oral, além de conter uma riqueza histórica, é uma força da ancestralidade (Oliveira, 2020). Essa força se faz necessária para a resistência e manutenção da cultura dos povos tradicionais.

O estudo de Silva, Matta e Martins (2018) tem como objetivo mostrar como a valorização dos saberes tradicionais dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos podem garantir um trabalho de excelência na alfabetização e na permanência dos mesmos em sala de aula, com a promoção do diálogo entre os saberes tradicionais e os saberes escolares.

Segundo os autores, o referido estudo é fruto de uma experiência com uma turma de alfabetização da EJA da Escola Municipal São Pedro, do Povoado Alto, em Tucano, no Território de Identidade do Sisal, na Bahia. Silva, Matta e Martins (2018)

buscaram conteúdos significativos para os estudantes por meio da escuta de suas narrativas orais.

Assim, foi possível identificar os saberes e fazeres que eles trouxeram em rodas de conversa:

[...] um sabia fazer sandálias, outra fazer cocada, unha, geladinho, crochê, bolos, sobremesas, telhas artesanais, chás, cordinhas para bijuteria e outras inúmeras coisas (Silva; Matta; Martins, 2018, p. 115).

A pesquisa desses autores revela que foi possível trabalhar com a realidade nas aulas de alfabetização, possibilitando o diálogo dos conteúdos escolares com os saberes dos estudantes. Com isso, Silva, Matta e Martins (2018) apontam que a valorização dos saberes desses sujeitos da EJA promove melhor participação e colaboração dos estudantes nas aulas. Além disso, os autores notaram:

[...] o brilho nos olhos de cada um falando daquilo que sabia, sempre com alegria e com o imenso desejo de aprender, os relatos eram surpreendentes, e sinalizava que alfabetizar com os saberes deles, para aquele contexto era o melhor caminho (Silva, Matta; Martins, 2018, p. 115).

Nessa direção, compreendemos que as aulas planejadas, nas quais se inserem narrativas de tradição oral, podem contribuir com a motivação dos estudantes da EJA para concluírem a escolaridade e, sobretudo, perceberem-se como sujeitos dotados de saberes, e que suas histórias também fazem histórias. Por isso, a importância do trabalho com a realidade dos estudantes, com os seus saberes socialmente construídos, pois possibilita o fortalecimento do diálogo com os diferentes saberes nas práticas pedagógicas.

Refletir sobre as pesquisas publicadas que discutem narrativas de tradição oral no contexto da Alfabetização de Jovens e Adultos em escolas quilombolas é, sem dúvida, um movimento de diálogo e luta por abrir caminhos em busca de possibilidades pedagógicas para a tessitura de temáticas emergentes, especialmente no cenário atual, demarcado por invisibilidades e insuficiências de políticas públicas efetivas.

Entendemos que a concretização da Educação Escolar Quilombola nas instituições de ensino representa um novo sentido pedagógico para Alfabetização de Jovens e Adultos de escolas quilombolas pelo fato de apresentar-se como uma construção coletiva e colaborativa, por evidenciar as lutas e as conquistas do povo

negro, alicerçada principalmente na ancestralidade, no reconhecimento do ancestral, por levar em conta a sua importância histórica e por partir da cosmovisão africana, da memória, dos saberes e fazeres ancestrais desse povo.

Decerto, se as especificidades culturais forem efetivadas nas escolas quilombolas, os estudantes poderão entender com maior propriedade que a formação social e econômica do território brasileiro se deu principalmente pelo contributo da população negra de origem africana, que trouxe suas tecnologias, saberes e fazeres.

Por isso, a importância da participação da comunidade na construção de uma educação que atenda às suas especificidades. Os quilombolas precisam ser pesquisados, suas narrativas devem ser publicizadas para o entendimento de suas ancestralidades, do sentido de pertencimento à terra, à questão agrária e do modo de produção, onde constroem suas vidas, suas histórias.

Ao fazermos esse levantamento na base de dados, percebemos que a temática sobre propostas pedagógicas que envolvem as narrativas de tradição oral trazidas pelos estudantes da Alfabetização de Jovens e Adultos em escolas quilombolas ainda é um tema incipiente nas pesquisas. Não identificamos estudos sobre a Alfabetização de Jovens e Adultos em escolas quilombolas com as narrativas de tradição oral. Porém, os trabalhos selecionados são relevantes, visto que problematizam, refletem, discutem e anunciam os saberes tradicionais e abrem novas possibilidades de pesquisas.

CAPÍTULO 3 – ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PASSADO E PRESENTE

*Entre lembrança sobre o vivido e o experienciado,
[...] está Joaquim, presente, na sala de aula.*

(Alves, 2013, p. 179)

Os estudantes da EJA representam as crianças do passado, às quais foram negadas o direito à Educação Básica. De acordo com Alves (2013), os educandos levam para a sala de aula suas experiências, memória e conhecimentos. Porém, a bagagem que “Joaquim”, “Maria” e “Pedro” traz, na maioria das vezes, é negligenciada por práticas excludentes que não os reconhecem como sujeitos de saberes.

Para Arroyo (2017), os estudantes desse domínio são rotulados pejorativamente como analfabetos, fracassados, reprovados, por não terem feito o percurso regular de educação formal. São aqueles que não estudaram na “idade certa” e precisam estudar na idade incerta, conhecidos como aqueles que não aprenderam nada com os anos de trabalho e de luta. Conseqüentemente, a EJA é considerada como tempo para aprender o que não foi aprendido.

Contudo, esses são sujeitos de conhecimentos, os quais historicamente não tiveram direito à terra, à escola, à vida social digna, sujeitos outrora “libertos”, destituídos de tudo. Diante dessa perspectiva, apesar da estigmatização desses conhecimentos produzidos fora do espaço escolar, é importante que os educadores tenham claro que o tempo que essas pessoas não estiveram em sala de aula, não foi um tempo perdido, mas um tempo de outras construções de conhecimentos (Arroyo, 2017). Ou seja, são aprendizes de muitos saberes, não pararam de aprender porque pararam de estudar. Continuaram caminhando, aprendendo, acumulando saberes, lutando e resistindo. Lutando por uma vida digna e justa. Podemos dizer que são eternos aprendizes, passageiros aprendizes, produtores de conhecimentos. Dessa maneira, não se pode afirmar que esses jovens e adultos são passageiros parados ou reprovados, que pararam e irão retomar. É essa ideia de passageiro que Arroyo (2017) discorda e afirma que os sujeitos da EJA não param de aprender em momento algum.

No contexto atual, a negação de direitos aos jovens e adultos é ainda maior, visto que há incentivo à desvalorização da ciência, dos espaços e coletivos que intencionam atuar nas esferas públicas. Vivenciamos um momento de grande crise política, ações conservadoras e antidemocráticas. É notório que a crise das

sociedades atinge a educação e agrava uma crise já existente nesse campo. Por isso, a necessidade de estudar, refletir e discutir sobre a EJA, nesse cenário de incertezas, negações de direitos e retrocessos, é urgente.

O povo negro compõe majoritariamente as turmas da EJA, marcando a desigualdade social produzida ao longo da história do Brasil, representando a não inserção do negro no campo do Direito. Em outras palavras, o fato de ter muitos estudantes negros nessa modalidade de ensino significa que a população negra não teve os seus direitos devidamente correspondidos na sociedade.

O histórico de negação de direitos sofrido por esse povo faz parte de um plano cruel que ainda vigora, plano de inferiorizar as pessoas fora do padrão exigido pela sociedade capitalista, branca e racista. Sobre isso, Munanga (1986, p. 9) discorre:

A ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos entre duas raças que se confrontam pela primeira vez, tudo isso, mais as necessidades econômicas de exploração, dispuseram o espírito europeu a desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais. O negro torna-se, então, sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica.

Essa visão errônea em relação ao negro parte de pressupostos eurocêntricos, base do racismo presente em todas as esferas da sociedade brasileira, o qual, por muito tempo, apagou as contribuições do povo negro da história do Brasil, para contar uma história não verdadeira, com a intenção de ressaltar a supremacia branca e desvalorizar a população negra, colocando-a em papéis de escravizados, marginalizados, fracassados, subversivos. Em suma, o racismo presente na história brasileira parte do desejo de impor uma verdade como única (Gomes, 2005).

Desse modo, destaca-se a Lei nº 10.639/2003 para evidenciar, no ensino da história brasileira, o protagonismo negro na construção social, e contribuir com práticas pedagógicas antirracistas (Brasil, 2003a). No entanto, “[...] a efetivação e a implementação dos dispositivos legais, principalmente relativos às questões raciais, dependem, em grande medida, de um conjunto de condições que lhes permitam a realização plena” (Gomes, 2005, p. 24).

Assim, para que se possa entender o porquê da EJA ser um território negro, precisa-se discutir a construção social e histórica do racismo na sociedade brasileira, de modo a se perceber que a participação da população negra na construção dessa sociedade tem sido pouco considerada ao longo da história, a exemplo da referida Lei

nº 10.639, que inclui no currículo oficial de ensino a obrigatoriedade de abordar a História e Cultura Afro-Brasileira e que veio, justamente, em resposta à necessidade de reconhecimento dessa participação.

O Brasil e todos os países escravistas após a libertação fizeram com que a cor da pele fosse parâmetro para medir o valor das pessoas, sendo assim uma marca fundamental de discriminação. Portanto, o pós-abolição na sociedade brasileira ocasionou um grande contingente de pessoas negras, que, de forma intencional, não tiveram apoio das autoridades da época.

Em suma, por muitos anos a existência do negro no Brasil foi balizada pela negação de direitos, como analogamente, de certa forma, acontece hoje. Para que esses sujeitos conquistassem o seu direito como cidadãos partícipes da sociedade, seus antepassados tiveram que lutar por essa conquista, e essa luta continua constante atualmente para que os direitos permaneçam, para a conquista de novos direitos e pela sobrevivência dos conquistados.

Faz-se importante pontuar que, apesar de o direito à educação escolar ter sido por muito tempo negado à população negra, os negros não deixaram de produzir e compartilhar conhecimentos. Ao longo da história, houve várias experiências da educação do negro no Brasil de forma plural. Os saberes compartilhados na cultura negra não só são escolares, são vários, estão presentes em espaços como quilombos, favelas e comunidades, espaços de fortalecimento de identidade, de troca de conhecimentos e que não são validados pelas instituições até hoje.

A exemplo dessa não validação das instituições perante a educação do negro, destaca-se a experiência de alfabetização que aconteceu em um quilombo do Maranhão em 1839, onde Cosme Bento das Chagas, quilombola, conhecido como Negro Cosme, alfabetizou 3 mil escravizados. Reconhecendo a importância da alfabetização para a transformação social e pessoal, ele criou uma escola para negros em um período de guerra contra a escravidão (Assunção, 2012). Há um apagamento da história de lutas das populações negras por acesso à escola. Isso fica evidenciado na literatura e esse registro pode ser ampliado com o detalhamento da luta da comunidade quilombola por escola. Como os próprios estudantes relatam, eles lutaram por tudo que existe na comunidade, do ponto de vista de políticas públicas.

Enfim, essa experiência do Maranhão não é legitimada pelas instituições, nem citada nas escolas. Devido à sua importância para história da educação desse país, experiências como essas devem ser discutidas nos espaços escolares, os jovens e

adultos da EJA deveriam saber que sempre houve esse movimento de resistência a favor da educação do povo negro, de modo a compreenderem que tudo que se tem de memórias e conquistas da população negra foi alcançado a partir de lutas, e nunca doado.

Esse cenário de negação de direitos vivido pelas pessoas negras, como apontado, é herança da escravidão, que desvaloriza a população negra e os povos indígenas, alimentando as teorias de branqueamento, favorecendo um ambiente político-estrutural que fizesse com esses sujeitos aceitassem viver da mesma maneira que viviam após a abolição, sem direito algum.

Discutir a Alfabetização de Jovens e Adultos não é apenas tratar de processos de socialização de conhecimentos, mas de uma das ferramentas fundamentais para a democracia. Quando se fala dos seus sujeitos, primeiramente não se deve desvincular essa alfabetização das dimensões estruturais da sociedade, porque corre sério risco de atribuir a esses indivíduos a culpa por não terem frequentado a escola, quando, na verdade, deveriam ter garantido o direito à educação na infância e adolescência.

A construção histórica carregada de preconceitos na sociedade contra o analfabeto acarreta uma série de consequências a essas pessoas, inclusive no próprio processo de ensino-aprendizagem, que afeta a autoestima, levando-as a terem dificuldades de aprendizagens, responsabilizando-as pela condição de não alfabetizado, e, mais cruel, fazendo com que elas acreditem que realmente são.

Historicamente, os corpos negros na educação eram pensados para ser excluídos, não incluídos. Desse modo, os jovens e adultos das turmas de alfabetização da EJA estão nesse espaço por esse viés, por um movimento de racismo estrutural que os colocou nesse lugar. Essa situação vem se perpetuando ao longo da vida desses sujeitos e, enquanto houver a negação do direito à educação escolar às pessoas negras, a EJA estará presente como medida de reparação.

Nesse cenário, para se pensar a Alfabetização de Jovens e Adultos, é importante discutir o racismo estrutural. A EJA, como todas as outras modalidades da Educação Básica, precisa ter intencionalidade pedagógica antirracista, que combata o racismo estrutural que aniquila e apaga a memória e saberes do povo negro. Assim, as práticas pedagógicas dessa modalidade precisam ser politizadas racionalmente, de maneira a destacar, por exemplo, os valores e prestígios da branquitude, e a negação de direitos sofridos historicamente pelo povo negro.

No entanto, para uma educação antirracista na EJA, é preciso pensar que o seu público não são apenas pessoas trabalhadoras, são trabalhadores negros que vivem todos os dias as exclusões e o silenciamento, e, em virtude disso, as práticas pedagógicas devem estar condizentes com essa realidade, de modo a contribuir com a emancipação e fortalecimento identitário desses sujeitos.

Freire (1967) já pensava esse tipo de alfabetização como uma forma de conscientização dos sujeitos, em um processo que garantisse a sua emancipação.

Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a essa democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito. Na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar, após durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem “trabalho”, lições que falam de ASA – “Pedro viu a ASA” – “A asa é da ave”. Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. “Eva viu a uva”. Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação (Freire, 1967, p. 112).

Esse pensamento instiga a questionar esse processo alfabetizador, quando se considera os jovens e adultos como sujeitos aprendizes: quais as expectativas dos alfabetizados quanto ao processo de alfabetização? O que se espera que o jovem ou adulto saiba para que possa ser considerado alfabetizado? Essas indagações são necessárias ao educador fazer para não se trabalhar com sujeitos abstratos. Vale destacar que muitos professores chegam a EJA sem ter vivenciado em suas formações iniciais as especificidades dessa modalidade de ensino; em consequência disso, levam para seus estudantes jovens e adultos algumas atividades alfabetizadoras infantilizadas, que não são adequadas para esses sujeitos e não contribuem para sua emancipação.

Segundo Munanga (2000, 2005), o preconceito e a discriminação racial na Educação Básica encontram-se presentes nas práticas pedagógicas, no currículo, nas avaliações, na evasão, na reprovação, nos materiais didáticos, no maior número de estudantes negros na EJA e nas poucas oportunidades desses estudantes de progredirem nos estudos.

Desse modo, para uma prática pedagógica antirracista, precisa-se atender às peculiaridades dos sujeitos da EJA, ou melhor, reconhecê-los como sujeitos coletivos, os quais trazem para sala de aula as vivências dos coletivos em que estão inseridos, como o coletivo de pessoas trabalhadoras, negras, de mulheres, dos sem-terra, dos desempregados, dos pobres, dos moradores de comunidades quilombolas, entre outros. Portanto, pensar nesses coletivos é pensar na realidade vivida por eles, e trazer essa realidade para ser discutida na sala de aula, para contribuir com a transformação dos sujeitos. Quantos coletivos são invisibilizados nos currículos das turmas de jovens e adultos? Assim, é necessário entender que os estudantes são fruto do seu coletivo, e carregam as lutas deles, como a luta dos sem-terra por terra, a luta dos quilombolas pelo reconhecimento de suas comunidades, e isso deve estar presente nos conteúdos escolares (Arroyo, 2011).

Nesse contexto, é fundamental que se (re)conheça e valorize as itinerâncias coletivas dos estudantes jovens e adultos da EJA. A formação de professores dessa modalidade deve partir desse viés, das particularidades do sujeito, ou seja, a “[...] condição social, étnica, racial, cultural e espacial (de jovens e adultos populares do campo, das vilas, favelas) têm que ser o ponto de referência para a construção da EJA e para a conformação do perfil do educador(a)” (Arroyo, 2005, p. 23).

3.1 ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS: TECENDO HISTÓRIA

Para Fávero (2004), o conhecimento sobre o histórico da EJA possibilita o entendimento dos avanços e retrocessos sofridos por essa conjuntura. Segundo Arroyo (2005), a EJA, ao longo da história, aconteceu em diferentes espaços formais e informais, através das diversas campanhas de alfabetização e dos movimentos da Educação Popular, marcados pelo voluntarismo e indefinição.

No período colonial, o ensino ficava a cargo dos jesuítas, tinha como intuito catequizar indígenas e negros, ensinavam os preceitos cristãos e ofícios, para que esses indivíduos estivessem a serviço do capital financeiro. Assim, as competências e habilidades ensinadas atendiam à lógica mercadológica, para acatar a morfologia do trabalho e os interesses das elites. Para os filhos dos colonizadores, o ensino direcionava-se a conteúdos que contribuíssem para a inserção dos mesmos em cargos de prestígio social. Segundo Braga (2014), o ensino naquele momento, fazia parte do projeto de domesticação e aculturação, cujo objetivo era apenas o lucro econômico.

Na época imperial, em 1759, os padres jesuítas foram expulsos do Brasil pelo Marques de Pombal, criaram-se as aulas régias para substituir a educação jesuítica. “Ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 109).

De acordo com Paiva (1983), a expulsão dos jesuítas inicialmente causou desordem para todos, tanto para os adultos e crianças indígenas e africanas, quanto para os filhos da elite, pois a educação passou a ser responsabilidade do Estado, que não teve o devido comprometimento e investimento, como também houve rejeição da população pelo novo ensino, pois esta estava acostumada com o ensino de cunho cristão.

Nesses dois períodos, o colonial e imperial, pouco se fez pela educação para o povo. Em 1824, a Constituição brasileira cogitou o ensino primário e gratuito para todos, mas isso não se concretizou na prática, apenas a elite poderia usufruir do ensino primário por ter um documento que ratificava a cidadania.

Dessa forma, o analfabetismo no Brasil vem desde o período colonial, porém virou uma “preocupação” no início do século XX, passando a ser visto como um “problema nacional” (Fávero, 2004). Por influência da cultura europeia, o Brasil tornou a EJA obrigatória por lei, com a finalidade de aumento do público eleitor e manutenção do poder da elite dominante.

Em 1930, os interesses contra o analfabetismo levaram à marginalização dos sujeitos não alfabetizados; eles foram excluídos, discriminados e proibidos de fazer parte da política. O analfabetismo era considerado uma doença nacional, que impedia o processo de urbanização e industrialização do país, atribuído à falta de capacidade – essa visão equivocada se faz presente na sociedade até hoje.

Em concordância com Arroyo (2017), os estudantes da EJA não são “desletrados”. Deveríamos aprender com os mesmos, homens e mulheres de tantos letramentos, de tantas lutas por direito à vida justa, ao trabalho, à renda, à moradia, à terra, ao viver digno.

É importante destacar as principais campanhas e movimentos de alfabetização voltados para os jovens e adultos no Brasil. As campanhas foram: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA); Campanha Nacional de Educação Rural (CNER); Cruzada de Ação Básica Cristã (Cruzada ABC); Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral); Movimento de Alfabetização (Mova); Programa Alfabetização Solidária (PAS); e

Programa Brasil Alfabetizado (PBA). No que se refere aos movimentos, destacam-se: Movimento de Cultura Popular (MCP); De Pé no Chão também se Aprende a Ler; Movimento de Educação de Base (MEB); e o Centro Popular de Cultura (CPC). Iremos realizar um breve panorama de algumas dessas campanhas e movimentos.

Assim, ao final da Segunda Guerra Mundial, o Estado lança o movimento de democratização com o apoio da Unesco, órgão da ONU responsável por educação, ciência e cultura. Surge então a primeira campanha, em 1942, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), financiada pelo Fundo Nacional do Ensino Fundamental (FNDE). A CEAA tinha como proposta educativa o ensino amplo, que iria da aprendizagem da leitura e da escrita aos conhecimentos básicos de saúde, higiene e cidadania. Essa campanha não se limitava à alfabetização do estudante, tinha um viés técnico de formação prática, com intuito de contribuir no desenvolvimento comunitário. Assim, por meio do ensino de ações práticas, formavam-se agentes de saúde, de malária e educadores sanitários, entre outros (Fávero, 2004).

Para Paiva (1983), essa foi a primeira campanha “voltada” para o campo, mas não para as especificidades dos estudantes camponeses; tinha o objetivo de cessar a migração do campo para a cidade, tendo como motivação manter os votos do povo do campo para o equilíbrio eleitoral e para a capacitação de pessoas para trabalhar nas indústrias, e assim angariar mão de obra barata para o desenvolvimento industrial.

Não obstante, foi da CEAA que o voluntariado surgiu, criado pela União, e que consistia em uma ação que se articulava com o município e contava com voluntariado da sociedade civil para a sua concretização e realização. A maioria dos professores eram voluntários, não habilitados para a função, e os materiais didáticos, propostas pedagógicas e espaços físicos não eram adequados aos sujeitos da EJA. Esse descaso com a EJA é uma realidade que se perpetua na contemporaneidade: “Mesmo nas formas atuais, a contratação e os pagamentos são meramente simbólicos, criando quadros docentes mal preparados que atuam em escolas mal equipadas e com material didático quase sempre inadequado” (Fávero, 2004, p. 16).

A proposta de ensino da CEAA era criticada por estudiosos do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), que passaram a discutir uma reestruturação do sistema municipal de ensino. De acordo com Fávero (2004), constatou-se nesse momento que a EJA deveria sair do voluntarismo para o profissionalismo e os materiais didáticos deveriam ser adequados ao seu público. Elabora-se, então, uma

proposta tendo como base essas demandas, implantada em algumas regiões do Brasil e chamada de experiência-piloto, com o propósito de “[...] secar as fontes do analfabetismo” (Fávero, 2004, p. 18), e de universalizar e regulamentar o ensino primário de maneira a contemplar a todos. “No entanto, essa proposta teve fôlego muito curto” (Fávero, 2004, p. 19).

As campanhas e os movimentos criados não acabaram com o analfabetismo no país. É certo que o analfabetismo está longe de acabar devido à lógica capitalista e neoliberal; uma sociedade capitalista e desigual não oferece educação igualitária e de qualidade para todos. Continuam-se oferecendo “[...] pobres escolas, para as camadas pobres da população” (Fávero, 2004, p. 26). Continuam-se oferecendo, às classes populares, escolas precárias com professores desvalorizados e mal remunerados.

Essas campanhas foram criadas por “[...] alguns educadores em algum lugar e depois [oferecidas] para analfabetos em todo país” (Freire; Horton, 2003, p. 94). O povo não participava das tomadas de decisão e da produção de novos conhecimentos; por esse motivo, não houve, por muito tempo, uma educação radical que provocasse mudança social. A educação radical não corresponde à educação baseada em métodos e técnicas que torna o ensino distante e frio, mas em uma educação baseada no amor, no amar as pessoas, pois, se “[...] você não faz isso, dizia Che Guevara, então não vale a pena ser um revolucionário”. Amar significa “[...] querer para eles o que você quer pra você mesmo” (Freire; Horton, 2003, p. 174). O amor pelo outro leva ao respeito à capacidade intelectual e à experiência de vida do outro.

A educação escolar se configura como um campo de disputa e poder. Ao longo do tempo, apresenta-se de forma distinta para os respectivos públicos: para os filhos da elite e classe média, os antigos “preceptores”; e outra para classe trabalhadora, subalterna, sem formação autônoma e crítica, composta, por sua grande maioria, por jovens e adultos negros e moradores das periferias. Para Fávero (2004), no decorrer da história, as campanhas de Alfabetização de Jovens e Adultos mostraram-se com um instrumento de conservação de poder e de manutenção das estruturas socioeconômicas.

Somente nos anos de 1960, por meio dos diversos programas de alfabetização de adultos da Educação Popular (EP) progressista, proposta por Paulo Freire e seus colaboradores, que esses aspectos foram evidenciados e criticados. Esses programas

difundiam novas ideias sociais, que ameaçavam os grupos direitistas, a estabilidade do regime capitalista e o conservadorismo (Paiva, 1983).

Pimentel (2010) discute que, a partir da EP progressista, a EJA foi pensada a favor do povo, tendo como base as experiências, contexto e cosmovisões dos educandos. Essa educação criticava as práticas pedagógicas tradicionais – que fortalece a manutenção das concepções conservadoras de educação – e defendia as concepções progressistas, críticas e emancipadoras.

No Brasil, o termo EP contém três concepções divergentes: uma consiste na educação instrumental; outra, na educação funcional; e a outra, na educação libertadora. As duas primeiras concepções apresentam viés conservador de educação, e a última visa mudança do sistema opressor por meio da conscientização crítica dos participantes; nos anos de 1960 até os anos 1970, vigorou a funcional e a libertadora.

O entendimento sobre o problema do analfabetismo no Brasil surge no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, quando se constatou que o analfabetismo era causado por problemas sociais e econômicos e pela falta de escolas primárias. Outro fator destacado foi a elaboração e centralidade do programa de alfabetização no Rio de Janeiro, para que fosse enviado às demais regiões do Brasil que não tinham as particularidades regionais refletidas nas propostas do programa. No entanto, essa centralidade culminou com a chegada do Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Conferência Nacional dos Bispos (CNBB), para atender à população das classes populares do Nordeste. Essa iniciativa propunha um ensino contextualizado e o equilíbrio do desenvolvimento social e econômico entre os estados (Fávero, 2004).

Nesse congresso, Paulo Freire foi reconhecido pelo trabalho que vinha fazendo. Na oportunidade, apresentou o processo de alfabetização voltado para as vivências e realidade do povo, com a intencionalidade libertadora e emancipadora (Strelhow, 2010). As ideias de Paulo Freire influenciaram vários movimentos como os Movimentos de Cultura e Educação Popular do Recife (MCP), os Centros Populares de Cultura (CPC), a Campanha De Pé no Chão também Se Aprende a Ler e o Movimento de Educação de Base (MEB).

Em Recife, em 1961, nasceu o primeiro MCP, tendo Paulo Freire como seu principal idealizador. Freire e seus companheiros, em círculos de cultura,

alfabetizaram milhares de pessoas promovendo debates que objetivavam a elevação da consciência social dos sujeitos por meio da cultura.

O I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, no Recife, em 1963, reuniu todos os movimentos de alfabetização e cultura popular. Nesse encontro, houve trocas de vivências, debates sobre a criação de uma coordenação nacional, mapeamento das mobilizações nacionais e cadastro dos movimentos para a identificação dos tipos de atividades e suas dificuldades (Paiva, 1983).

Para Braga e Mazzeu (2017), os MEP trabalhavam em favor da conscientização política do povo, com o objetivo de transformação das estruturas sociais com a massa popular. Nesse contexto, essa concepção de educação estava intimamente ligada ao povo, pensada para os mesmos. Assim, os sujeitos eram alfabetizados e, em simultâneo, eram convidados a refletir sobre sua realidade, tomando consciência de sua condição, condição essa não determinada, mas fruto de um projeto de exclusão social da população carente, a desigualdade social. De acordo com Paiva (1983), esses movimentos preocupavam-se em recorrer a matérias que indicassem temáticas significativas para os sujeitos, as quais refletiam a realidade vivida por esses, tendo como norte as percepções de Freire.

A Ditadura Militar no Brasil (1964-1985) trouxe de volta para a alfabetização de jovens e adultos as concepções da pedagogia tradicional, pois estava em acordo com os interesses da classe dominante. Assim, todos os movimentos de educação com viés freireano foram censurados, por não ser interessante alfabetizar o povo com base em uma educação crítica e libertadora, defendida por Freire; isso ameaçava os planos conservadores de manutenção de poder da minoria.

Assim, em abril de 1964, muitos programas de Educação de Jovens e Adultos, movimentos de educação e cultura popular acabaram devido à repressão perpetrada pelo regime ditatorial. Contudo, como forma de resistência, os MPE aconteceram, por muitos anos, na clandestinidade em organizações não governamentais. Porém, não resistiram por muito tempo por causa da censura e da falta de verbas, dando lugar a programas conservadores como a Cruzada ABC e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) (Gadotti, 1998).

O Mobral, criado em 1967 pelo regime militar, tinha como perfil a centralidade e o doutrinário, conservava o modelo de desigualdade econômico-social, refletido nas práticas pedagógicas, e desconsiderava o contexto da população do campo. O Movimento foi implementado com recursos financeiros que não dependiam de verbas

orçamentárias, constituído por comissões municipais, que organizavam as campanhas nas comunidades, as salas de aulas, e recrutavam os alunos e os professores. Sua gestão era feita pela Gerência Pedagógica do Mobral Central, responsável pelo processo educativo, planejamento e avaliação. Segundo Gadotti (1998), esse movimento tinha concepções contrárias às de Paulo Freire, pois objetivava o controle do povo.

De acordo com Paiva (1983), o Mobral era, sobretudo, um movimento leigo, que herdou da Cruzada ABC a inclinação de contribuir com o regime ditatorial. Para Strelhow (2010), o Mobral foi o responsável por retornar às ideias errôneas de que o analfabetismo é uma condição escolhida pelas pessoas, ou seja, são analfabetas por culpa delas, e são culpadas também pelo atraso do desenvolvimento do país.

O Mobral foi considerado o maior movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, contudo, apesar de se estender por quase todos os municípios das regiões brasileiras, os seus 15 anos de atuação não foram capazes de alfabetizar um número considerável de pessoas: apenas 10% dos estudantes foram alfabetizadas. Em 1980, os altos índices de reprovação, evasão escolar e analfabetismo levantaram debates em relação à educação pública. Desse modo, em 1985, o Mobral foi extinto pelo governo federal da Nova República (Haddad; Di Pierro, 2000), que o substituiu pelo Programa Fundação Educar. Esse “novo” programa manteve os objetivos do movimento anterior: o tradicionalismo no ensino continuou presente nas práticas pedagógicas, bem como a transmissão do conhecimento sistematizado.

Contudo, em 1989, com Paulo Freire no cargo de Secretário de Educação do Estado de São Paulo, no governo de Luiza Erundina, implantou-se o Movimento de Alfabetização de São Paulo (MOVA/SP), retomando, assim, as concepções freireanas no processo de alfabetização dos sujeitos jovens e adultos. Esse movimento preocupava-se em promover a dignidade da pessoa humana, com uma prática alfabetizadora progressista, que contribuía para maior conscientização dos sujeitos acerca da realidade do seu entorno, dando-lhes condições de progredir nos estudos. Devido a isso, a EJA passou a cogitar uma identidade própria, começando o processo de descentralização dos recursos e das tomadas de decisão em relação às políticas educacionais.

Porém, os anos de 1990 revelaram um descaso em relação a EJA: por não ser considerado prioridade pelo governo, não recebia recursos financeiros. Justificavam que o recurso para educação deveria ser aplicado na Educação Básica, investindo

nas crianças e não nos adultos. Esse raciocínio reflete a lógica do mercado, que não enxerga lucro no investimento em estudantes jovens e adultos (Pimentel, 2010). Nesse momento, alimenta-se toda forma de preconceito e discriminação em relação ao sujeito adulto não alfabetizado.

Em 1997, no governo do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, implantou-se o Programa Alfabetização Solidária (PAS), instituído pelo Conselho da Comunidade Solidária, que visava à redução do índice de analfabetismo. O Programa focou seus esforços nos jovens com idade de 12 a 18 anos, e, inicialmente, nas regiões com maior número de pessoas analfabetas: as regiões Norte e Nordeste. Em relação ao analfabetismo de pessoas adultas, o PAS não apresentou resultados satisfatórios para mudança no cenário brasileiro. Pesquisas apontam que o Programa alfabetizou apenas um quinto dos adultos participantes (Haddad; Di Pierro, 2000).

No primeiro mandato do Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006), criou-se o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), com a proposta de erradicar o analfabetismo no país, organizado e coordenado pela Secretaria Extraordinária Nacional de Erradicação do Analfabetismo (SEEA), contando com parceria entre governo, ONGs, empresas e associações. A essência do Programa não estava apenas na alfabetização, mas na inclusão social dos sujeitos não alfabetizados.

Como se pode perceber, ao longo da história, houve vários programas e movimentos para a alfabetização de pessoas jovens e adultas, porém apenas as experiências voltadas para as ideias de Paulo Freire tinham a perspectiva de colocar o alfabetizado dentro do seu processo de alfabetização, possibilitando-o construir uma leitura de mundo libertadora. Contudo, as escolas brasileiras, reflexo da sociedade capitalista, ainda não estão preparadas para esses tipos de experiência. As experiências mais exitosas acabam ficando excluídas das escolas e das secretarias de educação.

Em relação a experiências de alfabetização exitosas para o público jovem e adulto, entre as aqui já citadas, destacamos mais outra, o Projeto Escola Zé Peão, criado em 1990, que alfabetizou cerca de 5 mil operários da construção civil em João Pessoa (PB), e contribuiu para a formação continuada dos estudantes de pedagogia. Sobre o Projeto, Oliveira (1992, p. 17) discorre:

O Projeto tem parte de suas raízes fincadas em políticas sindicais do grupo de trabalhadores que, em 1986, assumiu a gestão do mencionado sindicato (SINTRICOM), após lutas internas travadas contra o surrado sindicalismo de correia, até então marcante na entidade.

Desse modo, os movimentos, programas e projetos da EP marcaram positivamente a EJA; a partir da consciência crítica, relacionava-se o contexto dos educandos com as práticas educacionais, veiculando-os com os conteúdos escolares, para possibilitar a discussão sobre direitos, vida digna, justiça e igualdade social (Freire, 2001). Assim, as práticas educacionais emancipadoras trouxeram um novo paradigma para educação, por associar a teoria com a prática, por defender a autoridade e não o autoritarismo, a liberdade e não a licenciosidade e a prática educativa e não a escolarização, que entende o educando como um sujeito histórico, constituído socialmente pela interação com o outro e com o mundo.

Portanto, EP tornou a EJA mais ampla e política, pois vai desde o ensino dos conteúdos escolares à conscientização crítica dos educandos, visto que, com sua prática educativa, aprendem-se conteúdos de cunho educacional e social, que subsidia na militância e na emancipação dos sujeitos. Ou seja, aprende-se a ler e escrever ao mesmo tempo que se aprende a refletir, questionar e reagir criticamente. Dessa forma, o professor Paulo Freire, ao longo da sua trajetória, nos ensinou a pensar e nos colocar no lugar do outro. Nos fez enxergar o outro como um ser dotado de saberes e de direitos. Levou-nos à compreensão de que somos seres inconclusos, e a consciência da inconclusão nos faz ir além, de buscar “ser mais”, de não ser apenas um objeto, mas sujeitos da nossa história, capazes de lutar pelos nossos direitos, por uma vida digna e um mundo melhor e bonito para todos. Ele nos mostrou também que, para a educação conduzir à emancipação dos sujeitos, ela deve ser de qualidade, de maneira que exerça o seu papel político, não sendo, portanto, neutra.

Arroyo (2017) discute que a EJA deveria preocupar-se menos com que didática ensinar as pessoas que não conseguiram acessar a escola na idade esperada e preocupar-se mais com os saberes que esses sujeitos trazem e com os saberes que possam interpretar e alterar a sua vida cotidiana. Assim, a educação escolar deve ir além do ensino de conteúdos e tornar-se um ato político emancipatório e crítico.

De fato, os sujeitos da EJA são trabalhadores e levam para a EJA os seus saberes adquiridos no trabalho, levam os lugares de onde vêm, com suas diversidades, culturas e artes. Desse modo, é fundamental reconhecer os saberes que

esses jovens e adultos trazem, entender que a mesma mão com que eles escrevem é a mesma com que trabalham (Arroyo, 2017).

Com base nisso, é necessário valorizar os saberes dos estudantes, para o fortalecimento da prática pedagógica e para uma educação crítica e emancipadora. Para que isso ocorra, a escola deve reconhecer que não há saberes maiores que outros, e sim saberes diferentes (Freire, 1987).

Sobre a alfabetização desses sujeitos, Freire (1967, p. 72) acentua que “[...] a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou exposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador”. Nesse sentido, a Alfabetização de Jovens e Adultos parte do conhecimento do educando adquirido ao longo da vida. Para Freire (2001), a educação progressiva-crítica fundamenta-se nisso, no resgate do ser humano no seu contexto, na sua memória e na sua história.

Portanto, de forma breve, tentamos trazer um recorte da história da EJA que visa resgatar o direito negado de escolarização. Notamos, assim, um histórico de negação desde o período colonial até hoje, que nos deixou como herança o patriarcado e o racismo, que exercem o cerceamento de oportunidades às pessoas das classes populares, e, conseqüentemente, aos negros e mulheres, devido à política de branqueamento que impera nas esferas sociais, tornando a educação escolar privilégio das minorias.

Conclui-se que a Alfabetização de Jovens e Adultos deve reconhecer e respeitar a cultura, o contexto e os saberes dos sujeitos, pois a alfabetização que conduz à emancipação e à visão crítica é aquela que é trabalhada a partir da realidade vivida pelos mesmos. Assim, segundo Freire e Horton (2003), a educação deve levar em conta os climas que os estudantes vivem: o clima político, social e cultural.

3.2 NARRATIVAS DE TRADIÇÃO ORAL NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Minhas histórias faz história!

Compreendemos que a Alfabetização de Jovens e Adultos deve ser trabalhada a partir de temas sociais, políticos e culturais, relacionados aos conteúdos escolares. Reconhecer os saberes e fazeres dos sujeitos da EJA vai além da valorização dos saberes. Configura-se, pois, como troca de conhecimentos, onde todos saem

ganhando, tanto os estudantes quanto os professores, fazem tornando o processo de alfabetização mais efetivo e prazeroso. Isso é possível uma vez que o professor, ao se relacionar com a realidade social e cultural do estudante, aprimora a sua prática, aprende e produz novos conhecimentos.

As narrativas de tradição oral trazidas pelos estudantes jovens e adultos valorizam o diálogo entre os diversos saberes, contribuem com o processo de alfabetização e podem contribuir com a emancipação dos sujeitos. Essas narrativas não são apenas falas, são textos orais ricos de cultura e historicidade, que, por compartilharem a comunhão dos saberes e fazeres, acabam democratizando os mesmos. Rosário (1989) considera que as narrativas de tradição oral devem ser vistas como um potencial recurso pedagógico, por facilitarem o processo de ensino e tornarem a aprendizagem de novos conhecimentos mais rápida, e também por estimular a curiosidade e o prazer.

Contos, provérbios, lendas, mitos, adivinhas, ditos e histórias de vida, com conteúdo imprescindível para o bom convívio nas comunidades, as narrativas de tradição oral nasceram nas culturas orais e têm como função o compartilhamento dos saberes e fazeres passados de geração a geração (Arapiraca, 2007).

Essas narrativas salvaram do esquecimento boa parte da história, visto que surgem da oralidade primária, um gênero da arte verbal que existe desde os primórdios da história da humanidade e faz-se presente até hoje – tempo das tecnologias –, exercendo sua função na construção das histórias coletivas e individuais que precederam as narrativas escritas, e foi por meio delas que o conhecimento histórico se originou (Arapiraca, 2007).

O nascimento das narrativas de tradição oral se deu por dois vetores: a irracionalidade e a existência múltipla. A irracionalidade versa que as narrativas orais existem naturalmente, não se justifica e nem se contesta a sua existência. A existência múltipla consiste na diversidade que uma narrativa oral pode ter. Assim, um tema pode ser tratado de várias maneiras pela comunidade (Rosário, 1989).

Arapiraca (2007) aponta a importância desse tipo de narrativa na educação formal e informal, como uma forma didática de promover o conhecimento de si, do outro e do seu entorno. Nesse contexto, “[...] uma das fundamentais tarefas de quem se dedica à educação (pais, professores, sacerdotes...) é a de estimular e colher as narrativas” (Arapiraca, 2007, p. 20). O acolhimento das narrativas do outro como um

presente precioso caracteriza-se como um ato de generosidade, por valorizar as experiências compartilhadas através da arte de narrar.

Desse modo, a partir das narrativas de tradição oral, pode-se construir/reconstruir e afirmar identidades e histórias, ler o próprio mundo e o mundo do outro, ampliar e produzir conhecimentos. Assim, os estudantes da Alfabetização de Jovens e Adultos, através de suas próprias narrativas podem “[...] desenvolver estruturas de conhecimento, para desvendar a ciência, para descobrir os segredos da língua e da matemática, enfim, desenvolver sua inteligência para melhorar sua qualidade de vida” (Arapiraca, 2007, p. 22).

Para Siqueira (2010), o processo de alfabetização baseado nas narrativas orais dos sujeitos, além de promover uma aprendizagem global, estimula o ato de falar sobre a cultura à qual pertencem, as lutas que travam diariamente, as conquistas, enfim, falar sobre a vida. O estímulo ao ato de falar acaba por estimular o ato de escutar. Escutar torna-se importante tanto quanto falar, pois escutar demonstra respeito pelo outro, pelo seu saber e sua história.

Em relação à história cultural e social do Brasil, as narrativas orais dos povos africanos e indígenas, segundo Siqueira (2010), são importantes no processo de construção e entendimento da história, tendo contribuído positivamente para concepção cultural, política e social na formação histórica do Brasil.

Sabemos que a história do Brasil é marcada pela brutal escravização dos nativos indígenas e dos negros africanos. Retirados da sua terra natal, os negros africanos viviam, em sua maioria, entre metais (ouro) e pedras preciosas, palácios, pirâmides, castelos, rainhas, reis, príncipes, princesas. Eles levaram para as terras que passaram a habitar seus saberes, conhecimentos, tradições, culturas, linguagens, lendas, mitos, cantos, cantigas, e sua luta pelo direito à vida e à liberdade, princípios e valores (Siqueira, 2010).

As pessoas negras foram historicamente tratadas pela historiografia brasileira sob o signo negativo de “escravos”. No entanto, o entendimento voltado ao imaginário ancestral retrata-os como homens e mulheres ricos de saberes e fazeres.

Na sociedade contemporânea, os opressores mudaram, mas as vítimas continuam as mesmas. Antes os colonizadores, hoje empresários, políticos, fazendeiros, comerciantes, donos de grandes produções como a soja perpetuam a opressão. Muitos expulsam de maneira covarde camponeses, comunidades indígenas e quilombolas de suas terras, fazendo com que precisem trabalhar nas

fazendas dos latifundiários ou migrem para as cidades, tirando dessas pessoas o direito às suas terras e o direito de manter suas tradições, costumes e culturas (Araújo *et al.*, 2006).

As ancestralidades africanas se ligam intimamente com as ancestralidades indígenas, configurando assim o imaginário brasileiro, relegado devido à colonização, ao patriarcado, ao sexismo e ao racismo. Os povos africanos e indígenas, com seus costumes, valores e crenças respeitam a natureza e produzem e compartilham conhecimentos por meio de símbolos e da tradição oral.

Dessa maneira, as narrativas de tradição oral trazidas pelos sujeitos da EJA refletem a tradição e a diversidade brasileira, sendo importantes para a inserção da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003a) e das Diretrizes Nacionais para a EEQ (Educação Escolar Quilombola), no contexto da sala de aula, pois, geralmente, as memórias são heranças dos povos indígenas e africanos, e o seu compartilhamento valoriza a história e cultura dos mesmos (Bezerra, 2009).

Nesse sentido, as narrativas dos estudantes da EJA refletem os saberes adquiridos ao longo de suas vidas. O texto “A canoa” traduz a importância de se valorizar os diferentes saberes:

Em um largo rio, de difícil travessia, havia um barqueiro que atravessava as pessoas de um lado para o outro. Em uma das viagens, iam um advogado e uma professora. Como quem gosta de falar muito, o advogado pergunta ao barqueiro:

- Companheiro, você entende de leis?
- Não, respondeu o barqueiro.

E o advogado, compadecido: – É uma pena, você perdeu metade da vida.

- A professora, muito social, entra na conversa:
- Seu barqueiro, você sabe ler e escrever?
- Também não, respondeu o barqueiro.
- Que pena! Condói-se a mesma. – Você perdeu metade de sua vida!

Nisso, chega uma onda bastante forte e vira o barco.

O barqueiro, preocupado, pergunta:

- Vocês sabem nadar?
- Não!!!! Responderam o advogado e a professora, rapidamente.
- Então... disse o barqueiro... é uma pena. – VOCÊS PERDERAM TODA A VIDA !!!!!

(Autor desconhecido)

Esse texto nos leva a pensar sobre as práticas pedagógicas que se revelam nas turmas da Alfabetização de Jovens e Adultos de escolas quilombolas. Os saberes desses estudantes devem ser considerados na sala de aula para uma prática

condizente com as Diretrizes da EEQ, bem como para troca e valorização dos diversos saberes.

3.3 NARRADORES DE TRADIÇÃO ORAL

Para Arapiraca (2007), todos dispõem de uma história para contar, e a maioria das pessoas gostam de ouvir e contar causos “[...] muitas das vezes sem outra utilidade que não a de erguer nossa alma aos vários céus que criamos na terra, até o ‘da boca da onça’” (Arapiraca, 2007, p. 15). O ato de contar histórias atualmente permanece vivo, mas não ocorre com muita frequência, apenas acontece, em geral, na hora de dormir ou perto de uma fogueira: avós, pais, tios, irmãos ou até algum vizinho contam histórias que outrora ouviram.

Para Meireles (1984, p. 48-49), não há quem não se lembre de uma história que foi contada na infância:

O negro na sua choça, o índio na sua aldeia, o lapão metido no gelo, o príncipe em seu palácio, o camponês à sua mesa, o homem na cidade na sua casa, aqui, ali, por toda parte desde que o mundo é mundo, estão contando uns aos outros o que ouviram contar, o que lhes vêm de longe, o que serviu a seus antepassados, o que vai servir a seus netos, nesta marcha da vida.

Antes do surgimento das tecnologias, por não dispor de um manual que desse conta para explicar as coisas da vida, o ser humano utilizava-se da contação de histórias para responder e entender sobre o que lhes inquietava, como a morte, a criação da humanidade e do universo. Desse modo, Arapiraca (2007) afirma que narrativas orais, de certo modo, minimizam as angústias existenciais e os anseios de compreensão da vida.

Os narradores de tradição oral foram os primeiros conselheiros da humanidade. “Um conselheiro, fiado no tecido da existência vivida, é sabedoria” (Benjamin, 1975, p. 59). A arte de narrar é um ofício artesanal e, como todo artesanato, carrega a singularidade e subjetividade do artesão, que trabalha no seu tempo, focado na perfeição de sua obra.

O ofício de contar histórias foi, por muito tempo, compartilhado por homens e mulheres para levar à sociedade informações e entretenimento. Sherazade, personagem do livro *Mil e uma noites*, representa as mulheres contadoras de histórias; ela narrou durante mil e uma noites histórias para entreter o rei e não ter o mesmo fim

das outras esposas. Foi assim, noite após noite, que Sherazade se livrou da morte, proporcionando ao rei alegria com suas histórias (Ribeiro, 2010).

O povo africano *peul*, segundo Ribeiro (2010), acreditava que o deus Maa criou o ser humano para ser sua boca, seu interlocutor, a palavra seria um “item” sagrado de poder dado por deuses. “E tal palavra busca a forma do mito, do conto, da narrativa, para cumprir as suas funções, quer seja vincular o homem à divindade, guardar e veicular saberes, curar” (Ribeiro, 2010, p. 2).

Estudiosos chegaram à conclusão que os narradores de histórias orais foram silenciados pelas tecnologias. Relatos apontam que, até meados do século XX, a população brasileira costumava contar histórias, todos “[...] sabiam contar histórias, [...] contavam à noite, devagar, com gestos de evocação e lindos desenhos mímicos com as mãos” (Cascardo, 2006, p. 14).

A narrativa do outro já não tem mais o mesmo valor como em outras épocas, os ouvidos não estão mais atentos devido aos diversos estímulos digitais e à falta de tempo relacionada às demandas sociais do dia a dia. Como nos conta Ribeiro (2010, p. 3): “Na América do Sul, o silenciamento dos velhos contadores de histórias se iniciaria nos grandes centros urbanos e, por fim, na década de 1960, estendeu-se à zona rural com a chegada da televisão”.

Em uma pesquisa feita por Lima (2005), constatou-se que os narradores orais de histórias estão deixando de narrar devido ao desuso do hábito por falta de ouvinte, ocasionando na perda das histórias na memória, as lembranças são perdidas no tempo. O depoimento abaixo, de um narrador de tradição oral, reflete isso:

Toda vida eu tive gosto de contar histórias [...] agora eu nunca contei num ambiente adiantado. [...] Faz cinco anos que não conto história, a gente perde a oração, a origem da história. [...] Estou aqui em São Paulo, ninguém quer ouvir. Se chego num canto, vou conversar, com pouco mais chega uma pessoa, liga acolá uma televisão [...] não tem quem queira ouvir (Lima, 2005, p. 29).

Essa citação mostra que não foram os contadores de história que estão desaparecendo, mas os ouvintes. Como dito, o ato de escutar está se perdendo em meio aos avanços tecnológicos. Portanto, graças aos narradores das comunidades tradicionais, as narrativas de tradição oral permanecem vivas, exercendo a sua função de educar, compartilhar e entreter (Ribeiro, 2010).

Cabe esclarecer que as comunidades tradicionais, por ainda manterem viva a tradição oral, não devem ser rotuladas como lugar de iletrados, de pessoas que não

dominam a escrita. Ao contrário disso, trata-se de um espaço que reconhece as narrativas de tradição oral como meio de manutenção e preservação de saberes e fazeres ancestrais (Vasina, 1968).

3.4 EXEMPLOS DA TRADIÇÃO ORAL NO BRASIL

A referência mais antiga que trata da tradição oral no Brasil data de 1883, é o livro *O abolicionismo*, de Joaquim Nabuco. Essa obra denuncia o tráfico de pessoas negras no país e refere-se à tradição oral africana como fonte de informação do tráfico negreiro. Tempos depois, surgem outras referências influenciadas pelos pensamentos de Alfred Burton Ellis, autor da obra *Yoruba-speaking, peoples of the slave coast of West Africa* (Falando Iorubá, povos da costa dos escravos na África Ocidental), publicada em 1884, que trata das tribos ioruba e seus contadores de histórias (Pinheiro; Bussoletti, 2012). Ellis era um tenente-coronel britânico, viveu durante alguns anos na Costa do Ouro, antiga colônia inglesa na África, onde teve contato com os povos africanos ioruba, escreveu um trabalho etnográfico sobre esses povos, descrevendo com ênfase a cultura a que referia como “folclore”.

Muitos autores brasileiros foram influenciados pelos argumentos de Ellis sobre as contribuições africanas para a formação identitária e cultural brasileira, como Nina Rodrigues, com a obra *Africanos no Brasil*, de 1935, que aborda a tradição oral dos povos negros no país; José Lins do Rego, com o livro *Menino de engenho*, de 1932, que traz a figura da “velha Totonha”, mulher negra, como representante das contadoras de histórias de tradição oral africana no Brasil; Gilberto Freyre, na obra *Casa grande & senzala*, de 1933, cita também a “velha Totonha”; e Arthur Ramos, na obra *Folclore negro do Brasil*, de 2007, reúne materiais pertinentes sobre a tradição oral africana em nosso país, tratando da expressão mímica que, junto com a expressão oral, compõem o ato tradicional de narrar histórias (Pinheiro; Bussoletti, 2012).

Atualmente, várias comunidades ainda preservam a cultura da tradição oral, como as quilombolas, já dito, e muitas delas, segundo Pinheiro e Bussoletti (2012), necessitam de políticas públicas de incentivo do Estado, que promovam a sua valorização e como forma de garantir instrumentos legais que ajudem a manter viva a cultura local. Esse é um modo de estimular os moradores a continuarem exercendo os saberes e fazeres tradicionais, como os griots, narradores orais, para que conservem suas memórias: “[...] saberes e fazeres ancestrais, passados de geração

em geração, ensinados de pais para filhos, de avós para netos, de velhos para jovens” (Pinheiro; Bussoletti, 2012, p. 2).

Os griots, herdeiros dos saberes e fazeres tradicionais, são exemplos da tradição oral no Brasil; artesãos da palavra oral, levam para as comunidades e escolas saberes e fazeres tradicionais. O Projeto Griô é um exemplo que propicia que exerçam a função de ponte para o diálogo entre os saberes tradicionais e os saberes escolares (Pinheiro; Bussoletti, 2012).

Através de ações apoiadas na figura do griot, a ONG Grãos de Luz, localizada na cidade de Lençóis (BA), criou o Projeto Griô. Em 2001, a ONG passou a se chamar Grãos de Luz e Griô; em 2004, com parceria do Ministério da Cultura (MinC), o Projeto Griô passou a ser um projeto nacional no Programa Cultura Viva. Os espaços onde o Projeto acontece chamam-se Pontos de Cultura; atualmente existem vários espalhados pelo Brasil. A ONG Grãos de Luz e Griô realiza oficinas que valorizam a cultura indígena e africana para a construção da ancestralidade e identidade brasileira. Assim, através de atividades lúdicas, trabalham-se os eixos: educação, cidadania, cultura e sustentabilidade.

Para Castro (2009), todos que herdaram dos ancestrais a tradição de compartilhar através da oralidade os saberes e fazeres são considerados griots. Portanto, na EJA, podemos encontrar griots, sujeitos que trazem na sua memória a história do seu povo, saberes socialmente construídos nas práticas comunitárias.

Segundo Freire (1996), é dever da escola respeitar os saberes dos educandos e refletir com os mesmos a relação desses saberes com os conteúdos escolares. Assim, o trabalho com as narrativas de tradição oral dos sujeitos jovens e adultos da EJA fortalece o diálogo entre os diversos saberes e a visão crítica perante a vida.

3.5 MEMÓRIAS COLETIVAS COMO SÍMBOLO DE RESISTÊNCIA E LUTA

A dialogicidade do ato de falar e escutar permite a troca e ampliação de saberes. Segundo Freire (1987), para que ocorra mudança no mundo, a humanidade não pode ser silenciada, visto que a sociedade se nutre de palavras verdadeiras: “[...] existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (Freire, 1987 p. 44). São essas palavras verdadeiras que encontramos nas lembranças das histórias vividas pelos estudantes da EJA de escolas

quilombolas, sujeitos ricos de palavras fortes e verdadeiras, com potência para transformar o mundo.

Além disso, é inerente ao ser humano a necessidade de compartilhar suas experiências, histórias e saberes. Na Alfabetização de Jovens e Adultos, essa necessidade se torna ainda mais significativa, pois o seu público é composto por pessoas experientes, cheias de memórias de vida, que levam para sala de aula bagagens que contribuem com a valorização dos diferentes saberes e com a ampliação de suas leituras de mundo.

Para Arroyo (2017), a memória é um trem que abre trilhos, por isso não deve ser pensada como simples ato de olhar para trás. Não se deve tratá-la como passado, mas como possibilidades para uma nova história. Nesse sentido, as memórias que os jovens e adultos levam para sala de aula da EJA não são somente memórias, são memórias humanas, que exigem presença e reconhecimento.

Desse modo, as narrativas de tradição oral estão relacionadas com a memória, o imaginário e a ancestralidade, que juntas produzem o bem viver nas comunidades, pois é delas que se atualiza o imaginário político e social para promover e construir políticas públicas e afirmativas que resultem no melhoramento dos índices de qualidade de vida.

Evaristo (2018a), na renomada obra literária *Becos da memória*, que retrata as memórias afrodescendentes de diversas gerações, explica que a memória possibilita a mudança do presente. A personagem principal Maria-Nova, ao lembrar as histórias ouvidas sobre o remoto Brasil de escravidão, começa a entender que o passado se faz presente, a exclusão e a miséria das senzalas permanecem vivas nos becos da favela onde vive. Assim, os saberes resguardados nas memórias aclaram a origem e as consequências da desigualdade, a memória de si e do outro contribui com o processo de construção identitária e para fortalecimento da luta contra qualquer forma de discriminação e injustiça social. Desse modo, a memória configura-se como um exercício de resgate histórico, que expõe os antigos problemas e denuncia os novos.

Maria-Nova tinha um tio velho, contador de histórias, que exercia a função de lembrar os acontecimentos do passado. Para Halbwachs (1990), não há ninguém que substitua o velho nesse lugar social de recordar as memórias construídas por meio dos quadros sociais, que, associadas às ideias atuais, recompõe as vivências do

passado. Dito isso, pode-se afirmar que as histórias de vida estão na memória de cada velho² como reflexo das memórias coletivas de uma comunidade/sociedade.

Para Bosi (2004), por disporem de experiências, as pessoas mais velhas adquirem um importante papel na sociedade, aquele de lembrar os acontecimentos passados. Essas pessoas são as memórias vivas da família, da comunidade, enfim, da sociedade. Assim, o acolhimento das memórias dos mais velhos é necessário para manter vivas as lembranças, não permitindo que o esquecimento leve embora histórias que possam contribuir para o entendimento da própria história de vida, por exemplo.

Segundo Pollak (1992), a identidade é constituída por meio da construção do passado com base na memória, que permite ao indivíduo se reconhecer como pertencente a determinado grupo: “Através desse trabalho, o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros” (Pollak, 1989, p. 14).

Para Halbwachs (1990), a memória deve ser compreendida como um fenômeno social, construído coletivamente. Ou seja, a memória de um sujeito faz parte da memória de todos, do coletivo; desse modo, por ser fruto de vivências, não existe memória puramente individual, pois as memórias são marcadas por influências do meio, por narrativas, opiniões e ideologias pertencentes aos grupos nos quais o indivíduo está inserido. Assim sendo, há memórias vivenciadas e “memórias emprestadas” (Halbwachs, 1990, p. 54), isto é, além das memórias obtidas pela vivência, existem também as memórias passadas de geração a geração e que são acolhidas e incorporadas nas lembranças pessoais.

Em suma, faz-se necessário, na Alfabetização de Jovens e Adultos de escolas quilombolas, valorizar as memórias que esses sujeitos trazem através de narrativas de tradição oral e considerar, assim, seus saberes e lugar de fala, já que o trabalho com as narrativas de tradição oral vai muito além de uma proposta pedagógica. Desse modo, as narrativas de tradição oral fazem ecoar culturas, memórias, cosmovisões, dialetos, artes, fazeres, entre outros.

² O termo “velho” é usado aqui como referência às pessoas idosas, conforme Bosi (2004).

CAPÍTULO 4 – EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA (EEQ)

A voz que narra é a voz que educa o mundo.

Os quilombos, ao longo da história, carregavam uma definição colonial e imperial, conhecidos como um espaço de agrupamento de escravizados fugidos. O Decreto nº 4.887/2003 traz uma consideração diferente e tem sido um dos parâmetros na definição atual de quilombo (Brasil, 2003c). Ao longo dos anos, os quilombos foram se reconfigurando, e hoje entende-se por quilombos os grupos étnico-raciais que são definidos por autoatribuição, processo de identificação que, na vivência política, cultural e social, vai sendo construído na relação específica com o território em que vivem.

Vale destacar, de acordo com Gonzalez (1988), que a história oficial dos quilombos brasileiros é tratada, de modo geral, em documentos que não tiveram narrativas negras, mas em relatos de fontes contrárias aos quilombos, histórias escravocratas contadas a partir da lógica eurocristã colonial, não retratando a luta do povo negro pelo direito à liberdade. Por esse prisma, a autora propõe um novo ponto de vista em relação às pesquisas sobre a formação histórico-cultural do Brasil, apontando a importância de se pensar a história do país a partir da cosmovisão das ancestralidades negras, as quais englobam os saberes, cultura, língua, filosofia, fazeres, costumes e tradições dos povos tradicionais africanos da diáspora.

Segundo Munanga (2012), a palavra quilombo surgiu do termo *kilombo*, originário da língua dos povos angolanos bantu. No Brasil, existem quilombos desde o século XVI, são exemplos de luta e resistência cultural e sociopolítica. Estes estiveram presentes em todas as Américas, nos territórios onde houve escravização de povos africanos; em cada lugar, recebeu uma nomenclatura. Nos países de colonização espanhola, são chamados de *cimarrónes*; na Jamaica, nas Guianas e nos Estados Unidos, de *marrons*; em Cuba e na Colômbia, *palenques*; e na Venezuela, *cumbes* (Gomes, 1999).

Gomes (2003), de forma geral, define os quilombos com as perspectivas da resistência e do isolamento. Atualmente, a visão do isolamento ainda se faz presente, porém essa prática não mais se constitui de maneira comum, como uma parte dos discursos nos faz crer. A caracterização da localização dos quilombos pode ser responsável por essa ideia de isolamento, a exemplo do Quilombo dos Palmares.

Contudo, mesmo no passado, os quilombos mais isolados como o Palmares mantinham relações de troca com a população vizinha, comercializando os produtos agrícolas excedentes, e ofertavam serviços laborais.

Decerto, ainda há uma compreensão de quilombo ligado ao passado estático, devido ao racismo institucional, estrutural, epistêmico e de apagamento. Por isso, a visão de quilombo deve estar atrelada à compreensão deste como território de resistência e organização econômica, política e cultural, sendo uma das primeiras experiências de liberdade do povo negro nas Américas (Gomes, 2003).

Por sua vez, é importante pensar também que os quilombos não surgem apenas das experiências brasileiras, e nem só do Quilombo dos Palmares, mas pensar que eles são diversos, múltiplos, que podem ser encontrados tanto no campo quanto nas cidades, tanto no Brasil quanto em outros países das Américas. Por essa ótica, o conceito de quilombo precisa ser repensado, a partir das experiências quilombolas existentes no continente americano (Gonzales, 1988).

A formação dos quilombos no Brasil se deu pelo tensionamento das fugas de pessoas negras escravizadas de origem africana. Indubitavelmente, ao longo desses 500 anos, a existência desses povos nesse território foi crucial para a construção e desenvolvimento do país. Como Prioste e Barreto (2012, p. 5) afirmam: “Durante mais de três séculos a construção da nação brasileira se deu com base no trabalho escravo do negro e da negra”. No entanto, os povos negros, historicamente, sofrem com a invisibilidade e o apagamento de suas cosmologias na história brasileira, ocasionada pela herança colonial.

Do mesmo modo, ocorre com os povos indígenas e quilombolas, devido ao etnocentrismo europeu hegemônico, que subordina e silencia os povos e as culturas tradicionais. Assim, os quilombolas e os demais povos tradicionais, sujeitos históricos e epistêmicos, produtores de conhecimentos e culturas, pertencentes a uma comunidade/aldeia, devem ser reconhecidos como tal, para o enfrentamento das concepções etnocêntricas.

Isso parte da ideia colonial de civilização. O colonialismo pensava os povos tradicionais, indígenas e africanos como povos em estado selvagem, demonizando todos os seus elementos culturais, como os costumes e as crenças, forçando-os a seguir o catecismo cristão. Era diante dessa perspectiva que ocorria a aculturação, que colocava a cultura europeia em posição superior às culturas tradicionais. Vale destacar que o processo de catequização acontecia, na maioria das vezes,

perpetrando todas as formas de violências, na tentativa de oprimir e subjugar os povos originários e sua importância para formação da sociedade brasileira (Gonzales, 1988).

Para Nascimento (2002), o processo de escravidão no Brasil foi retratado por muitos anos como uma ação de humanização, bondosa, uma espécie de caridade para os colonizados. Os escravizados, no que lhes concerne, eram retratados como dóceis e obedientes, aceitavam as condições a que eram submetidos. Contudo, essa narrativa foi criada para camuflar as crueldades sofridas pelos colonizados, bem como distorcer a história verdadeira desse processo, com intuito de minimizar e justificar as barbaridades do sistema escravocrata. Segundo o autor, os colonizadores imprimiam o selo de legalidade ao contar os fatos dessa forma.

É certo, porém, que os povos africanos e indígenas lutaram contra aculturação e a escravidão. A resistência desses povos se tornou exemplo para seus descendentes, que ainda hoje seguem com a luta para a reparação dos danos causados pela colonização: lutam por direitos igualitários, contra o racismo e a desigualdade social.

Segundo Prioste e Barreto (2012), o Brasil vivencia até os dias atuais as consequências da escravatura; assim, só é possível compreender a realidade e a história brasileiras em associação com o sistema escravocrata. Cabe ressaltar que o Brasil foi um dos pioneiros a adotar esse sistema e o último a acabar com essa crueldade.

Após a abolição da escravidão, os quilombos passaram a ser reconhecidos como comunidades remanescentes de quilombos ou comunidades quilombolas. De acordo com o seu histórico, elas representam o lugar resistência e preservação das raízes ancestrais do povo negro. Os quilombolas, assim, passaram a ter, por lei, direito assegurado à terra que ocupam e aos bens produzidos (Brasil, 2003c); antes, no período da escravidão, não tinham esse direito perante a Justiça, por isso eram perseguidos e tratados como criminosos.

Há comunidades quilombolas localizadas no campo e na cidade, que compartilham trajetórias comuns, como a tradição ao respeito e à valorização daqueles que os antecederam, assim como a luta pela terra, pelo território, e pelo desenvolvimento da comunidade.

No entanto, os quilombolas ainda vivem sob ameaças de expulsão do seu território, pressionados pela economia de expansão de terras, que alimenta o agronegócio. Assim, muitas comunidades quilombolas brasileiras sofrem com as

coações e violências fundiárias, que faz com que os moradores vendam suas terras ou saiam delas de maneira forçada, correndo até risco de morte (Prioste; Barreto, 2012).

Esse cenário de conflitos por terra nas comunidades quilombolas motivaram a itinerância dos movimentos negros e quilombolas a pressionar o Estado para a criação e efetivação de políticas públicas que garantam os direitos da população de origem quilombola. A exemplo disso, está o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), fruto dos debates levantados por esses movimentos. O conteúdo do referido artigo revela: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os respectivos títulos”. Conforme o exposto, o movimento negro e quilombola, com intelectuais e lideranças quilombolas, tiveram atuação determinante na inclusão e implementação desse artigo na Constituição federal de 1988.

Contudo, o Decreto Federal nº 3.192/2001 dificultou o processo de titulação das terras quilombolas, por exigir que esses sujeitos comprovassem serem moradores desde 1888, ano da Lei de Abolição da escravidão. Essa situação impediu que muitas comunidades recebessem a titulação de suas terras, por falta de documentos que confirmassem que elas eram suas por direito. Em resposta a esse Decreto, a Fundação Cultural Palmares, responsável pela emissão da titulação das comunidades quilombolas, passou a auxiliar na identificação e reconhecimento das comunidades quilombolas como território quilombola. Posteriormente, tal Decreto foi revogado pelo Decreto Federal nº 4.887 (Brasil, 2003c).

Diante desse cenário, os quilombos de hoje, como os antigos, enfrentam no dia a dia todo tipo de opressão oriundo do racismo e do preconceito, lutam pela continuidade do seu modo tradicional de viver e produzir conhecimento, pela sua existência e sobrevivência. Dessa maneira, as políticas públicas e as leis são resultados dessa batalha diária por direitos, como o direito ao território.

O território aqui está para além da terra, na medida em que “[...] a terra avança este caráter, não se constituindo apenas condição de fixação, sendo, sobretudo, condição para existência do grupo e de continuidade de referências simbólicas” (Nunes, 2006, p. 147). Por sua vez, Fernandes (2013) afirma que as disputas nos planos materiais e imateriais dos territórios não se limitam à dimensão econômica, acontecem também no âmbito político, teórico e ideológico.

De acordo com Munanga (2012), o território é o suporte da cultura, do material de todas as manifestações identitárias. A destruição e a ocupação desse espaço aniquilam a identidade de um povo. Nesse sentido, os territórios quilombolas podem ser entendidos como um projeto coletivo de resistência negra, de preservação das tradições, saberes, fazeres e memórias africanas, lugar de partilha de conhecimentos, para educar, ensinar e aprender.

4.1 O PROJETO EDUCACIONAL DA EEQ

Historicamente, a educação escolar no Brasil configurou-se como reflexo da cultura branca e cristã; as culturas indígenas e africanas eram e ainda são negligenciadas nas práticas pedagógicas. As metodologias e conteúdos escolares não consideram as particularidades dos diferentes grupos sociais e seguem um padrão homogêneo. Assim, os sujeitos não se reconhecem nos conteúdos e atividades escolares, e esses não valorizam a cultura e os saberes necessários para a vida cotidiana. Raramente, os povos das culturas tradicionais, como os estudantes quilombolas, vivenciam a história, cultura e particularidades de sua vida nos currículos escolares e nos materiais didáticos.

A Educação Escolar Quilombola (EEQ) representa basicamente um sonho de trabalhar na escola a tradução de saberes compartilhados pelos quilombolas, ancorados e efetivados nas lutas dos movimentos sociais e ancestralidades, criada com seu povo, que contrapõe o modelo de educação elitista, sendo, assim, resistência ao paradigma dominante.

Discutir essa nova modalidade de ensino nas pesquisas se faz necessário, pois ela vem sendo referência em educação por levar os sujeitos a conhecer e valorizar sua história e cultura nos conteúdos escolares, de modo a contribuir com a transformação social e a emancipação das pessoas. Por esse motivo, a EEQ precisa ser discutida e, no seu sentido mais prático, ser reconhecida como tal, de modo que chegue às salas de aula de acordo com as diretrizes que representa.

Não podemos falar sobre a EEQ sem antes destacar o movimento negro brasileiro e sua trajetória de luta e conquistas ao longo da história (Larchert, 2013). Pode-se afirmar que o movimento negro foi o grande responsável por idealizar a EEQ, essa modalidade de ensino que se configura como um projeto de reparação dos direitos negados ao povo negro, sendo, assim, uma política pública que essencialmente faz um convite à sociedade para o reconhecimento da herança

histórica e cultural deixada por negros e negras de origem africana. Ou seja, a EEQ consiste em uma política pública para as comunidades quilombolas, conquistada pelo movimento negro e quilombola.

Nessa análise, as lutas do Movimento Negro Unificado (MNU) por reparação dos direitos usurpados na diáspora negra ganharam destaque no final do século XX e vem trazendo conquistas para a população negra brasileira, como as políticas públicas e programas sociais nos campos educacional, cultural e político. Segundo Larchert (2013), o MNU é um movimento que luta pela garantia de direitos, como o direito ao território das comunidades quilombolas do campo.

Para Gomes (1999), o movimento negro é necessário e importante para todas as esferas sociais, principalmente no campo educacional, pois foi a partir dos questionamentos referentes à inclusão da temática racial nos livros didáticos, currículo escolar, na Educação Básica e nas formações direcionadas ao público docente, que ocorreram as mudanças na legislação da educação brasileira.

Lima (2010) aponta a participação efetiva do movimento negro no Poder Executivo federal no ano de 2003, no primeiro mandato do governo Lula, formulando políticas e ocupando cargos. Com essa participação, as suas reivindicações puderam ter maior visibilidade. Diante desse envolvimento, o governo criou duas secretarias solicitadas pelo movimento: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad).

Importante para uma educação antirracista, a Seppir, instituída pela Lei nº 10.678/2003, tem como papel principal a formulação de diretrizes para a promoção da igualdade racial (Brasil, 2003b); foi essa secretaria que coordenou, em 2004, o Programa Brasil Quilombola. Com a Secad, constituída pelo Decreto nº 5.159/2004³, objetivava-se a articulação de políticas educacionais para as modalidades da Educação Básica com a Alfabetização de Jovens e Adultos, EEQ, educação do campo, educação indígena e educação ambiental (Brasil, 2004b).

A partir da regulamentação da Lei nº 10.639/2003, também um legado da luta do movimento negro no Brasil, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura

³ A Secad (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) perdurou até 2011, quando o Decreto nº 7.480 acrescentou o eixo *Inclusão* e passou a se chamar Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão); foi extinta pela gestão federal de 2018-2022, e retornando novo governo, em 2023, com a mesma sigla, explicitando, porém, “Alfabetização de Jovens e Adultos”.

Afro-Brasileira nas escolas da Educação Básica (Brasil, 2003a), a temática “educação nas escolas quilombolas” ganha um pouco de fôlego, mas ainda não se discutia as especificidades dessa educação. Nesse ínterim, a referida Lei, necessária para o conhecimento da real história da formação da sociedade brasileira, ainda não se faz suficiente para atender às particularidades do povo quilombola.

A cultura de apagamento e negação dos direitos do povo quilombola por parte do Estado são apresentadas nos dados da Unicef, segue:

[...] 31,5% das crianças quilombolas de sete anos nunca frequentaram bancos escolares; as unidades educacionais estão longe das residências e as condições de estrutura são precárias, geralmente as construções são de palha ou de pau a pique; poucas possuem água potável e as instalações sanitárias são inadequadas. O acesso à escola para estas crianças é difícil, os meios de transporte são insuficientes e inadequados e o currículo escolar está longe da realidade destes meninos e meninas. Raramente os alunos quilombolas veem sua história, sua cultura e as particularidades de sua vida nos programas de aula e nos materiais pedagógicos. Os professores não são capacitados adequadamente, o seu número é insuficiente para atender a demanda e, em muitos casos, em um único espaço há apenas uma professora ministrando aulas para diferentes turmas (Unicef, 2003, p. 15).

Esse contexto motivou os movimentos sociais negros e quilombolas a indagarem uma educação para os sujeitos quilombolas, uma educação específica que garantisse a preservação e manutenção da cultura desse povo. A partir da III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, organizada pela ONU em 2001, na África do Sul, o Estado brasileiro afirmou o compromisso em relação às políticas educacionais para a população negra.

Assim, foi por meio dessas iniciativas que a EEQ se constituiu como uma modalidade de ensino, mas foi na Conferência Nacional de Educação (Conae, 2010) que passou a ser tratada como uma modalidade da Educação Básica, tendo como base o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 (Brasil, 2010a) e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 (Brasil, 2010b). A Conae (2010, p. 131-132) define que os governos federal, estaduais e municipais devem se responsabilizar pela educação quilombola da seguinte maneira:

a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas

manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.

b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.

c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.

d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.

e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.

f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas.

O processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola iniciou-se em 2011, determinado pela Conae, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e, indubitavelmente, pelas lideranças quilombolas. Dessa maneira, houve vários encontros em seminários e audiências públicas para ouvir as demandas dos sujeitos quilombolas e assim construir coletivamente tais diretrizes (Conae, 2010).

Sobre essas diretrizes, Fiabani (2008) destaca que elas vão além de simples objetivos; por serem criadas através de lutas, representam a vitória do povo negro. Dessa maneira, a EEQ é entendida como um novo projeto que busca a igualdade de direitos para o acesso à cidadania, o qual exala saber, fazer, tradição, história e cultura do patrimônio das comunidades tradicionais negras.

4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EEQ

As Diretrizes Nacionais para a EEQ configuram-se como ação afirmativa, como dito, fruto da luta dos movimentos sociais que vêm pressionando o Estado para atender às reais necessidades da população quilombola e para concretizar, nos espaços escolares, propostas pedagógicas e curriculares que representem os

sujeitos, sua cultura, tradição, costumes e crenças. Logo, faz-se necessário que elas sejam compreendidas como uma política pública afirmativa por todos: professores, estudantes, comunidade e sociedade.

Nesse sentido, as Diretrizes para a EEQ mostram o protagonismo dos sujeitos coletivos, sendo um marco na luta quilombola por reconhecimento, acesso aos direitos básicos e fortalecimento organizacional identitário. Sua elaboração articulou importantes debates no campo educacional, colocando em pauta: Educação das Relações Étnico-Raciais; ensino da história da África e da diáspora africana no Brasil; Educação do Campo; currículo e formação de professores. Os debates buscaram reconstruir a memória do processo de elaboração, aprovação e implementação das Diretrizes Nacionais para a EEQ, com base nos depoimentos de personagens centrais desse processo do plano nacional, assim como os planos estaduais e municipais. Portanto, o movimento quilombola apresenta-se como um ato coletivo central.

Como mencionamos, a EEQ é uma demanda histórica do movimento social negro e quilombola, que indaga o currículo de uma educação plural, de modo a contemplar as especificidades culturais, históricas e valores africanos e afro-brasileiros, e pressiona sua efetivação nos espaços educacionais. Dessa forma, as Diretrizes da EEQ voltam-se a essas especificidades; suas bases ancoram-se na memória coletiva, nas línguas reminiscentes, nos festejos, nas práticas culturais e nos acervos e repertórios orais (Brasil, 2012).

Em suma, essa concepção de aprendizagem que a EEQ traz distingue-se do ensino convencional, trata-se de uma pedagogia diferenciada, um projeto novo de educação, em que os saberes tradicionais, os saberes das comunidades, são a base para a aprendizagem de novos conhecimentos. Porém, esses conhecimentos devem corresponder à própria realidade das comunidades, para que possam ser praticados na convivência comunitária.

A EEQ tem uma concepção de educação emancipatória, que estabelece políticas de correção de desigualdades sociais. Conforme dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEQ (Brasil, 2012), é importante que as escolas dialoguem com as comunidades quilombolas, na tentativa de aproximar ao máximo o que, na prática e na vivência histórica, política, social e cultural, elas construíram de saberes tradicionais, garantindo, assim, o direito que os povos quilombolas têm de conhecer suas histórias, contribuindo com o reconhecimento, valorização e continuidade de suas formas de vida.

Assim sendo, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEQ, o respeito à diversidade sociocultural e ambiental e a valorização da identidade devem estar presentes no currículo e nas metodologias das escolas quilombolas. Dessa forma, as práticas pedagógicas necessitam considerar as especificidades culturais dos povos tradicionais, o Projeto Político Pedagógico (PPP) precisa também ser específico, não deixando de considerar as particularidades das temáticas previstas nessas Diretrizes. Ou seja, há que o PPP esteja estreitamente ligado às vivências das comunidades e às formas de produção de seus saberes. Para isso, a formação dos profissionais envolvidos deve ser adequada para atender a um público diferenciado, que guarda questões que vão muito além das meramente urbanas.

Dessa maneira, é necessário ter toda uma sensibilidade para abordar, ou para trabalhar com esse público de maneira mais adequada, por exemplo, o calendário escolar das comunidades quilombolas deve ser adequado às sazonalidades que acontecem tanto nas regiões quilombolas como no campo e nas escolas indígenas. Isso porque há lugares que não têm como cumprir o calendário escolar comum devido a alagamentos, a períodos de trabalho, entre outros eventos. Assim, os calendários escolares de comunidades tradicionais precisam considerar essas particularidades sazonais nos ambientes escolares. Sobre isso, Cavalcante (2007) aponta que o distanciamento entre o calendário escolar e a organização agrícola do campo acarreta evasão de muitos estudantes que trabalham ou ajudam sua família no sustento de casa, pois os mesmos não conseguem conciliar os estudos com o trabalho.

No que se diz respeito à Educação Especial no contexto da EEQ, de acordo com o Artigo 22, parágrafo 6º das Diretrizes, deve-se assegurar a acessibilidade e o atendimento especializado aos estudantes, garantindo-lhes a permanência e a conclusão dos estudos, bem como a Educação de Jovens e Adultos, no mesmo contexto, objetiva o protagonismo dos sujeitos.

Ainda de acordo com o referido documento, a EEQ tem por objetivos: orientar os sistemas de ensino e as escolas da Educação Básica na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos; garantir a educação quilombola respeitando suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades da educação; assegurar que as escolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas, seus processos próprio de ensino e de aprendizagem e suas formas de produção e conhecimento tecnológico; zelar pela garantia do direito a EEQ,

respeitando a história, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais dos quilombolas (Brasil, 2012).

Assim, compreendemos que tais Diretrizes Nacionais precisam ser materializadas no currículo da EEQ, incentivando práticas para a preservação da memória coletiva, construída pelo povo quilombola, que representa um patrimônio de saberes próprios, de identidade e de gerações. Antes de tudo, a memória coletiva precisa ser preservada, mas também reconhecida por aqueles que as constroem: os quilombolas. Deve haver o entendimento de que essas memórias são riquezas, importantes para manutenção e preservação da cultura. Entretanto, muitas vezes, o currículo não contribui para isso, pelo contrário, deprecia e aniquila as memórias; logo, sua extinção não é o ideal para se trabalhar com o público de culturas tradicionais.

Da mesma forma, os professores das escolas quilombolas, ao trabalhar com o currículo escolar, devem ter cuidado para não depreciar, ou até mesmo destruir, as variedades linguísticas presentes nas comunidades tradicionais. As línguas reminiscentes foram construídas por séculos e carregam memórias por gerações.

Igualmente poderá acontecer com as práticas culturais, os festejos, os acervos e repertórios orais. O currículo escolar deve contribuir com sua preservação e o entendimento de que tais manifestações culturais são patrimônio do povo. Isso se faz necessário, pois seus próprios produtores – os quilombolas – podem não reconhecer sua cultura como uma riqueza que precisa ser mantida e preservada. Desse modo, as narrativas de tradição oral configuram-se como valores das culturas tradicionais, presentes no cotidiano das comunidades quilombolas. Portanto, são essenciais nas aulas de turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos.

Para Nunes (2006), a oralidade representa, há muito tempo, para os grupos étnicos negros, uma forma de estar no mundo, de contribuir com a assunção de sua negritude. Uma forma também de deixar “escrito” na alma, no corpo e no espaço sua história e memória. Com base nisso, as narrativas de tradição oral ensinam as novas gerações sobre o seu passado, sua memória e história.

Segundo Abib (2005), alguns professores apresentam dificuldade em trabalhar de forma associada os saberes escolares com os saberes das culturas tradicionais. Para o autor, essa associação seria um exemplo a ser seguido nas escolas da Educação Básica. Em acordo a essa ideia, Freire (1996) questiona o porquê de não se trabalhar nas salas de aula a realidade do educando integrada aos conteúdos, ou

melhor, por que as experiências que os educandos trazem não fazem parte dos currículos escolares?

Nesse contexto, para vivenciar a EEQ nas salas de aula, primeiramente é necessário repensar e refletir sobre os referenciais epistemológicos. Os professores dessa modalidade de ensino precisam alimentar suas práticas com os conhecimentos de pessoas que lhes deem subsídios para abraçar as particularidades desse novo projeto de educação, como: Abdias Nascimento e Beatriz Nascimento, dois grandes pensadores; Kabengele Munanga, que traz vários apostos para sobre negritude, mestiçagem, racismo subjetivo, estrutural e institucional; Lélia Gonzalez, com os conceitos de amefricanidade e pretuguês traz outra ideia de país e nos faz refletir sobre experiências quilombolas de outros lugares das Américas; Nêgo Bispo, grande escritor quilombola, que discute os currículos e as estratégias de tensionamento para descolonização, a contracolonização desses, questionando outras propostas pedagógicas; a professora Nilma Gomes, que assina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; e a professora Sandra Haydée, que apresenta a pedagogia.

Por sua vez, Silva (2012) discute a inserção da questão racial no currículo após a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas da Educação Básica, visto que necessitam de uma nova postura em relação aos aspectos que envolvem a história oficial do Brasil. De acordo com isso, Gomes (2012) afirma que esses conteúdos não devem ser confundidos como novos a serem inseridos, mas sim como uma mudança epistemológica, estrutural, conceitual e política.

As escolas públicas brasileiras são territórios negros por excelência, pois grande parte do seu alunado é composta de negros, ainda que as metodologias, as epistemes não sejam negras, essas escolas ainda são negras. As escolas que recebem estudantes quilombolas também são escolas quilombolas. Ou seja, a EEQ encontra-se presente em instituições dentro de uma comunidade quilombola ou próximo dela, em escolas que recebem uma parcela de estudantes daquela comunidade. Assim, todas as escolas no território quilombola é uma escola quilombola; estas e as que recebem estudantes quilombolas devem atender às realidades e particularidades culturais dos quilombos.

Assim, a escola pública brasileira, tratada aqui como território negro, reflete as diversas práticas discriminatórias presentes na sociedade. Em virtude disso, o racismo

encontra-se enraizado no chão dessas escolas, atuando nos materiais didáticos, no currículo, nas práticas pedagógicas, negando valores, saberes e cultura, que não correspondem ao modelo hegemônico referendado.

A EEQ articula-se com a educação antirracista, essa outra educação que tenciona a denúncia do apagamento dos corpos negros quilombolas, dos corpos dos povos originários da história do Brasil. Essa educação de currículo diferenciado deve estar presente em todos os sistemas públicos de educação, especialmente em escolas que recebem estudantes quilombolas ou que estão localizadas nos territórios quilombolas.

Nesse viés, a EEQ e a educação para as relações étnico-raciais não devem ser restritas apenas a alguns temas ou disciplinas nas escolas, elas e outros projetos diferenciados de educação devem ser parte estrutural dos currículos escolares. Sendo assim, um currículo antirracista, na perspectiva da EEQ, não trata os estudantes quilombolas como pessoas estáticas, paradas no passado. Sendo a EEQ considerada uma educação diferenciada, isso não significa que ela seja distante dos direitos internacionais, inclusive de acesso à educação pública de qualidade, que emancipe os sujeitos em suas relações com as complexidades no mundo moderno.

No entanto, a EEQ e a educação para as relações étnico-raciais precisam se diferenciar no chão da escola, pois não são a mesma coisa, apesar de estarem em comum acordo, uma precisa da outra para se fortalecer. A EEQ é distinta, tem suas particularidades, e precisa ser tratada dessa forma, como um projeto diferenciado, com políticas diferenciadas, com objetivos e pessoas específicas, que precisam ser atendidas dentro de suas particularidades.

Nessa análise, a educação para as relações étnico-raciais no contexto da EEQ, como projetos relacionados, nos ajuda a entender o sistema escravocrata no Brasil e suas consequências, e a compreender que os povos que foram sequestrados e trazidos para o país e os povos que aqui já viviam não são articulados apenas na perspectiva de escravidão, mas nas contribuições trazidas para a ciência, a filosofia e a tecnologia.

Essa narrativa, oriunda da educação antirracista, precisa fazer parte do currículo escolar, potencializando a troca de saberes que aconteceu no passado entre os povos, de um jeito perverso, mas que também contribuiu para a formação do país. Desse modo, não deve discutir no chão das escolas os corpos quilombolas e os corpos negros apenas na perspectiva da dor e da escravidão, precisa-se recontar a

história, de modo que traga toda a riqueza das comunidades quilombolas para o chão das escolas.

Quando não se leva as contribuições do povo negro para a sala de aula, contribui-se com a ideia do racismo científico e com o apagamento da importância desses povos na construção do país. Por esse prisma, a educação antirracista e a EEQ propõem a possibilidade de olhar a história e perceber quanto o presente permeia o passado.

Esses exemplos de educação discutidos acima são políticas públicas criadas com o intuito de atender à demanda por reparação, de ressarcimento aos povos negros e aos povos indígenas dos danos sofridos durante o regime escravista, que repercute suas sequelas até os dias atuais. Essas iniciativas de reparação pretendem que as medidas se concretizem efetivamente no combate ao racismo e a todos os tipos de discriminação na perspectiva de uma educação antirracista.

Sobre a educação antirracista no campo da EJA, reiteramos que não há como discutir o cotidiano desses sujeitos sem relacionar com a história dos descendentes de africanos negros e dos povos indígenas, e sem falar das histórias dos direitos humanos no Brasil. As obras de Paulo Freire, ao mesmo tempo que denunciam a exploração sofrida por esses povos, anunciam a esperança de emancipação das classes dominadas, dos sujeitos das classes dominadas.

Nesse viés, ao trabalhar o tema relações étnico-raciais com as turmas da EJA, não se deve deixar, em momento algum, de considerar o sujeito, questionando-se: “o que o educando negro com qual eu trabalho já sabe?”; “o que o educando não negro com qual eu trabalho já sabe sobre negritude?”.

Como apregoava Paulo Freire, o que traz mais resultados diretos na aprendizagem é a atitude do professor de retomar aquilo que os educandos já conhecem, inclusive como forma de reconhecimento desses sujeitos. Se o professor descobrir o que eles já sabem, e basear nisso os conteúdos, valores, ensinamentos que quer compartilhar, irá conseguir realizar sua intencionalidade educadora.

A Lei nº 10.639 frisa a importância de a Educação contemplar no currículo, nos projetos e recursos didáticos a diversidade presente na sociedade brasileira (Brasil, 2003a), e que a escola faça isso de maneira crítica, permanente, não só no dia “D”, mas todos os dias. Freire (1996) denuncia a função conservadora da escola, que reflete e reproduz as injustiças que acontecem na sociedade. Então, não basta fornecer instrumentos diferenciados para que as pessoas acessem os direitos, é

preciso haver possibilidades concretas de se romper com as injustiças, para que o acesso aos direitos não continue pendendo para o lado de alguns, mas que seja amplo para todos. Cabe especialmente aos educadores a responsabilidade de fazer esse exercício constante.

Portanto, a Educação Escolar Quilombola é um exemplo para Educação Básica, por ser pensada pelo povo, e pode contribuir com o empoderamento de jovens e adultos quilombolas, corroborando com o fortalecimento da luta pela permanência no território, pela preservação da cultura, e para melhoria da qualidade de vida e do ensino nas comunidades quilombolas.

CAPÍTULO 5 – RESULTADOS E DISCUSSÕES

O tempo da nossa história!

Neste capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa produzidos nas turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos das escolas quilombolas. Assim, retornamos aos objetivos e aos aportes teóricos que fundamentam nosso estudo. As seções estão subdivididas em categorias analíticas que emergiram dos resultados apresentados no levantamento das narrativas de tradição oral dos participantes.

Na primeira categoria, “Memórias das professoras da EJA”, com os instrumentos: entrevista narrativa (EN), diário de campo e análise documental, tratamos da compreensão das professoras sobre as narrativas de tradição oral, bem como se as narrativas são consideradas nas suas aulas e no Caderno de Objetivos de Aprendizagens (COA). Na segunda, “Memórias de estudantes quilombolas em episódios”, com a roda de conversa, EN e diário de campo, apresentamos as narrativas de tradição oral produzidas pelos estudantes sobre a história de sua comunidade quilombola. E, na terceira categoria, “Episódio 3: síntese das memórias dos estudantes”, utilizando a roda de conversa e o diário de campo, abordamos o produto da pesquisa, elaborado coletivamente com os participantes.

A análise dos dados teve por objetivo responder às questões centrais de pesquisa: *como professores que atuam em turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos de escolas quilombolas compreendem as narrativas de tradição oral? As narrativas de estudantes quilombolas são consideradas pelos professores como estratégias pedagógicas?*

A seguir, apresentamos as narrativas das professoras participantes da pesquisa. Como já citamos, as perguntas referentes às turmas pesquisadas não foram direcionadas à Professora Elitânia, pois ela não leciona em tais turmas, nem em outras turmas da Alfabetização de Jovens e Adultos nas respectivas escolas. Dessa maneira, em alguns momentos apenas as narrativas das professoras da alfabetização serão apresentadas.

5.1 MEMÓRIAS DAS PROFESSORAS DA EJA

Por meio da EN, diário de campo e análise de documento, buscamos identificar qual a compreensão das professoras participantes sobre as narrativas de tradição

oral, bem como se as narrativas de estudantes quilombolas são consideradas nas aulas. As professoras tiveram suas identidades resguardadas ao anonimato – entramos em consenso para tomar essa decisão –, pois uma delas solicitou não ser identificada, conforme assegurado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Dessa forma, como fizemos com as escolas que realizamos a pesquisa, utilizamos nomes fictícios que representam personalidades importantes para a literatura negra, para nomear as professoras participantes. Citamos aqui como Professora Luiza Mahin e Professora Maria Filipa as professoras das turmas pesquisadas da Alfabetização de Jovens e Adultos, e Professora Elitânia, a docente de História da EJA, mas que não ensina nas turmas pesquisadas.

Para isso, foi necessário conhecer primeiro suas trajetórias de vida enquanto professoras da EJA.

5.1.1 Cena 1: De onde venho e como cheguei?

No início da entrevista, as professoras nos contaram sobre suas formações acadêmicas, conforme o Quadro 6.

Quadro 6: Formação acadêmica das professoras

Participantes	Formação acadêmica	Formações no campo da EJA/duração	Formações no campo da EEQ/duração
Professora Luiza Mahin	Licenciatura em Pedagogia – Unopar	Formações realizadas pela Seduc – Feira de Santana. Duração: 2 dias	Formações realizadas pela Seduc – Feira de Santana. Duração: 4 h Curso “A África que há em nós” – Uneb. Duração: 8 meses
Professora Maria Filipa	Licenciatura em Pedagogia – Anhanguera	Formações realizadas pela Seduc – Feira de Santana. Duração: 2 dias Programa AJA Bahia – UEFS, no período de 15 dias	Formações realizadas pela Seduc – Feira de Santana. Duração: 4h
Professora Elitânia	Licenciatura em Estudos Sociais e Licenciatura em História – UEFS	Formações realizadas pela Seduc – Feira de Santana. Duração: 2 dias	Formações realizadas pela Seduc – Feira de Santana. Duração: 4h

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Voltando-nos, neste momento, para o processo permanente de formação dos professores da EJA, pois a baixa oferta de cursos de formação e poucas disciplinas nas graduações de licenciatura que abordem essa temática acabam por não oferecer aos professores vivências que lhes oportunizem segurança e percepção do fazer pedagógico em turmas de jovens e adultos. Em outras palavras, o currículo para formar professores da EJA tem pouca discussão para essa formação, as ementas e disciplinas oferecidas pouco contribuem com a formação de um perfil docente para essa modalidade de ensino.

Com isso, o ser professor da EJA, sem formação adequada para tal, na maioria das vezes se constrói no chão da escola, por meio de partilha de experiências entre professor e estudantes e entre os colegas de profissão. Para Freire (1987), a formação permanente dos educadores se faz e se refaz na prática e na reflexão da prática. Aliás, a formação é um processo contínuo, uma vez que a sociedade está em constante transformação.

É aconselhável que, para atuar com o público da EJA, o professor tenha preparação e formação adequada. Porém, historicamente, essa modalidade de ensino vem sendo depreciada em relação ao reconhecimento de suas especificidades, do público que atende, bem como dos professores que nela atuam. Dessa maneira, reafirma-se a importância de uma formação adequada e continuada, que subsidie os profissionais em suas práticas pedagógicas, de modo a contribuir na formação crítica dos educandos.

As três professoras mencionadas relataram ter participado de formações sobre a EEQ, nos encontros realizados pela Secretaria de Educação (Seduc), com períodos de curta duração. Contudo, a Professora Luiza Mahin relatou que, além desses, concluiu um curso de oito meses na Universidade do Estado da Bahia (Uneb), intitulado “A África que há em nós”.

Assim como na EJA, a EEQ necessita de formação específica de seu quadro de profissionais, para garantir o respeito às especificidades étnico-culturais dos educandos. Decerto, a formação inadequada de professores que trabalham com estudantes de comunidades tradicionais reforça a existência da estrutura social hierárquica vigente, acentuando, desse modo, o racismo institucional.

Nesse contexto, os professores de turmas da EJA de escolas quilombolas necessitam de formação que contemple o perfil desses estudantes, que os reconheçam e respeitem como jovens e adultos quilombolas que tiveram o direito à

educação negado na idade dita como certa, e que tenham a sua cultura e história respeitadas e reconhecidas nas práticas pedagógicas.

As professoras também nos contaram que estudaram em escolas da rede pública. A Professora Luiza Mahin estudou em escolas do campo e a Professora Maria Filipa e a Professora Elitânia, em escolas da cidade. Em relação ao local onde moram, as três residem em área urbana. Logo, nenhuma das três professoras é moradora das comunidades quilombolas das escolas onde trabalham.

Segundo as Diretrizes Curriculares para EEQ, essa educação deverá, preferencialmente, ser conduzida por professores quilombolas (Brasil, 2012), pois os professores pertencentes às comunidades quilombolas conhecem a realidade e necessidades do seu povo.

As professoras nos disseram sobre como se tornaram docentes da EJA. Tendo por base suas narrativas, percebemos que o perfil profissional e a trajetória delas são semelhantes ao de muitas docentes que atuam em turmas de jovens e adultos. Assim, a Professora Luiza Mahin relatou que foi pressionada a assumir a turma:

Fui pressionada pela diretora e vice-diretora, na época, para assumir a turma. Me identifiquei muito com essa modalidade de ensino (Professora Luiza Mahin, 2022).

Contudo, as professoras Maria Filipa e Elitânia apontaram o interesse em assumir:

Sempre quis ser professora da EJA, é mais tranquilo, os alunos não dão trabalho, vão para escola sabendo o que quer [...]. Nós não precisamos nem chamar a atenção deles (Professora Maria Filipa, 2022).

Surgiu uma vaga no noturno, aí eu assumi (Professora Elitânia, 2022).

Do mesmo modo como as entrevistadas, muitas professoras chegam à EJA de “paraquedas”. Quantas professoras foram pressionadas pela direção? Quantas escolheram a EJA por “facilidade”?

Assim sendo, o fator “perfil” torna-se preocupante, pois se espera, no mínimo, profissionais preparados para trabalhar com esse público, até porque a EJA tem problemas a serem enfrentados, tais como materiais inadequados, locais improvisados, falta de formação continuada, entre outros. Para Romão e Gadotti (2007), a oferta de formação adequada para os professores de jovens e adultos é

fundamental para um ensino de qualidade, e, atrelado a isso, boa remuneração e condições de trabalho.

5.1.2 Cena 2: Perfil dos estudantes da EJA

As professoras atuam há bastante tempo nas suas respectivas escolas quilombolas. Trabalhar muitos anos no mesmo lugar, na maioria das vezes, faz vivenciar a realidade da escola e, conseqüentemente, a da comunidade:

Esse ano completa nove anos (Professora Luiza Mahin, 2022).

Perdi as contas [...]. São anos trabalhando nessa escola (Professora Maria Filipa, 2022).

Há mais de vinte anos, uma vida todinha aqui [...] (Professora Elitânia, 2022).

Para a Alfabetização de Jovens e Adultos de escola quilombola, o conhecimento da realidade nas práticas pedagógicas faz-se fundamental para formação de educandos críticos e capazes de intervir na comunidade onde vivem, transformando-a em um ambiente melhor para todos, de forma a atender às suas necessidades de saúde, educação, trabalho, moradia, lazer, cultura e segurança. Para Gadotti (1999), uma educação libertadora é aquela que transforma de forma radical a realidade, tornando-a melhor e mais humana, é aquela que reconhece as pessoas como sujeitos potentes de histórias.

As professoras Luiza Mahin e Maria Filipa, em um dos encontros, descreveram suas turmas de alfabetização pesquisadas, demonstraram conhecer a realidade delas, fator importante para o direcionamento das práticas pedagógicas. A Professora Luiza Mahin destaca o gosto dos educandos por cultivar a cultura e os saberes da comunidade. Aqui, podemos deslumbrar o gosto em preservar e vivenciar aquilo que é seu, em acordo aos objetivos da EEQ:

Uma turma ótima! Com pessoas alegres com muita experiência de vida e que gostam de cultivar a cultura local e os saberes dos mais velhos [...] (Professora Luiza Mahin, 2022).

Os objetivos da EEQ possibilitam aos sujeitos a compreensão de si como parte do todo, composto por vivências históricas, culturais, econômicas e sociais presentes nas suas relações comunitárias, experienciadas por seus saberes e costumes, os quais devem ser valorizados nas escolas.

A Professora Maria Filipa, aponta a raspa de mandioca, tradição brasileira para produção artesanal da farinha – conhecida com farinhada –, presente nas comunidades camponesas e, principalmente, nas comunidades quilombolas.

São tranquilos [...]. Tadinhos [...]. Já chegam cansados na sala. Eles trabalham o dia todo na lida, acordam muito cedo, com tudo escuro. Por isso que muitos faltam [...]. Nos dias, mesmo, quando é raspa de mandioca, a turma fica vazia [...]. Eles ficam a noite todinha raspando, aí não aguentam vir pra escola (Professora Maria Filipa, 2022).

Sobre a cultura de produção da farinha, Sampaio (2013) descreve que a farinhada não se resume em apenas fazer a farinha, mas ao valor simbólico e cultural que ela representa para a sociedade, por meio do trabalho coletivo de corpos negros, que, de maneira árdua, materializam o néctar branco que alimenta as famílias do campo e da cidade de vários lugares do Brasil.

Dessa maneira, a farinhada, arte de produzir farinha de mandioca, reúne pessoas e, conseqüentemente, por meio da cooperação e solidariedade, reúne saberes, fazeres, cultura e autossuficiência. Decerto, os saberes tradicionais passados de geração para geração, como a produção da farinha, contribuíram no desenvolvimento econômico da comunidade.

Em outras palavras, essa ação coletiva de extrair da mandioca a farinha, o beiju, a tapioca, a goma, entre outros, que são comercializados nas feiras livres e nos mercados, contribui para o sustento das famílias e para a preservação das tradições. Em suma, a raspa de mandioca, além de ajudar financeiramente, revela a cultura do povo, por meio das cantorias, contos, causos e danças presentes em todo processo de produção.

Nesse cenário, os sujeitos da EJA de escolas quilombolas carregam riquezas que exalam aromas, cores e sabores. Seus cantos, causos e contos devem ter a partilha estimulada em sala de aula, pois tais experiências vivenciadas na comunidade tornam o ensino mais humano, com contexto e significado. Assim, a escuta das narrativas de tradição oral dos estudantes jovens e adultos quilombolas contribui para a valorização e produção de saberes.

Sobre os saberes e experiências dos estudantes da Alfabetização de Jovens e Adultos, a Professora Luiza Mahin aponta:

São atentos e conversam muito [...]. Todos sempre têm opiniões sobre tudo, até chegar num consenso. As experiências de vida como: dona

de casa, sobre trabalhos, sobre saúde e vivências sociais (Professora Luiza Mahin, 2022).

Nas narrativas das professoras, soubemos quais saberes e experiências os estudantes jovens e adultos levam para sala de aula. O conhecimento e a valorização desses saberes e experiências nas práticas pedagógicas contribuem como fator facilitador da aprendizagem.

Para Freire (1971), a aprendizagem torna-se mais significativa e consciente quando a prática pedagógica parte da realidade concreta e experiências de vida dos educandos, por meio do diálogo horizontal, predominando a troca de conhecimento entre educadores e educandos, sem deixar margem à sobreposição de um sobre o outro.

Compreende-se que, ao se tratar de turmas da Alfabetização de Jovens e Adultos de escolas quilombolas, é importante buscar elementos que ajudem os professores a entender quem são esses sujeitos jovens e adultos. Acreditamos que as narrativas de tradição oral são um caminho para esse entendimento, pois a narração revela a experiência humana, resgata memórias e expressa os saberes, fazeres e culturas. Além disso, ao mesmo tempo que se escuta esses sujeitos com abertura para conhecer seus saberes, as práticas pedagógicas podem ser enriquecidas e fundamentadas com tais saberes.

Ainda sobre suas turmas pesquisadas, as professoras continuam suas narrativas levantando reflexões sobre os sujeitos da EJA. Os perfis desses sujeitos nos resultados dos índices educacionais revelam quem são, historicamente, os que não conseguiram ser alfabetizados na idade esperada: mulheres e homens jovens e adultos negros, vítimas da desigualdade social, que carregam históricos de insucesso e exclusão escolar, pertencentes às classes sociais mais baixas. Por esses fatores, tiveram de voltar ou mesmo começar a estudar tardiamente.

As turmas da EJA são marcadas por um cenário de abandono e evasão escolar. Muito preocupante! Eles precisam de oportunidades para se inserir num mundo letrado onde cada um se sinta protagonista de sua história, com mais autonomia, possibilitando assim sua capacidade de resolver seus problemas ao longo da vida. A escola sempre se preocupou com o processo de formação humana, social e cultural do aluno, contemplando seus valores e saberes. E a comunidade é uma parceira nossa, estamos sempre em sintonia, na medida do possível, visando à melhoria no desenvolvimento dos alunos (Professora Luiza Mahin, 2022).

Somos uma das poucas turmas de EJA que funciona longe da sede do distrito [...], pois é uma turma comprometida em aprender e que cuida do espaço escolar como um todo [...]. Muitos deles são pais, avós, tios, bisavós dos alunos do diurno. É gratificante estar com eles toda noite! (Professora Maria Filipa, 2022).

No Brasil, muitos debates foram levantados sobre analfabetismo, houve quem falasse que os adultos não alfabetizados eram sujeitos incapazes. Autores e obras vieram a público para alertar que esse estereótipo deve ser superado e os adultos analfabetos sejam vistos como sujeitos produtivos, capazes de mudar sua realidade: *Preconceito contra o analfabeto* (Di Pierro; Galvão, 2007), *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA* (Arroyo, 2017), “Lições de história: os avanços de sessenta anos e a relação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil”, (Fávero, 2004), *Educação popular e educação de adultos* (Paiva, 1983), *Pedagogia do oprimido* (Freire, 1987).

Por reconhecer as especificidades dos estudantes da EJA e acreditar na capacidade dos jovens e adultos em superar obstáculos, Paulo Freire criou um método de alfabetização baseado na realidade dos sujeitos, com o objetivo de problematizar essa realidade. Podemos ler sobre o método em suas obras: *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*; *Importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, *Pedagogia do oprimido*; *Pedagogia da esperança*; e *Educação e mudança*.

Com essa fundamentação, reafirmamos a importância da valorização dos diversos saberes nas práticas pedagógicas de professores da Alfabetização de Jovens e Adultos de escolas quilombolas, pois, é por meio dos seus saberes que os sujeitos passam a fazer a leitura do mundo que os cerca e a contribuir com a manutenção e divulgação da cultura africana e afro-brasileira nas escolas.

Tendo como base as narrativas das professoras, elas demonstram gostar de ensinar nas suas turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos. O gostar de fazer algo leva ao sentimento de afetividade. A afetividade no processo de alfabetizar jovens e adultos, segundo Freire (1996) facilita a construção do conhecimento.

Seguem trechos das narrativas das docentes, onde revelam o gosto em ensinar nas turmas da Alfabetização de Jovens e Adultos:

Eles são muito carinhosos e receptivos (Professora Luiza Mahin, 2022).

É bom poder contribuir com pessoas que não tiveram a oportunidade de completar sua escolaridade no momento certo, e hoje voltam à escola para concluir seus estudos (Professora Maria Filipa, 2022).

Os estudantes da EJA tiveram interrompido seu direito aos estudos. Ao retornarem à escola, aguarda encontrar um ambiente favorável, planejado de maneira a gerar neles sentimentos positivos, para que possam continuar seus estudos de forma digna. Assim, o professor dessa modalidade de ensino deve, no mínimo, gostar de trabalhar com esse público, para despertar nele, por meio da prática pedagógica, o prazer de estudar.

Nessa troca de afetividade, quando o professor comunica segurança e gosto pelo que faz, o diálogo apresenta-se como uma ferramenta importante de conquista e aproximação do professor com seus estudantes. O ato de alfabetizar nesse viés torna-se prazeroso. Pode-se afirmar que o diálogo e a afetividade ajudam o professor a conhecer a subjetividade do seu alunado, de modo a garantir a comunicação, a troca e o compartilhamento de saber em sala de aula.

Ao falarmos da afetividade na alfabetização de jovens e adultos, não estamos aqui tentando romantizar esse processo, pois, para além dos sentimentos bons que contribuem, está a preocupação de formar sujeitos críticos, que reconhecem e lutam por seus direitos, que são capazes de transformar sua realidade.

Em suma, a prática pedagógica alicerçada na afetividade completa-se com a intencionalidade política da alfabetização de jovens e adultos, favorecendo a troca e a produção de saberes através do diálogo, além da permanência na escola, pois, na maioria das vezes, esses estudantes encontram-se cansados, discriminados e desmotivados.

5.1.3 Cena 3: Histórias de vida

A primeira manifestação da EEQ se deu justamente com as práticas educativas nos quilombos e em outras comunidades tradicionais, realizadas por meio das narrativas orais presentes no cuidado dos mais velhos ao compartilhar com os mais novos os costumes dos seus ancestrais, ligados à religião, cultura, fazeres, e respeito às pessoas e à natureza. Só para exemplificar, o ato de pedir a benção a uma pessoa mais velha é uma atitude passada de geração para geração através da oralidade, que se configura como uma ação de reverência à experiência de vida e respeito às contribuições dessas pessoas para o convívio social harmônico.

As professoras trazem definições das narrativas de tradição oral em comum acordo com a definição que apontamos nesta pesquisa:

Entendo que seja a história que se tem na memória das pessoas (Professora Luiza Mahin, 2022).

Considero como histórias de vida. São as contações de histórias, os relatos, contos, depoimentos, entrevistas [...] (Professora Maria Filipa, 2022).

Sabemos que as pessoas idosas têm esses valores e saberes guardados nas memórias que, com o tempo, podem se esquecer (Professora Elitânia, 2022).

Essas definições se completam e revelam que os estudantes idosos da EJA de escolas quilombolas são verdadeiros mestres dos saberes tradicionais: quantos carregam o conhecimento da farinhada, da bata do café, do plantio do milho, entre outros? São a voz que narra e a voz que educa o mundo. As novas gerações que vivem em comunidades tradicionais precisam do compartilhamento desses conhecimentos para a vida comunitária, para garantir a continuidade dos saberes ancestrais e fortalecer o sentido de pertencimento identitário.

5.1.4 Cena 4: Narrativas nos documentos e nas aulas

Antes de apresentarmos trechos das entrevistas com as professoras sobre se as narrativas de tradição oral estão presentes em suas práticas pedagógicas, iremos percorrer se essas narrativas dos estudantes quilombolas são consideradas nos objetivos de aprendizagem da Alfabetização de Jovens e Adultos dos Cadernos de Objetivos de Aprendizagem (COA) da Secretaria Municipal de Educação do Município de Feira de Santana (BA).

Ao verificarmos os objetivos apresentados nos COA, notamos alguns que se aproximam da nossa proposta, conforme Quadro 7.

Quadro 7: Cadernos de Objetivos de Aprendizagem (COA)

Disciplina	Eixo temático	Objetivos
Língua Portuguesa	Práticas de oralidade	Reconhecer e valorizar os textos da tradição oral.
História	Sujeitos históricos	Reconhecer, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares, elementos de distintas culturas (europeias, latino-americanas, africanas, afro-brasileiras, indígenas, ciganas, mestiças etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local e brasileira.
	Temporalidade	Identificar e organizar fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois).
	Fontes históricas	Desenvolver o potencial narrativo (oral e escrito) e criativo dos estudantes, fazendo uso de diferentes fontes e linguagens nas reescritas e releituras de fatos históricos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na disciplina de Língua Portuguesa, o eixo “Práticas de oralidade” tem como objetivo o reconhecimento e a valorização dos textos da tradição oral: fábulas, canções, provérbios, adivinhas, trava-línguas, entre outros. Trabalhar essas categorias textuais em sala de aula contribui significativamente para valorizar as culturas das comunidades tradicionais. Porém, esse objetivo não aborda diretamente os textos fruto das narrativas de tradição oral dos estudantes quilombolas, o que seria importante, na perspectiva da EEQ, para reconhecimento e valorização dos saberes e da cultura quilombola.

A Resolução nº 8/2012, do Ministério da Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para EEQ na Educação Básica (Brasil, 2012), dispõe que essa modalidade deve fundamentar suas práticas pedagógicas no fortalecimento da identidade negra e quilombola dos estudantes. Ou seja, devem alicerçar as práticas pedagógicas das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes quilombolas, para que possam suprir as especificidades desse público no processo de fortalecimento identitário negro e quilombola, por meio do conhecimento da sua própria história.

Para Gomes (2002), a instituição escolar, como espaço de encontro de saberes, pode – com suas práticas pedagógicas – contribuir para construção da identidade negra, ou, em contraste, alimentar a segregação e discriminação. Ou seja,

a valorização identitária de determinada cultura tradicional no espaço escolar é diretamente proporcional à importância que esse ambiente dá à mesma, de como são discutidas, vistas e tratadas.

Na disciplina de História, no eixo “Sujeitos históricos”, o objetivo destacado aborda o reconhecimento dos elementos das diversas culturas e suas contribuições para a formação da cultura local e brasileira; no eixo “Temporalidade”, traz a organização e a identificação dos fatos da vida; no eixo “Fontes históricas”, trata de desenvolver o potencial narrativo e crítico dos estudantes, para releituras de fatos históricos. Decerto que esses objetivos abrem espaço para o trabalho com a oralidade e a valorização das diversas culturas em sala de aula e, por esse motivo, aproximam-se da proposta da pesquisa.

Contudo, acreditamos que o povo quilombola – sua identidade, cultura e modo de vida – deveria estar presente de maneira explícita e consistente em tais objetivos, uma vez que a rede pública de ensino abriga muitos estudantes jovens e adultos quilombolas e escolas quilombolas. Não se tem como certo que os objetivos atendam às demandas das comunidades quilombolas, e considerem os saberes presentes nas narrativas de tradição oral desses estudantes.

Sabemos que a valorização de culturas fora do padrão aceito pela sociedade branca e patriarcal – hegemônica e eurocêntrica – configura-se como um desafio no ambiente escolar, reflexo da sociedade, mas também espaço de resistência e mudança. Os saberes, fazeres, memórias e histórias dos povos negros, quilombolas e indígenas devem ser valorizados nas escolas, pois representam a maioria da população brasileira. Seria uma forma de não mais reproduzir os interesses da classe dominante e o modelo neoliberal.

Desse modo, pensar em uma educação pela perspectiva da EEQ é um convite para refletirmos sobre a escola que temos e a que ansiamos; é a escola quilombola abraçar a comunidade local e permitir que os seus saberes adentrem nas instituições de modo a atender aos anseios e necessidades de todos que ali vivem, com intuito de contribuir para a compreensão ampla e crítica da lógica de exclusão que permeia a sociedade.

Nesse sentido, a escola quilombola que queremos se contrapõe ao modelo de educação elitista, é resistente ao paradigma dominante, busca por transformações sociais e emancipação do povo. De tal forma que a EEQ seja referência na formação do sujeito pelo fato de que este possa encontrar, nas práticas pedagógicas e nos

materiais didáticos, a sua cultura, história e as particularidades da sua comunidade quilombola.

Feita a análise do COA, discutimos se as narrativas de tradição oral dos estudantes quilombolas são consideradas nas estratégias pedagógicas das professoras das turmas pesquisadas. Elas apontaram as seguintes estratégias que gostam de utilizar para alfabetizar os estudantes jovens e adultos:

Sempre começo as aulas com rodas de conversa, aulas expositivas, debates e atividades xerografadas. A maior dificuldade dos alunos é o problema de visão de alguns, aí, uso o tamanho da letra maior (Professora Luiza Mahin, 2022).

Grande parte dos alunos apresentam dificuldade de aprendizagem, muitos saem do trabalho direto para a escola, com fome, cansados, desmotivados [...]. Sabe? É preciso ter muita sensibilidade para lidar com essa realidade. Gosto de utilizar textos que estão relacionados à realidade deles. Eles gostam muito de palavras-cruzadas, cordel (Professora Maria Filipa, 2022).

Como podemos perceber nas narrativas acima, a Professora Luiza Mahin utiliza na sala de aula a roda de conversa e a Professora Maria Filipa, textos relevantes para os estudantes. Sobre as dificuldades dos estudantes, as professoras citaram algumas relacionadas à saúde, em aspectos físicos e fisiológicos.

Consideramos que a roda de conversa e os textos apontam para uma prática pedagógica contextualizada e significativa, que se aproxima do objetivo da presente pesquisa, porém, não contempla o objetivo, pois, de acordo ao exposto pelas professoras, as narrativas dos estudantes quilombolas, nesse momento, não foram consideradas como estratégias pedagógicas.

Na perspectiva da EEQ, os estudantes jovens e adultos devem ter os seus saberes e cultura presentes na sala de aula para um ensino-aprendizagem efetivo, que contribua na formação crítica e emancipatória, de modo que os sujeitos tenham subsídio para transformar a realidade da comunidade quilombola a que pertencem.

Dessa maneira, as escolas quilombolas devem estar atentas aos valores sociais e culturais das comunidades onde estão inseridas, de modo a refletir no ambiente escolar a realidade dos estudantes. Portanto, a concepção de ensino em que a EEQ se fundamenta tem uma pedagogia diferenciada – distinta do ensino convencional –, justificada pelo diálogo entre os saberes tradicionais da comunidade

com os diversos saberes presentes na sociedade, tendo a realidade dos sujeitos presente na produção e aprendizagem de novos conhecimentos.

Como o intuito de nos certificarmos se as narrativas dos estudantes são consideradas na sala de aula das professoras da alfabetização das turmas pesquisadas, perguntamos como elas elaboram o planejamento das aulas e quais recursos utilizam para realizá-las.

Textos, produção textual videoaula com *data show* e *cromebook*, músicas com aparelho de som, celulares dos próprios alunos, pesquisas, atividades xerografadas, colagem seminários e festas culturais (Professora Luiza Mahin, 2022).

Eu procuro levar em consideração a realidade do aluno, não temos livros, nem material adequado... Seleciono textos diversos produzidos, na maioria das vezes com meus recursos (Professora Maria Filipa, 2022).

Aqui, ainda não identificamos, nas falas das professoras das turmas pesquisadas da alfabetização, as narrativas de tradição oral dos estudantes em suas práticas. Nem relataram outras atividades relacionadas à EEQ, pautas voltadas à educação para as relações étnico-raciais, à cultura quilombola. Dessa forma, o comprometimento ético com o ensino em escolas quilombolas é necessário para o diálogo entre os conteúdos escolares e a realidade da comunidade onde a escola está inserida, de modo a manter viva a cultura dos seus estudantes.

Para Rosário (1989), as narrativas de tradição oral presente nas comunidades tradicionais são as fontes dos saberes e fazeres de uma cultura, com raízes e personalidade regionais. As narrativas de tradição oral são ricas em valores culturais e históricos, presentes nas práticas pedagógicas, e possibilitam que o ensino-aprendizagem seja significativo e contextualizado, resgatando e valorizando os saberes tradicionais dos estudantes quilombolas.

Muitas comunidades quilombolas mantiveram-se em anonimato e foram excluídas socialmente. Os líderes comunitários tiveram e têm que lutar contra o preconceito e discriminação, por tensões que as impedem de manifestar e expressar sua cultura negra. Enfrentam, diariamente, desafios que as impedem de manter vivas suas raízes e as compartilhar com os seus. Em virtude disso, a escola quilombola precisa andar lado a lado com a realidade de sua comunidade, ajudando-a a romper os obstáculos que tentam sufocar sua raiz enquanto comunidade negra.

Para Conceição (2016), as escolas brasileiras, ao valorizarem pensamentos e culturas eurocêntricas, corroboram com mecanismos de exclusão e discriminação racial. Por consequência, afastam das suas práticas as diversidades culturais negras, e perpetuam a supremacia da cultura branca, a intolerância religiosa e a imagem estigmatizada de pessoas afro-brasileiras.

Sobre se as professoras da alfabetização das turmas pesquisadas já trabalharam com narrativas de tradição oral em suas práticas pedagógicas, elas indicaram que sim como vemos a seguir.

Já trabalhei com entrevista, relatos do cotidiano deles, causos que os avôs contam, contos, contos de fadas... (Professora Luiza Mahin, 2022).

Sempre que faço as rodas de conversas sobre certos temas, resgatamos as lembranças dessas pessoas. Quando fizemos um cordel sobre a história da comunidade, foi escrito ouvindo oralmente as histórias deles, eu como educadora fui escrevendo e depois, coletivamente, organizamos em cordel (Professora Maria Filipa, 2022).

As respostas das professoras nos fizeram lembrar de uma citação de Freire (1987, p. 68): “Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes”. Freire nos convida a refletir sobre as práticas pedagógicas: os diferentes saberes que são construídos nas relações culturais e históricas dos estudantes quilombolas são valorizados, respeitados e integrados ao trabalho docente nas turmas da EJA?

Sem dúvida, essa reflexão alerta para a responsabilidade dos professores de não só valorizar e respeitar, mas debater com os estudantes a razão de ser desses saberes, seu histórico, e relacioná-los aos conteúdos dialógicos (Freire, 1996). Assim, é necessário que os docentes busquem conhecer os diversos saberes que precisam ser evidenciados. Uma forma de se chegar a isso é a escuta das narrativas de tradição oral dos estudantes da Alfabetização de Jovens e Adultos de escolas quilombolas, que evidenciará saberes e fazeres que dizem muito dos seus sujeitos e da sua comunidade.

Para as professoras da alfabetização das turmas pesquisadas, o trabalho com as narrativas de tradição oral pode contribuir para as práticas de oralidade na sala de aula, e para o resgate e conhecimento de histórias:

O trabalho com a oralidade proporciona situações dinâmicas, envolvendo o aluno em ações mais efetivas, eles vão ter a

oportunidade de desenvolver a linguagem, o pensamento, a memória e a abstração (Professora Luiza Mahin, 2022).

É uma forma de resgatar e conhecer as histórias de um lugar ou de uma pessoa. Os ditos contos populares são comuns aqui (Professora Maria Filipa, 2022).

Observamos, no diálogo das professoras, a riqueza do trabalho com as narrativas orais dos estudantes quilombolas em articulação com os conteúdos escolares. Logo, a valorização dos diversos saberes e práticas pedagógicas, na perspectiva da EEQ, possibilita a conscientização do respeito aos saberes dos estudantes, e a utilização desses saberes como base no processo de ensino e aprendizagem.

Essa postura está associada à relação que o professor faz em sua prática pedagógica entre os saberes escolares e os saberes tradicionais, oriundos dos estudantes, fruto das suas experiências de vida como sujeitos históricos. Para Freire (1996), é fundamental que os estudantes se apropriem do conhecimento existente e estejam abertos para produzir novos conhecimentos. Desse modo, os estudantes produzem novos conhecimentos a partir do conhecimento anterior, ou seja, o conhecimento “velho” é o ponto de partida para o novo.

Segundo Freire (1996, p. 63), “[...] quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer tanto mais, porque crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica”. Por certo, trabalhar nas práticas pedagógicas os conhecimentos dos estudantes quilombolas desperta a capacidade criadora deles, ao realizarem a reflexão dos conteúdos presentes em tais conhecimentos, estimulando a curiosidade epistemológica, a consciência crítica.

Portanto, a análise do COA da EJA do município e as entrevistas feitas com as professoras nos fez perceber a importância de buscar os saberes dos estudantes utilizando as narrativas orais para uma prática pedagógica coerente à proposta da EEQ. Dessa maneira, cabe à escola articular momentos na, rotina da sala de aula, de escuta das narrativas. Cabe à secretaria de educação oferecer aos professores que atuam na EJA de escolas quilombolas mais momentos de formação continuada e orientação para trabalhar com esse público, e evidenciar no COA objetivos que garantam que as narrativas de estudantes quilombolas sejam consideradas pelos professores como estratégias pedagógicas. E, às instituições formadoras de

professores, cabe trabalhar mais essa temática nas disciplinas ofertadas e prover formação continuada nessa área.

5.1.5 Cena 5: História de luta da comunidade

Sobre a história da comunidade quilombola das escolas pesquisadas, as professoras demonstraram conhecer o processo de luta. Assim, suas narrativas revelam quanto essas comunidades negras lutaram e lutam para conquistar seu espaço e direitos, originados da resistência negra e escravizada, para que hoje sejam reconhecidas e recebam a titulação. Primeiro, houve consenso entre os moradores sobre sua origem entrelaçada à itinerância de lutas contra o sistema escravocrata e a tomada de consciência sobre os direitos sociais:

[...] o que se fala é que a comunidade surgiu de uma fazenda onde um casal de moradores fez sua casa (Professora Luiza Mahin, 2022).

A maioria das comunidades quilombolas do campo nasceu de fazendas que usufruíram da mão de obra escravizada. No Brasil contemporâneo, ainda persiste essa prática em certas propriedades. Para Sakamoto (2003), os trabalhadores de hoje em condição de escravizados em fazendas vivem dessa forma devido às ameaças, punições, assassinatos, pressão psicológica e coerção física, de maneira igual aos escravizados do período imperial.

A Professora Maria Filipa traz em sua narrativa a luta pelo direito à terra:

Esse lugar significa luta, minha flor! Até hoje esse povo luta para serem reconhecidos [...]. Os moradores daqui, cada um conta uma coisa [...]. Mas [...]. Em resumo, a sua origem se deu a partir de uma série de conflitos. Contam até sobre a morte de um lavrador [...] (Professora Maria Filipa, 2022).

As comunidades quilombolas são símbolos de resistência dos sujeitos que fugiam por se revoltarem com o regime escravista de trabalho. Conforme o relato da Professora Maria Filipa, a comunidade se constituiu através de luta, luta dos sujeitos de direitos, os quais têm consciência acerca do seu direito de serem reconhecidos como quilombolas. Dessa maneira, os conflitos que ocasionaram em morte revelam o protagonismo dos moradores no processo de reconhecimento. Sob essa perspectiva, assim como a comunidade pesquisada, muitas outras passaram/passam por momentos de reivindicação e luta pelo direito à permanência do seu espaço como de preservação de seus valores culturais.

A Professora Elitânia participou com os estudantes do momento histórico do reconhecimento da comunidade como quilombola:

Trabalho na comunidade há anos... Já realizei vários trabalhos com meus alunos, sabe? A história daqui envolve várias pessoas da comunidade [...] Participei do autorreconhecimento daqui enquanto comunidade quilombola, no dia em que a Fundação Palmares esteve lá para solicitar o autorreconhecimento da comunidade, estive presente com os alunos. Participei também quando a Fundação Palmares veio entregar o documento de reconhecimento como comunidade quilombola (Professora Elitânia, 2022).

A Professora Elitânia nos contou que, após a população tomar consciência como povo quilombola é que se iniciou o processo de reivindicação aos órgãos públicos competentes para o reconhecimento de sua comunidade como território quilombola.

Para Durkheim (1978), a tomada de consciência coletiva configura-se como um conjunto de crenças e sentimentos comuns aos moradores da comunidade. Dessa forma, compreende-se a organização das comunidades tradicionais enquanto resultado dessa consciência do coletivo em prol de determinado objetivo, no caso aqui o reconhecimento das terras quilombolas, e, por consequência, a autodeterminação.

Os massacres pela posse de terras ainda estão bastante presentes na sociedade brasileira. Muitos lavradores, indígenas, descendentes de negros escravizados e camponeses já perderam suas vidas por reivindicarem a terra que têm por direito. Não é simplesmente lutar por terra, é lutar para manter vivos costumes, culturas e tradições, e que esses elementos possam resistir de modo a serem compartilhados com as gerações vindouras.

Apesar de algumas batalhas contra o desrespeito à vida humana serem conquistadas, como as leis contra toda forma de racismo, a opressão do sistema escravocrata do período imperial continua a ter reflexos na sociedade brasileira até os dias atuais, pois ainda se vivenciam injustiças e discriminações sociais, educacionais e territoriais, que acarretam todo tipo de exclusão.

No tocante à garantia das terras ocupadas por quilombolas, já citamos o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), expresso na Constituição federal de 1988. Portanto, existem instrumentos legais que garantem o direito à terra aos quilombolas, mas faz-se necessário a consciência coletiva para lutar por essa garantia nas instâncias competentes.

As professoras da alfabetização das turmas pesquisadas nos contaram que as histórias da comunidade foram socializadas na sala de aula:

Uma das experiências marcantes pra mim foi quando levei meus alunos para a sede da Quixabeira da Matinha, para uma entrevista com a matriarca Chica do Pandeiro, em relação à história da comunidade. Quando estávamos lá, chegou um representante do BNDE, ele elogiou a participação dos alunos na atividade e ficou encantado com a história (Professora Luiza Mahin, 2022).

Quando trabalhamos sobre os objetos antigos que não utilizamos mais nas atividades familiares, produzimos umas quadrinhas com nomes desses objetos e depois uma socialização para toda comunidade escolar com apresentação dos objetos e uma roda cantada de leitura (Professora Maria Filipa, 2022).

A partir desses relatos, é notável o aproveitamento espontâneo que as professoras fizeram dos elementos que compõem os repertórios culturais da comunidade, presentes nos trabalhos desenvolvidos em suas aulas. Dessa maneira, a história da comunidade narrada pela matriarca Chica do Pandeiro e os objetos antigos, os quais também contam a história da comunidade, nas práticas pedagógicas, produzem a valorização da história, cultura e identidade negra na escola.

As práticas pedagógicas fundamentadas na EEQ permitem aos sujeitos o reconhecimento de si e do outro enquanto comunidade quilombola, constituída de elementos sociais, históricos e culturais, que revelam seus costumes. Desse jeito, tais trabalhos realizados pelas professoras aqui pesquisadas podem ser parte da rotina das salas de aula das turmas da Alfabetização de Jovens e Adultos de escolas quilombolas.

Para isso, reiteramos a urgência da formação continuada para professoras que trabalham com esses sujeitos, visando, na sua prática, ao desenvolvimento do pensamento crítico e atitude política dos estudantes, de modo que eles percebam, nos elementos histórico-culturais da sua comunidade e das demais comunidades negras, possibilidades de combate a todos os tipos de intolerância e discriminação, e erradicação do racismo presente na sociedade. E assim possam se orgulhar do seu passado de luta, cultura, identidade e das suas narrativas orais não hegemônicas.

Tais práticas pedagógicas incorporam nas escolas a cosmovisão africana e afro-brasileira, de forma a evidenciar sentidos de comunidade e coletividade, e, assim,

ir contra a preceito eurocêntrico, racista, machista e patriarcal, enraizados na sociedade brasileira.

Esse pensamento vem em acordo com a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003a), criada após empenho dos movimentos sociais negros e intelectuais negros; sua efetivação nas escolas contribui para uma educação antirracista. Contudo, o trabalho em sala de aula com os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira, sem contextualização, não contempla o objetivo da referida Lei, pois, o êxito na sua aplicabilidade está relacionado à superação de mentalidades que levam a atitudes racistas e discriminatórias coerentes ao etnocentrismo europeu (Brasil, 2004a).

O entendimento de uma educação antirracista possibilita reflexões e discussões sobre como as práticas pedagógicas podem contribuir ou não para um ensino que leve ao respeito aos diversos saberes, às diferenças e à valorização da cultura e identidade locais.

Silva (2010) aponta que a aridez das mentes é pior que a aridez das terras. Essa ideia se encaixa nas situações em que as práticas pedagógicas reconhecem e anunciam a Lei nº 10.639 e a EEQ, mas sua efetivação não acontece nas salas de aula (Brasil, 2003a, 2012). Sem dúvida, a EEQ e a Lei nº 10.639, quando levadas a sério, possibilitam a quebra de silêncios e reconhecimento dos sujeitos como partícipes ativos na construção e na mudança da sua realidade social, cultural e econômica.

Portanto, a efetivação dessas legislações em turmas da EJA de escolas quilombolas permite o respeito e o diálogo entre as diferenças e um ensino voltado à diversidade. Isso se faz importante, pois são nessas turmas que se encontra o maior percentual de estudantes negros, vítimas da desigualdade social, os quais precisam aprender na escola conteúdos que lhes deem subsídios para lutar diariamente contra as injustiças sociais. Como nos traz Freire (1996, p. 26) “[...] qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar”.

A seguir apresentamos as narrativas dos estudantes participantes da pesquisa.

5.2 MEMÓRIAS DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS EM EPISÓDIOS

Após a análise das entrevistas feitas com as professoras, discutimos as narrativas de tradição oral produzidas pelos estudantes quilombolas sobre a história da sua comunidade, as quais revelaram uma riqueza de histórias para além dos

conteúdos escolares. Nos faltam palavras para descrever tudo que foi narrado pelos estudantes. Ressaltamos a importância de a escola reconhecer os estudantes da Alfabetização de Jovens e Adultos de escolas quilombolas como sujeitos letrados, de cultura e historicidade.

Antes de apresentarmos os temas levantados nas narrativas contadas, iremos trazer uma fábula para entendermos a necessidade de práticas pedagógicas voltadas para os diversos saberes presentes na sala de aula. Assim, diz a história de uma tartaruga e os peixes:

Era uma vez uma tartaruga que vivia num lago com um grupo de peixes. Um dia, a tartaruga foi dar uma volta em terra seca. Ela ficou longe do lago por algumas semanas. Quando voltou, se encontrou com alguns dos peixes. Os peixes perguntaram: “Senhora Tartaruga, como vai? Faz algumas semanas que não a vemos. Por onde tem andado?”. “Eu estava passando um tempo em terra seca.”. Os peixes ficaram perplexos e perguntaram: “Em terra seca? De que a senhora está falando? Essa terra seca é molhada?”. A tartaruga respondeu: “Não, não é.”. “Lá é fresco?”. “Não, não é.”. “Tem ondas?”. “Não, não tem.”. “Lá se pode nadar?”. “Não, não pode.”. Os peixes disseram: “Não é molhado, não é fresco, não tem ondas, não se pode nadar. Portanto, essa terra seca de que a senhora está falando não deve existir. É coisa de sua imaginação. Não é real.”. A tartaruga disse: “É, pode ser.”. Aí, então, os peixes decidiram dar uma volta em terra seca. Os peixes disseram para a tartaruga: “Não, nos diga o que não é. Nos diga o que é.”. “Não consigo.”, disse a tartaruga, “Não tenho uma língua para descrever isso.” (Street, 2010, p. 41).

Assim como as tartarugas retratadas na fábula, os estudantes da Alfabetização de Jovens e Adultos, cheios de vivências que devem ser compreendidas e valorizadas no espaço escolar pelos “peixes” – professores. Pois bem, segundo Alves (2013), os estudantes da EJA precisam reconhecer-se no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, faz-se necessário que as práticas pedagógicas valorizem e acolham os saberes que eles trazem em suas bagagens cheias de vivências de suas itinerâncias. Dessa maneira, poderão perceber-se como produtores de conhecimento e capazes de superar limites.

Diante desse cenário, os professores da EJA – assim como os peixes da fábula –, em sua prática pedagógica, devem considerar os saberes existentes dos jovens e adultos que retornaram aos estudos, fazendo com que esses sujeitos se sintam participes no processo do ensino e aprendizagem (Alves, 2013). Dessa forma, o ensino que leva em conta os diversos saberes e seu contexto torna-se atraente,

consequentemente estimula os sujeitos a continuarem indo as aulas, evitando a evasão escolar. Para Feitosa (2011), o diálogo entre os saberes tradicionais e os saberes escolares eleva a autoestima dos sujeitos da EJA e contribui para maior e melhor participação deles na sociedade.

Assim, tendo como instrumento a roda de conversa, a EN e o diário de campo, escutamos as narrativas dos estudantes e, em consenso, concordamos em resguardar suas identidades, apresentando os estudantes sob o *status* de griots, com um nome fictício escolhido por eles.

A escolha pelo termo *griot* se deu por este representar homens e mulheres mais velhos das comunidades, responsáveis por compartilhar oralmente os saberes e fazeres. A título de informação, é importante dizer que consideramos apresentar o extrato das narrativas de 6 estudantes devido aos critérios considerados, quais foram: (i) estudante com idade acima de 60 anos; (ii) ser morador(a) da comunidade quilombola a mais de 20 anos; (iii) aceitar o Termo de Livre Consentimento da pesquisa.

5.2.1 Episódio 1: Narrativas, contos e fatos

Como dito, foram 6 estudantes que participaram da pesquisa, nomeados: Griot Vei, Griot Mariazinha, Griot Preta, Griot Nice, Griot Lai e Griot Noca. Segue o perfil dos estudantes (Quadro 8).

Quadro 8: Perfil dos estudantes

Participantes	Idade	Tempo em que mora na comunidade	Participação em movimentos sociais ou sindicais
Griot Mariazinha	64anos	30 anos	Participa da Associação da comunidade
Griot Vei	65 anos	45 anos	Participa da Associação da comunidade
Griot Preta	66 anos	30 anos	Participa da Associação da comunidade
Griot Nice	73 anos	73 anos	Participa da Associação e do Sindicato da comunidade
Griot Lai	80 anos	57 anos	Participa da Associação da comunidade
Griot Noca	86 anos	70 anos	Participa da Associação da comunidade

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como exposto no Quadro 8, a faixa etária dos estudantes concentra-se entre 60 anos e mais de 80 anos; todos moradores da comunidade onde vivem há mais de 30 anos, e participantes das associações locais. Durante os encontros, além da

história da comunidade, discutimos diversos temas, tais como: se gostam de estudar naquela escola; desafios e dificuldades em relação à aprendizagem; participação em movimentos sociais ou sindicais; reconhecimento da comunidade como quilombola; e, se antigamente, ouviram histórias.

Sobre se os estudantes gostam de estudar nas respectivas escolas, todos relataram gostar. Griot Lai e Griot Mariazinha compartilharam que gostam de ir à escola porque gostam da professora:

Sim. Porque a professora é boa, vem de ônibus [...]. É muito importante o estudo (Griot Lai, 2022).

Gosto porque a pro é uma boa pessoa (Griot Mariazinha, 2022).

A Griot Lai destaca também em sua fala a importância da educação escolar. A Griot Nice e Preta gostam por fazer bem ao psicológico:

É bom para mente. (Griot Nice, 2022).

Sim. Porque é animado, divertido [...]. Distrai a mente. (Griot Preta, 2022).

As narrativas apontam o fator amorosidade no processo de Alfabetização de Jovens e Adultos. Segundo Freire (1996), a convivência amorosa entre professor e os seus alunos contribui para um ambiente propício à produção de conhecimentos, uma vez que quebra barreiras entre as relações educativas. Além disso, colabora para reduzir a evasão escolar, comum nas turmas da EJA.

Já Griot Vei gosta porque o ensino contribuir com a realização das atividades do dia a dia:

Aqui eu aprendo muitas coisas [...]. Coisas para ajudar a gente a lutar na rua, Sabe? Comprar coisas, pegar ônibus [...]. (Griot Vei, 2022).

A narrativa do Griot Vei traduz a importância da EJA em oferecer um ensino com os sujeitos, de modo a garantir subsídio para acessarem todos os espaços de maneira autônoma. Ou seja, as práticas pedagógicas da EJA devem ter um viés democrático e libertador, firmados em princípios da igualdade, de forma a garantir o protagonismo dos sujeitos para o pleno gozo da cidadania (Freire, 1987; 2011; Gadotti, 1998).

Em relação a isso, Alves (2013) destaca que o ensino da EJA deve possibilitar que os estudantes ampliem e engrandecem seus conhecimentos, tendo como base os saberes que já possuem. Dessa maneira, conforme o mesmo autor, os professores dessa modalidade de ensino devem considerar em sua prática pedagógica os saberes já existentes dos sujeitos.

Para Feitosa (2011), os saberes dos estudantes presentes nas salas de aula da EJA contribuem com a elevação de sua autoestima, logo, estimulam sua participação ativa na sociedade, de modo a assumirem sua condição de protagonistas no processo de transformação da realidade.

Por sua vez, Griot Noca revela:

Gosto muito, sabe? Voltei pra aqui agora porque a mulher que me criou colocou os filhos dela e não colocou eu. Só colocou eu para trabalhar e cuidar dos filhos dela. Quando eu via os meninos indo pra escola, ficava doidinha para ir, uma vontade de ir, sonhava (Griot Noca, 2022).

Griot Noca representa as crianças quilombolas e do campo brasileiras que tiveram que trabalhar precocemente em casas de famílias devido à pobreza e falta de políticas públicas. As famílias sem condições de criar os filhos doavam as crianças para famílias com condições para serem cuidados, e, no novo lar, elas “ajudavam” nas atividades domésticas em troca do alimento.

Rizzini (2004) aponta que, ao longo da história no Brasil, as crianças e adolescentes pobres e negras foram exploradas, trabalhavam desde o período colonial, e isso acontece até hoje. Assim, muitas foram/são escravizadas, empregadas domésticas, babás, boias-frias, vendedoras de balas, entre outros, para manterem a si e seus familiares.

Como resultado desse quadro de exploração, é retirado de muitas “Nocas” o direito ao desenvolvimento integral à educação e o exercício da cidadania. Sem dúvida, a narrativa de Griot Noca configura-se como denúncia contra o trabalho infantil e a negação de direitos, como resistência e como exemplo, pois, embora Griot Noca não tenha conseguido estudar na idade esperada, ela não desistiu desse direito, e, hoje, no alto dos seus 86 anos, não deixou de lutar para ter o acesso à escola. Parabéns às “Nocas”, mulheres negras quilombolas que resistem às injustiças, são exemplos em suas comunidades e se fazem presentes nas salas de aula das turmas da EJA. Portanto, essa modalidade de ensino, por representar os oprimidos, deve ser vista como direito humano, pelo caráter de enfatizar a dimensão da condição humana

dos sujeitos, contribuindo para sua formação plena como ser cultural, histórico, social, ético, estético e de memórias (Arroyo, 2005).

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2012), o ato de contar as histórias marcantes causa alívio ao contador, ao mesmo tempo que torna familiares os acontecimentos, dá-se sentido e reconstrói-se o vivido. Desse modo, os estudantes nos relataram sobre os desafios e dificuldades em relação ao processo de aprendizagem, cinco estudantes falaram que sentem dificuldade e um deles relatou não sentir, como segue:

Tenho dificuldade em ler as palavras miúdas dos livros (Griot Lai, 2022).

Sinto dificuldade por causa das vistas, eu não tive condições de fazer os óculos ainda [...] (Griot Nice, 2022).

Quando eu vou escrever os ditados, esqueço as letras (Griot Preta, 2022).

Minha maior dificuldade é na matemática, a bicha é ruim (Griot Mariazinha, 2022).

Não. As atividades são fácies! As atividades que a professora passa são boas (Griot Vei, 2022).

A minha maior dificuldade aqui na sala é aprender a ler. Eu coloquei em minha cabeça que vou ler e escrever, para escrever um diário para os meus bisnetos. Vou contar as histórias que eu sofri muito nas mãos das pessoas que me criaram (Griot Noca, 2022).

Griot Noca resgata novamente de sua memória a experiência sofrida nas casas onde morou. Falar de si é falar do coletivo. Como nossa querida Conceição Evaristo, Noca anseia registrar suas vivências no intuito de mantê-las vivas e acessíveis, retratando o seu cotidiano, os preconceitos enfrentados como mulher negra quilombola, nos âmbitos sociais, culturais e político. De certo modo, esta pesquisa pretende contribuir com seu desejo, pois iremos trazer um pouco de sua história no produto final, o livro.

A obra *Olhos d'água*, Conceição Evaristo demonstra como o presente mostra-se como conteúdo de reflexão do passado. Como ela expõe neste trecho: “Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com as de minha própria infância” (Evaristo, 2018b, p. 16). O tempo da infância de Evaristo e de Griot Noca podem confundir-se com o tempo da infância de muitas outras mulheres negras, representando o passado, mas também o presente.

Nesse sentido, a memória aqui é pensada como resultado de vivências de si e do outro, que se confundem, tendo como base a sororidade e a dororidade. Sobre os conceitos de sororidade e dororidade, Piedade (2019) afirma que sororidade refere-se ao apoio e união entre as mulheres, e dororidade, à união das mulheres pretas pela dor dos sofrimentos que vivenciam diariamente devido ao preconceito, machismo, racismo e discriminação.

Para Halbwachs (1990), não há memória genuinamente individual, pois, sua produção acontece no convívio entre os sujeitos, em um ou mais grupos sociais. Assim, os acontecimentos presentes em determinada comunidade não são somente reconstituições de pedaço por pedaço, são reconstituições daquilo que está em sua alma e na alma do outro. Ou seja, as lembranças que o ser humano guarda na memória são marcadas por narrativas oriundas da família, comunidade, escola, igreja, entre outros espaços, mesmo aquelas mais íntimas sofrem influências de ideias, ideologias e concepções do grupo no qual se insere.

O vivido se interliga entre os pares, proporcionando a compreensão de suas condições enquanto sujeitos. Ao resgatar o passado, os narradores recorrem às memórias de outros sujeitos como ponto de referência; em virtude disso, entende-se que o funcionamento da memória individual acontece pelo empréstimo das muitas outras vivências (Halbwachs, 1990).

Perguntamos aos estudantes se participam de movimentos sociais ou sindicais na comunidade; todos relataram fazer parte da associação da comunidade. As associações quilombolas são fundamentais para o sustento econômico, social, político, cultural e ecológico das comunidades. Griot Noca trata desse espaço como lugar de ajuda mútua. Griot Preta aborda seu papel para apresentar e defender as reivindicações da comunidade. E Griot Vei destaca a importância da participação de todos na associação. Segue:

Eu participo, porque precisa participar para um ajudar o outro (Griot Noca, 2022).

A associação dá para gente as sementes para o plantio (Griot Lai, 2022).

Faço parte da associação e do sindicato (Griot Nice, 2022).

Eu participo da associação daqui. Nas reuniões, a gente conversa sobre tudo, sobre o que, as coisas, que a comunidade precisa (Griot Preta, 2022).

Participo da associação. (Griot Mariazinha, 2022).

Eu faço parte da associação, acho que todos da comunidade deveriam participar, porque a associação é de todo mundo (Griot Vei, 2022).

As comunidades das escolas pesquisadas constituem-se enquanto comunidade negra do campo, próximas à zona urbana. De acordo com as narrativas dos estudantes, há consenso da origem delas relacionadas à escravidão, entrelaçada pela itinerância de lutas por conquista da terra. O reconhecimento das comunidades como quilombola deu-se pela resistência negra e escravizada como apontam:

Nesse lugar aqui, só tem preto; se tu vêes pessoas mais “clarinha” assim de cor é porque veio de outro lugar. O povo aqui é negro mesmo! Aqui era uma fazenda grande, minha avó e meu avô e as outras pessoas eram tudo escravos do engenho que tinha aqui. Por isso que aqui é chamada de comunidade quilombola (Griot Noca, 2022).

Essa comunidade é quilombola porque aqui foi morada de escravos. Fomos lá no encontro da associação pedir para ter o título. [...] antigamente tinha um pessoal que falou que aqui era deles, mas era mentira, essas terras são do povo daqui e ninguém pode tomar assim, até um homem, morador daqui, morreu por causa disso. Ele e outros provaram com os documentos que aqui é nosso (Griot Lai, 2022).

Demorou um pouquinho para a gente receber o certificado, mas a gente sabia que aqui era, porque o povo aqui tem parente escravo (Griot Nice, 2022).

Tudo que tem na comunidade foi a gente que buscou: a energia elétrica, a água, a estrada, o posto de saúde, essa escola aqui, e até a certificação que mandaram (Griot Preta, 2022).

Eu não entendia esse negócio de quilombola, o pessoal lá na associação explicou tudo direitinho (Griot Mariazinha, 2022).

Não foi da noite para o dia que esse povo aqui aceitou que era quilombola, foi aceitando mais porque viram que era bom, as pessoas dão valor às coisas daqui [...]. É bom até para a venda de farinha (Griot Vei, 2022).

Ao analisarmos essas narrativas, podemos identificar o processo de lutas que os moradores das comunidades pesquisadas passaram para se entenderem como quilombolas, para conquistarem a terra e a certificação da comunidade enquanto quilombola. Isso se deu a partir do reconhecimento do passado de resistência negra e escravizada que originaram a comunidade, destacando a importância do papel das associações nas comunidades como canal de reivindicação dos direitos.

Pode-se afirmar que os povos quilombolas lutam diariamente para manter sua cultura e terra, conquistar seus direitos e construir suas identidades. As comunidades das escolas pesquisadas, e as demais comunidades quilombolas brasileiras, são reconhecidas como remanescentes de quilombos, segundo os artigos 215 e 216 da Constituição Federal de 1988.

A garantia desses direitos no Brasil decorre das lutas dos movimentos sociais. A partir das narrativas orais dos estudantes, percebe-se uma identidade positiva formando, do ser negro(a) quilombola. Griot Vei relatou os benefícios da certificação quilombola para a comunidade.

Portanto, foi possível perceber o empenho dos moradores e das associações no que tange à conquista de direitos, como saneamento básico, terra e titulação. Em acordo a isso, a Lei nº 7.668/1988 que deu origem a Fundação Cultural Palmares, a qual busca a valorização e preservação da cultura negra, é responsável por “[..] realizar a identificação dos remanescentes das comunidades dos quilombos, proceder ao reconhecimento, à delimitação e à demarcação das terras por eles ocupadas e conferir-lhes a correspondente titulação” (Brasil, 1988).

Enfatizamos que a memória dos estudantes entrevistados ultrapassa o individual, constitui-se puramente coletiva. Seus saberes nos fazem afirmar que a construção da identidade do ser quilombola se dá a partir do compartilhamento das narrativas orais dessas senhoras e senhores, dos mais velhos.

Nota-se a riqueza de saberes presentes nas suas narrativas. Diante desse cenário, exige-se das escolas quilombolas práticas pedagógicas que favoreçam a condução crítica dos saberes dos estudantes, de modo a promover soluções para melhora da realidade apresentada no espaço em que se inserem (Nóvoa, 2009; Libâneo, 1998), e para o fortalecimento cultural e identitário. Para Feitosa (2011), conhecer a realidade dos estudantes e dialogar sobre ela oportuniza a compreensão de aspectos dessa realidade que antes não estavam nítidos.

Discutimos com os estudantes sobre um dos costumes que as pessoas tinham de sentar-se para ouvir e contar histórias. Perguntamos aos estudantes se eles tinham esse costume na sua comunidade e, se quando crianças, seus pais contavam histórias. Em suma, narraram que esse costume se perdeu devido às tecnologias, como segue:

Antes das novelas que passa na televisão, a gente, todos nós, sentava lá em volta do pé de pau, de noite, e passava horas contando causos. Hoje ninguém quer mais saber disso, minha filha (Griot Noca, 2022).

Era bom demais se sentar para ouvir as pessoas mais velhas contar aquelas histórias, a meninada ficava tudo com o olho em cima [...], mas, agora ninguém faz mais isso (Griot Lai, 2022).

Antigamente, tinha esse costume mesmo [de contar histórias oralmente], hoje não! O povo agora só quer saber de celular (Griot Nice, 2022).

Eu lembro de um tio meu que contava as histórias pra gente (Griot Preta, 2022).

Antigamente, contavam histórias mesmo. Hoje, esses jovens não se interessam por essas coisas, acham até chato (Griot Mariazinha, 2022).

Meu avô contava as histórias pra gente. Ele transformava os ensinamentos em histórias. Quando ele queria falar que não era para desobedecer os pais, ele contava uma história do menino que desobedeceu os pais e virou uma cobra. Aí todo mundo ficava com medo de virar cobra e não desobedecia (Griot Vei, 2022).

De acordo com Ribeiro (2010), o costume tradicional de contação de histórias está sendo silenciado, a experiência do ato de narrar e escutar pode se perder em meio a tantos atrativos tecnológicos. Porém, os saberes vindos das histórias contadas pelos mais velhos de determinada comunidade são essenciais para compreensão do passado e fortalecimento da identidade. Nesse viés, a narrativa de Griot Vei traz a memória do seu avô marcada por esses tipos de histórias que os donos das fazendas contavam para os trabalhadores obedecerem às ordens.

Do mesmo modo, Bosi (2004 [1994]) afirma que a contação, a arte de ouvir e contar histórias devem permanecer vivas nesse mundo tecnológico que rouba o bom senso das pessoas. Explica que essa arte decaiu pelo fato de ter diminuído o gosto pela troca de experiências passada de boca em boca, ocasionado por fatores como a tecnologia.

Conseqüentemente, a perda do costume de ouvir e contar histórias pode silenciar as tradições e culturas, fazendo com que as memórias se percam. Devido a isso, as narrativas de tradição oral presente do planejamento do professor possibilitam o resgate do costume do ouvir e contar histórias pelos estudantes jovens e adultos no ambiente escolar, valorizando, dessa maneira, suas memórias. Para Feitosa (2011), a socialização da história do estudante com os colegas e professor oportuniza a esse

estudante “enxergar” de outro ângulo, até mesmo “enxergar” de fato, algo que antes não era perceptível nessa história.

O papel das pessoas mais velhas nas comunidades tradicionais é de suma importância, pois suas memórias são responsáveis em manter fatos, acontecimentos e saberes vivos. Dessa forma, se o costume de se sentar para ouvir e contar história acabar, muitas memórias irão ser esquecidas, ou nunca serão reveladas caso esses contadores morram ou não disponham de ouvidos para lhes escutar.

Em síntese, os velhos compartilham com os mais novos seus saberes e vivências, assim o novo cria memórias baseadas nas lembranças dos velhos. Bosi (1994, p. 73) explica: “[...] a criança recebe do passado não só os dados da história escrita; mergulha suas raízes na história vivida, ou melhor, sobrevivida, das pessoas de idade que tomaram parte na sua socialização”. Desse modo, as narrativas dos estudantes na escola e na comunidade devem ser estimuladas, pois essas memórias fazem parte de cada um, sendo base das lembranças daqueles que as ouvem.

5.2.2 Episódio 2: Reconstituição do ontem

Conforme apontamos, durante as entrevistas vários foram os temas discutidos. Apresentamos, a seguir, as memórias dos estudantes sobre a história de sua comunidade. Segundo os participantes das duas escolas, as suas comunidades originaram-se de uma fazenda, em que trabalhavam negros escravizados. Não suportando mais essa condição, alguns negros rebelaram-se e fugiram para uma mata de pequeno porte, e lá formaram um grupo de pessoas fugitivas. Assim, a mata tornou-se a comunidade onde vivem atualmente.

Antes de os participantes contarem a história da comunidade, Griot Noca nos pediu licença para declamar um verso que criou para uma atividade escolar:

Essa roda contada de leitura, / Com músicas boas pra lembrar. /
Relembrando nossa cultura, / Vamos agora aplaudir e cantar (Griot Noca, 2022).

Dessa maneira, com esses versos espetaculares, que exalam a cultura quilombola, iniciamos o momento da contação com um participante por vez. Um deles narrou com um pouco de timidez inicial a história da comunidade para a turma. Nessa hora, percebermos olhares brilhantes de todos e o interesse dos estudantes pela fala de seus colegas; ao final de cada história, aplaudiam com entusiasmo.

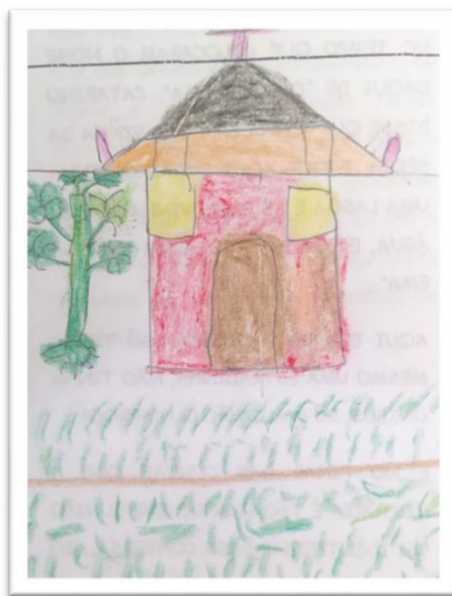
Consequentemente à devolutiva da turma com sorrisos, aplausos, silêncio e olhares interessados perante a fala dos colegas, os narradores deixaram a “postura cabisbaixa” e a “voz baixa” por “cabeça erguida” e “voz alta”. Por esse fato, podemos afirmar que isso demonstrou a elevação da autoestima deles e a valorização identitária individual e coletiva, pois, ao narrar a história da sua comunidade, revive-se o passado, redescobrem-se suas raízes, e, em simultâneo, revelam-se as raízes do outro.

A seguir, iremos apresentar as histórias acompanhadas de ilustrações que as representam, feitas pelos estudantes.

A matinha da comunidade quilombola

Iniciaremos com a narrativa de Griot Noca. A história que ela nos contou sobre a comunidade foi passada por sua avó, que sofreu com a escravidão da época. Assim, Griot Noca traz em sua narrativa o passado e o presente do cotidiano da comunidade. A Figura 2 mostra o pé de mandioca, a igreja e a mata da comunidade.

Figura 2: A matinha da comunidade quilombola



Fonte: Elaborada por Griot Vei (2022).

Minha avó conta que o nome dessa comunidade [...] foi o apelido que os moradores deram por causa do tamanho pequeno da mata. Nessa mata que ficava meus avôs e o resto do povo que fugiu da fazenda, eles eram escravos de lá. Eles fugiram porque sofriam muito, sabe? Dizem que batiam nas pessoas que uns chegavam a morrer. Deus é mais! Aqui hoje em dia é um lugar calmo. Graças a Deus! Só tem pessoas boas por aqui, não tenho o que falar. Como é que diz? Todo

mundo aqui é camaradeiro, tudo amigo, para algumas pessoas, né? Que têm muitas pessoas [...] aí [...]. Sei lá [...], passa por a gente e não dá um “bom dia”, que já comeu no prato mais a gente, hoje em dia a maioria da gente tá tirando onda, né? Mas, Deus não deixou isso [...]. Deixou pra a gente ficar amigos o tempo todo; até quando morrer, a gente tem amizade, tá entendendo? Graças a Deus, meu Pai! Eu tenho amizade com todo mundo. Hoje mesmo eu arranquei uma mandioca, meus amigos foram com carroça e carregaram minha mandioca [...]. Deu sete carroças de mandioca. Graças a Deus, meu Pai! Se não fossem os meus amigos, os meus meninos iriam carregar o dia todo, e não iria ter a farinhada hoje (Griot Noca, 2022).

Nesse contexto, através das lembranças que sempre estiveram guardadas nas memórias de Griot Noca, a história do passado se torna viva, revelando a comunidade composta por antigos moradores que outrora foram escravizados. Diante disso, essa narrativa sobre a escravidão demonstra a relação entre história e memória, relação importante para o entendimento da formação dos quilombos.

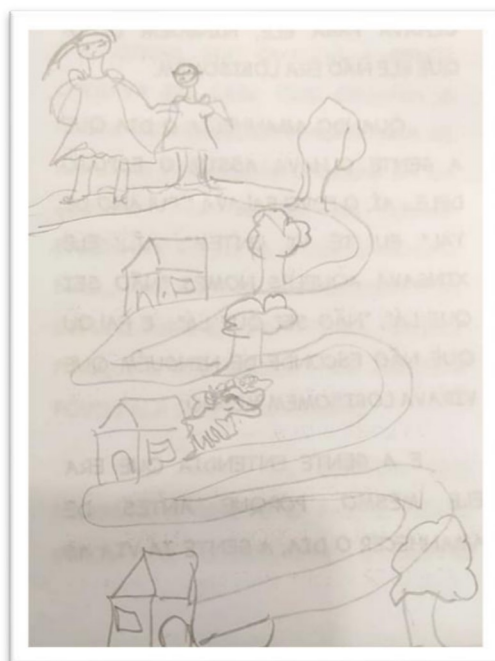
Em virtude das riquezas contidas nas narrativas de tradição oral sobre as histórias das comunidades quilombolas, ressaltamos a importância das memórias das pessoas mais velhas para a construção da identidade dos povos tradicionais.

Assim, nota-se, na narrativa da Griot Noca, como a vegetação composta pela mata de pequeno porte, a matinha, contribui para a formação da comunidade, antes refúgio dos negros, hoje lugar de morada de famílias remanescentes de quilombos, que representa os costumes e a cultura negra.

Casa de farinha

Assim como Griot Noca, Griot Nice relata o surgimento da comunidade a partir dos escravizados que fugiram da fazenda, enfatizando a luta dos moradores pela permanência e posse de sua própria terra. Ela traz também as lembranças de quando criança, envolvida pelo trabalho na casa de farinha, onde mistura lendas como o lobisomem com o cotidiano. A Figura 3 representa o caminho que Griot Nice fazia com sua mãe até a casa de farinha:

Figura 3: O caminho para a casa de farinha



Fonte: Elaborada por Griot Nice (2022).

Aqui foi um quilombo de escravos que fugiram. Aqui agora pertence aos parentes dessas pessoas. Minha mãe conta que meu tio era escravo nesse tempo. Teve um tempo que um fazendeiro veio falar que aqui era terra dele, que as pessoas tinham que sair, mas ninguém deixou ele tomar. Quem já se viu, se as terras não são dele? Quando eu era criança e saía da casa de farinha mais minha mãe, umas 4h da manhã [...] e a gente chegava em casa no corredor, a gente via aquele negócio preto deitado lá no chão. Aí [...] mãe falava assim: “Vamos passar por debaixo da cerca, lobisomem não passa”. Eu falei: “Mãe, eu tenho medo”. Mãe falou: “Não, minha filha, vamos passar embaixo da cerca assim mesmo, porque o lobisomem não passa [...]”. A gente saía da casa de farinha tarde, a gente era as últimas a mexer farinha, fazer beiju para vender, porque o dono da casa de farinha começava primeiro e a gente que não era dona ficava por derradeiro. Então, a gente começava 12h da noite e ficava até 4h da manhã [...] esse horário era perigoso para a gente ir para casa, né? A gente morava um pouco distante, enfrentava mato, enfrentava tudo [...]. As crianças não iam para escola porque tinha que ajudar. Então, esses horários não era muito bom pra gente ficar de um lugar para o outro, e sempre que a gente ia, encontrava lobisomem, mas só que a gente passava por debaixo da cerca, e ele não passava. Minha fia! Quando a gente chegava em casa, fechamos a porta correndo, cansadas para se arrumar para pegar o carro às 5h da manhã, para vender na cidade farinha e beiju, quando penso que não [...] olha o lobisomem se esponjando em frente da porta, porque o lobisomem é um jegue; o povo fala que é um animal. Lá, tinha um senhor que xingava a mãe e o pai, e nisso virou um lobisomem. E sempre quando era lua cheia, ele se virava em lobisomem, quando chegava próximo ao amanhecer o dia, ele ficava normal. Só que você olhava para ele, ninguém dizia que ele não era lobisomem. Quando amanhecia o dia e a gente olhava

assim o esboço dele [...]. Aí, o povo falava: “fulano de tal’, eu te vi ontem”. Aí [...] ele xingava aqueles nomes “não sei que lá”, “não sei que lá” [...]. Ele falava que não escondia de ninguém que virava lobisomem mesmo. E a gente aqui na comunidade entendia que era ele mesmo, porque, antes de amanhecer o dia, a gente já via as pisadas dele, ele se recuar para casa dele, no fundo da casa dele (Griot Lai, 2022).

Nas narrativas, há menção à fuga dos escravizados, ato extremo, que tinha como intuito reivindicar a indignação dos sujeitos pela forma com que estavam sendo tratados pelos fazendeiros. Assim, a resistência à escravidão pode ser considerada aqui como um marco nas memórias das comunidades aqui tratadas.

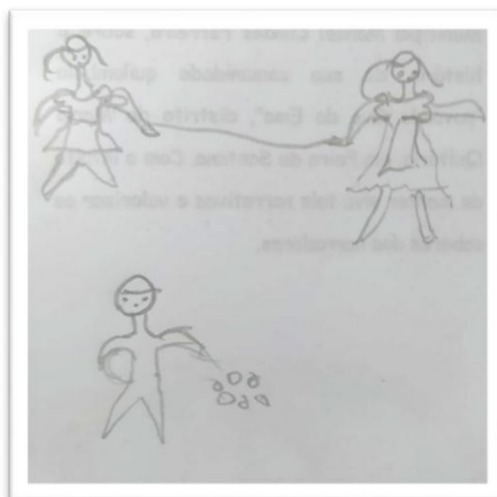
De acordo com as memórias locais, destacamos que as comunidades pesquisadas são compostas por pessoas que são proprietárias de suas terras, que, assim como a Griot Lai narrou, eles lutaram para não perder e, há pouco tempo, reivindicaram a certificação da comunidade. Dessa maneira, ressaltamos a luta de muitas comunidades quilombolas por posse e reconhecimento do seu território.

Por certo, sua infância de trabalho nas casas de farinha tirou seu direito à educação na época; o horário tardio que ela e sua família trabalhavam contribuiu para isso. Ela conta que os donos da casa de farinha trabalhavam primeiro, para depois a família começar a produção, por isso ela não conseguiu estudar.

Brincadeiras antigas quilombolas

Griot Nice, ao contar a história da comunidade, também traz as memórias da infância, citando as brincadeiras da época (Figura 4).

Figura 4: Brincadeiras antigas na comunidade



Fonte: Elaborada por Griot Nice (2022).

Tudo começou na fazenda, tinha um fazendeiro muito rico que comprou as pessoas negras para fazer de escravos, tiveram parentes meus que foram dessa época, eles foram escravos dessa fazenda. Tem pessoas de lá da cidade, quando nós vamos lá, que olha a gente com cara feia, porque nós tivemos os familiares dessa época, e agora nós somos quilombolas. Têm jovens daqui que escondem serem daqui com vergonha. O povo conta que os escravos com raiva da família do fazendeiro, porque eles não eram pessoas boas, colocava cobras nas bolsas das mulheres e na cama dos homens. Minha infância foi muito boa, eu brincava de corda, de bola, baleado, antigamente tinha aquele negócio de baleado [...] brincava de esconde-esconde, de casinha, de roda, de pedras [...]. Mas nós trabalhávamos também, aqui não era reconhecido como uma comunidade de quilombolas, não tinha escola, muitas crianças não estudavam, eu também não (Griot Nice, 2022).

Historicamente, as pessoas negras são vítimas do racismo estrutural, institucional e epistêmico. Na sua narrativa, Griot Nice revela isso, a discriminação social sofrida por remanescentes de quilombolas por ser o que são. Por esse prisma, é importante que as escolas e as demais instituições de ensino discutam quem são os sujeitos que vivem nas comunidades quilombolas atuais e como é o quilombo no Brasil de hoje.

Essa discussão sobre as comunidades quilombolas, sobre o sujeito quilombola, deve ser ampliada nas escolas. É preciso ressignificar as palavras quilombo e quilombola, pois o quilombo do século XVII não é igual ao de hoje. Necessita-se fazer valer nas escolas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEQ (Brasil, 2012).

Essas Diretrizes dispõem sobre a importância de as escolas organizarem seus currículos de modo a trazer a memória coletiva para as práticas pedagógicas, pois, é por meio delas que as pessoas entenderam que os quilombolas e os demais povos tradicionais não são povos ligados ao passado estático, são dinâmicos, acompanham o desenvolvimento social e tecnológico.

Em suma, as memórias coletivas, as línguas remanescentes, os marcos civilizatórios, as práticas culturais, formas de produção e de trabalho, os acervos e repertórios orais, as festas, os costumes, as tradições, as territorialidades, os elementos que formam o patrimônio cultural da comunidade, e todas as tecnologias ancestrais que acontecem nos territórios quilombolas, são aspectos essenciais trazidos pelas Diretrizes da EEQ, que precisam ser articuladas ao chão das escolas.

Lobisomem

Griot Preta aponta também os costumes da sua comunidade como o samba de roda, relata sobre a luta que seus antecedentes travavam contra a escravidão, fugindo dos senhores; e traz também a lenda do lobisomem. A Figura 5 ilustra o lobisomem.

Figura 5: Lobisomem



Fonte: Elaborada por Griot Preta (2022).

Eu lembro que quando nós viemos do samba quando eu era pequena, o meu pai gostava de beber, e, quando a gente veio do caminho, nós encontramos um bicho cabeludo na nossa frente, aí nós escondemos: eu, minha mãe e meus irmãos. E meu pai pegou uma briga com o bicho de quatro pés e nós ficamos chorando, gritando, pedindo socorro. Aí [...] meu pai se embolou com o bicho todo cabeludo, aí ele chamou o amigo pra ajudar “traz uma corda aí seu “não sei quem”. Aí [...] o amigo trouxe a corda, eles amarraram esse bicho, o bicho com a orelha grande, e colocou ele em um quarto de uma casa velha. Quando é no outro dia [...], quem foi que disse ter bicho lá? Era um homem! E nós conhecíamos esse homem, era vizinho da gente. Como os colegas falaram, aqui foi morada de escravos, quando os senhores vacilavam, eles [os escravizados] corriam e se escondiam nesse lugar que hoje nós vive. Por isso que o povo daqui, a maioria é negro, e nós temos o costume de sambar (Griot Preta, 2022).

As memórias dos estudantes participantes – os mais velhos de suas turmas de alfabetização da EJA – ultrapassam o plano individual, pois eles dizem de si e do outro. Ou seja, as memórias desses sujeitos não são só as suas, são lembranças ligadas à sociedade.

Nessa análise, a Griot Preta, em sua narrativa, aponta o samba de roda, que é bastante famoso na cidade; esse costume vem fortalecendo a identidade quilombola

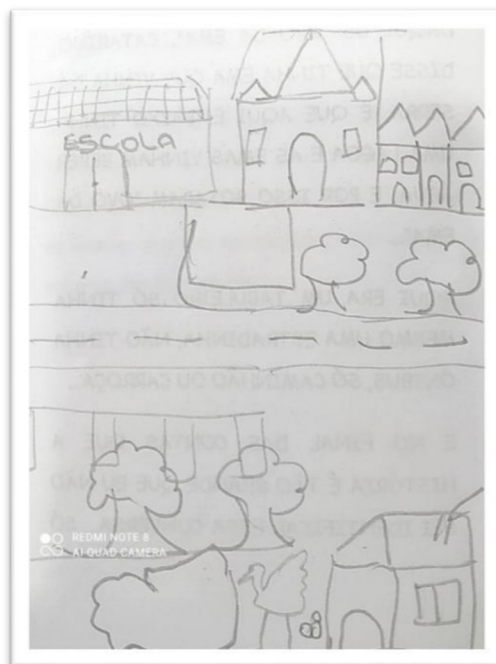
da comunidade. Ela também cita a comunidade como antiga morada de escravizados, seus descendentes, e afirma que esse é o motivo serem negros. Com isso, podemos afirmar que sua narrativa se constitui em um convite à socialização do ser quilombola. Dessa maneira, o compartilhamento dos saberes e das tradições de uma cultura acontece a partir da convivência e escuta das histórias dos mais velhos.

Nesse contexto, destacamos a importância das memórias das pessoas mais velhas das comunidades quilombolas para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares da Educação Básica. Em outras palavras, as narrativas de tradição oral contribuem para a efetivação da Lei nº 10.639 no chão das escolas.

A comunidade quilombola atual

Para o fortalecimento da identidade negra e quilombola, é fundamental que os sujeitos se reconheçam como tal. A Figura 6 apresenta os elementos que compõem a história da comunidade, citados por Griot Vei, como a ema e os seus ovos, igreja, escola, lagoa, estrada, árvores e casas.

Figura 6: A comunidade quilombola atual



Fonte: Elaborada por Griot Nice (2022).

No tempo que colocaram o nome daqui de [...], Catarino disse ter ema que vinha da serra, e que aqui embaixo tinha uma lagoa e as emas

vinham beber água, e por isso botaram esse nome [...]. Aqui era um tabuleiro, só tinha mesmo uma estradinha, não tinha ônibus, só caminhão ou carroça [...]. Meus netos, filhos, pais, avós e bisavós eram tudo preto; nessa comunidade, a maioria é assim porque nós temos descendência dos escravos que morou nesse lugar. E, no final das contas, a história é tão grande que eu não sei identificar essa conversa. Só Catarino mesmo que sabia contar, mas só que ele já faleceu, né? Até hoje tem o samba, o samba que nos representa na rua como quilombola, tem uns que toca, outros, dança, toca samba de raiz (Griot Vei, 2022).

Como Griot Preta, Griot Vei aborda em sua narrativa que ele e sua descendência são negros, e traz o samba de roda raiz, que representa a cultura do seu povo quilombola. Por esse prisma, como já citamos, a questão da identidade quilombola é um aspecto fundamental para ser articulada nas práticas pedagógicas. As Diretrizes Curriculares indicam a responsabilidade dos órgãos institucionais na garantia de que essas políticas públicas cheguem às comunidades, de modo a construir essas políticas articuladas à estrutura delas.

Indubitavelmente, é direito dos estudantes quilombolas, em qualquer modalidade ou estabelecimento de ensino, ter acesso aos saberes tradicionais, se aproximarem deles, se apropriarem de sua própria história para a construção e o fortalecimento identitários. Portanto, as escolas quilombolas não devem se afastar da realidade e história das comunidades quilombolas. Há que dizer que as comunidades quilombolas conhecem muito das escolas, mas as escolas ainda conhecem pouco das experiências, saberes, fazeres, memórias, histórias, vivências dessas comunidades.

Antiga escola da comunidade

Griot Mariazinha, como os demais Griot desta pesquisa, conta sobre o passado dos antigos moradores escravizados da comunidade onde vive. Narra a luta do seu povo pela conquista de direitos, como a escola, dispõe sobre a cultura da bata de feijão. A Figura 7 retrata uma criança quilombola em frente da antiga escola da comunidade.

Figura 7: Antiga escola da comunidade



Fonte: Elaborada por Griot Vei (2022).

A história daqui começou na venda de terras, fazendeiros traziam as emas para beber água aqui, por isso que o nome da comunidade é esse [...]. Da fazenda, criou o povoado que foi chegando gente, dizem que os primeiros moradores foram os povos que trabalhavam na fazenda e vinham fugidos para cá, os escravos, sabe? Aqui não tinha escola; aí um grupo de pessoas foi lá na prefeitura exigir a escola, o terreno nós já tínhamos, foi um morador que ajuda todo mundo que doou. A escola era pequenininha, mas as crianças já passaram a estudar. No meu tempo, não tinha nem pequena e nem grande. Meus filhos e netos estudaram nessa escola, e agora eu. Essa comunidade sempre foi animada. A bata de feijão, tu precisas ver, é bom demais, nós trabalha debaixo de chuva e sol, temos disposição para enxada e tudo, mas cansa a gente; mas, na hora da bata, a gente se anima (Griot Mariazinha, 2022).

A narrativa da Griot Mariazinha e dos demais griots desta pesquisa, como dito, demonstra que está presente na memória coletiva das comunidades a origem dos quilombos a partir da fuga dos escravizados. Segundo Halbwachs (1990), os seres que vivem em grupos, comunidades, as lembranças, mesmo que conte algo pessoal, são lembradas por outra pessoa, tornando-se lembranças coletivas. Dentro das comunidades, essas lembranças são estimuladas constantemente pelos sujeitos; fora delas, sem a convivência entre os pares, ocorrerá o apagamento dessas lembranças. Assim, as memórias são construídas dentro das vivências comunitárias, com isso a memória individual parte da memória coletiva.

As histórias contadas pelos estudantes participantes nos fazem perceber quantos saberes afros permeiam suas narrativas, e como as escolas e comunidades quilombolas necessitam tê-los presentes, tanto para aproximar os jovens de suas origens, quanto para o entendimento crítico da realidade. Portanto, cabe às escolas quilombolas resgatar tais narrativas de tradição oral, de modo a incentivar o conhecimento e a valorização da história e da cultura das comunidades, bem como contribuir para a construção da identidade dos moradores.

Para Graciano (2004), a sala de aula pode ser um espaço onde se narram identidades. Ao narrar sua identidade, os sujeitos preservam a sua própria identidade, que está ligada à sua história; assim, a coerência da vida está na assunção da responsabilidade em ser o narrador de sua própria história.

Segundo Alves (2013), é fundamental que a escola recepcione as narrativas dos sujeitos da EJA, pois suas vozes integram o ambiente escolar. Caso isso não ocorra, a escola estará, de certo modo, contribuindo para evasão desses estudantes. Os conhecimentos dos jovens e adultos, adquiridos através das experiências de vida, são essenciais para seu processo de aprendizagem de novos conhecimentos.

Com intuito de se discutir políticas públicas para os quilombolas, ocorreu, em junho de 2006, o III Encontro Estadual das Comunidades Quilombolas de Pernambuco. Na oportunidade, buscou-se construir um conceito de educação quilombola, cujas bases sugeridas eram: o respeito pelos saberes dos mais velhos e que esses saberes fossem o alicerce para o ensino e a aprendizagem, e que se incentivasse o conhecimento e resgate da história da comunidade.

Em resumo, podemos notar que essas comunidades atribuem grande importância aos saberes tradicionais e ao conhecimento da sua própria história, apontam várias estratégias para fazer ouvir os sujeitos pertencentes a elas, e assim caminhamos para uma educação mais próxima da realidade dessa população.

5.2.3 Episódio 3: Síntese das memórias dos estudantes

O sentido da produção das narrativas orais sobre a história da comunidade dos estudantes da Alfabetização de Jovens e Adultos foi tornar acessíveis suas falas em um livro, por entender que estes, estudantes quilombolas, moradores mais velhos de suas respectivas comunidades, precisam ser ouvidos nas salas de aula para uma prática pedagógica voltada à EEQ.

Durante o processo de produção do livro, notamos que as histórias das comunidades vão além da sua origem, trazem memórias coletivas de luta e resistência. Percebemos que as narrativas indicam que os estudantes se reconhecem como negros quilombolas, e a isso as associações e as escolas têm dado, ou devem dar, sua contribuição, pois são parceiras na luta por direitos e valorização das culturas locais. Assim sendo, as histórias de suas comunidades revelam a luta por terra, por educação, trabalho, cultura e justiça social, que o lugar onde vivem foi um território escravista, mas foi também um lugar de resistência.

Nossa proposta possibilitou aos participantes o resgate de suas memórias sobre a origem do lugar onde vivem, do passado de lutas e resistência. Revelaram os elementos culturais, tradições, costumes, saberes e fazeres do seu povo, como a farinhada, bata do feijão, samba de roda, e até de assombrações.

Desse modo, as narrativas de tradição oral, como dito, possibilitaram aos estudantes trazer à tona memórias coletivas de luta. Nesse sentido, o livro ancora-se na pedagogia freireana – que considera o diálogo o princípio fundante para produção de conhecimentos –, e tem por objetivo central levar o trabalho com narrativas de tradição oral para as turmas da Alfabetização de Jovens e Adultos de escolas quilombolas, e assim incentivar práticas pedagógicas colaborativas e emancipadoras.

Diante dessa perspectiva, acreditamos que o livro produzido pode ser mais um recurso a ser utilizado nas salas de aula da Alfabetização de Jovens e Adultos quilombolas, bem como nas turmas da EJA de comunidades tradicionais ou não, como ferramenta de formação e valorização da identidade negra quilombola, e valorização da história da comunidade, assim como utilizá-lo em diálogo com os conteúdos escolares, e também para desenvolver ou aprimorar a leitura de textos. Nesse viés, o produto (livro) se constitui em um convite para que os saberes tradicionais sejam incluídos no cotidiano pedagógico, por meio de narrativas de tradição oral dos estudantes da Alfabetização de Jovens e Adultos em escolas quilombolas, de modo a garantir práticas pedagógicas voltadas para o reconhecimento e fortalecimento da identidade quilombola dos estudantes jovens e adultos.

Diante disso tudo, lutamos pela materialização dos princípios e fundamentos da EEQ, assegurando condições de aprendizagem de uma educação holística, que valorize o estudante autônomo, crítico, afetivo e capaz de transformar a sociedade em que está inserido.

CAPÍTULO 6 – EM OUTRAS PALAVRAS

Ao começar a tecer algumas considerações finais, recordamos os griots desta pesquisa, em respeito às suas histórias sobre suas comunidades quilombolas, às suas identidades como quilombolas, compartilhadas conosco em uma roda de conversa, momento que emocionou a todos os participantes. Esses griots partilharam de suas memórias, causos e, ao contar, de maneira simultânea, riam e choravam. Era como um desencontro de emoções, não dando para compreender se os olhos lacrimejados eram de alegria, de saudades ou de revolta. Não tivemos a pretensão de entender essas emoções, pois não sentimos e nem vivemos o que outrora eles viveram, viram e sentiram. Ou seja, não tivemos, naquele contexto, parentes escravizados, tão pouco os direitos negados. Não participamos do feito da farinhada, da bata do feijão, do samba de roda, da luta pela terra e sua certificação.

Em reverência a essas referências, iremos tecer as considerações finais desta pesquisa com essas lembranças do momento da produção de tais narrativas com os griots, estudantes idosos de turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos sobre a história de comunidades quilombolas. Histórias essas necessárias para construção da identidade quilombola, a qual combate os ataques à negritude nos espaços escolares.

Ao longo da história brasileira, as narrativas de tradição oral estiveram presentes no cotidiano dos povos tradicionais e foram essenciais para a preservação e socialização da cultura. Nas comunidades quilombolas, até hoje, continuam tendo esse papel importante, sendo passadas de geração a geração, e, no contexto atual, mais que nunca, são necessárias como formas de resistência.

Constatamos, com base nos dados da presente pesquisa, que os estudantes idosos da Alfabetização de Jovens e Adultos de escolas quilombolas trazem histórias de suas comunidades, carregadas de saberes e ensinamentos que foram acumulados ao longo de suas trajetórias de vida, as quais contribuem para educação de muitos, para uma prática pedagógica voltada para as especificidades da EEQ e para uma educação antirracista. Assim sendo, como já dito, essas histórias, com seus conteúdos históricos, culturais e educativos, devem estar presentes nas turmas da EJA de escolas quilombolas em diálogo com os demais conteúdos escolares, tornando-se mais uma ferramenta no processo de alfabetização desses sujeitos.

Ao fazermos esse levantamento na base de dados, identificamos que a temática em pauta é incipiente nas pesquisas mapeadas. Diante disso, sugerimos que sejam desenvolvidas pesquisas futuras, que busquem novas possibilidades pedagógicas com as narrativas de tradição oral em contextos socioculturais afirmativos, sobretudo no cenário atual demarcado por invisibilidades e insuficiências de políticas públicas efetivas quanto à valorização da diversidade cultural da população brasileira.

Nesse contexto, a Alfabetização de Jovens e Adultos, por ter como um dos principais objetivos a promoção da formação crítica dos estudantes, para o entendimento histórico, científico e cultural presente na sociedade, e a EEQ, por ser fundamentada na memória coletiva, nas práticas culturais, nos acervos e repertórios orais, encontram-se articuladas com os conteúdos das narrativas de tradição oral, resultando em práticas pedagógicas emancipatórias e emancipadoras.

A pesquisa narrativa, pelo comprometimento que exige de todos que dela participam, estimula a emancipação dos sujeitos envolvidos. Na Alfabetização de Jovens e Adultos, esse tipo de pesquisa estimula a troca de conhecimentos e torna o espaço escolar um ambiente reflexivo, crítico e de capacitação conjunta, tendo como base os diversos saberes, visões e interlocutores. Desse modo, pesquisas dessa natureza podem ser desenvolvidas em todas as áreas de conhecimento, mas é na educação que ela encontra sua vocação, por propiciar a geração de ações transformadoras do projeto de educação e da sociedade vigente.

O percurso metodológico desta pesquisa buscou apresentar possibilidades de desenvolver práticas pedagógicas na EJA, a partir da elaboração de um livro contendo narrativas de tradição oral de estudantes da Alfabetização de Jovens e Adultos de escolas quilombolas, na perspectiva da EEQ. Um livro com as memórias educativas dos idosos quilombolas alfabetizados, trazendo as histórias das comunidades quilombolas, sendo um recurso para se trabalhar a disciplina de História e Língua Portuguesa, entre outras disciplinas.

Para Freire (1981), uma educação que objetiva o diálogo e a mudança fundamenta-se no cognitivo, na habilidade e na atitude democrática. A dimensão cognitiva está relacionada à aprendizagem de novos conhecimentos, a de habilidades corresponde ao desenvolvimento de competências práticas, e a de atitude democrática condiz ao comportamento que favoreça a mudança e desperte atitudes

reflexivas de ordem histórico-cultural, que dispensa o tecnicismo e o conteudismo da educação bancária e favorece a luta por justiça social.

A partir dessas discussões, a presente investigação se propôs a buscar respostas às questões: *como professores que atuam em turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos de escolas quilombolas compreendem as narrativas de tradição oral? As narrativas de estudantes quilombolas são consideradas pelos professores como estratégias pedagógicas?* O caminho percorrido para responder a essas perguntas foi analisar como os professores que atuam em turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos de escolas quilombolas compreendem as narrativas de tradição oral, em vista da elaboração de um livro. Para isso, estabelecemos os seguintes objetivos: (1) Identificar o que os professores participantes compreendem sobre as narrativas de tradição oral, bem como se as narrativas são consideradas nas aulas; (2) Produzir narrativas de tradição oral com os estudantes idosos de turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos sobre a história de comunidades quilombolas; (3) Organizar um livro com narrativas de estudantes de turmas da Alfabetização de Jovens e Adultos de escolas quilombolas do município de Feira de Santana (BA).

Para alcançarmos o primeiro objetivo, a respeito da compreensão dos professores sobre as narrativas de tradição oral, bem como se as narrativas são consideradas nas suas aulas, utilizamos a EN, diário de campo e análise documental. Dessa maneira, as entrevistas feitas e a análise do COA proporcionaram perceber a necessidade de constar nos objetivos do COA momentos de escuta das narrativas orais, de modo a garantir que essas narrativas de estudantes quilombolas sejam consideradas pelos professores como estratégias pedagógicas. Notamos que as professoras entrevistadas compreendem o que venham a ser as narrativas de tradição oral, porém precisam considerar as narrativas dos estudantes quilombolas em suas práticas pedagógicas; para isso, faz-se necessário a oferta de formação continuada que subsidiem o trabalho com estudantes jovens e adultos da alfabetização da EJA de escolas quilombolas.

Por meio da roda de conversa, EN e o diário de campo, buscamos contemplar o segundo objetivo, a produção das narrativas de tradição oral com os estudantes idosos, griots, sobre a história de sua comunidade quilombola. Avaliamos que os momentos da escuta dessas narrativas construíram um ambiente prazeroso, propício ao processo de ensino-aprendizagem, e, sobretudo, ao diálogo horizontal e à troca e ao compartilhamento de saberes. Esses momentos trouxeram contexto e significado

para os sujeitos, valorizaram a cultura e a história das comunidades quilombolas, bem como colaboraram para o sentimento de pertencimento local e fortalecimento da identidade individual e coletiva.

Dessa maneira, em respeito às narrativas de tradição oral desses griots, é que criticamos o modelo de educação que não considera essas narrativas nas práticas pedagógicas. O respeito pela história dos estudantes quilombolas da EJA deveria ser um dos princípios de qualquer educação. No caso da EEQ, educação construída pelo coletivo, as narrativas de tradição oral trazidas pelos estudantes jovens e adultos negros(as) configuram-se como conteúdo de excelência, com valores e ideais culturais ancestrais, base para novos conhecimentos, e para o fortalecimento do vínculo de pertencimento ao grupo no qual estão inseridos.

Nesse sentido, as narrativas de tradição oral – a história das comunidades –, a tradição, os elementos (samba de roda, farinhada e a bata de feijão) e a memória quilombola devem estar presentes nas práticas pedagógicas e serem vistas como princípio pedagógico para o fomento ao respeito à diversidade e à pessoa humana.

As histórias produzidas foram transcritas e apresentadas aos participantes. As professoras das turmas elaboram atividades com tais textos impressos das narrativas, como: identificação dos autores das histórias e ilustração das mesmas. Dessa forma, com um trabalho conjunto, contemplamos o terceiro objetivo desta pesquisa – a elaboração do livro –, por meio da roda de conversa e o diário de campo.

De acordo aos dados produzidos, podemos afirmar que as narrativas dos estudantes quilombolas consideradas pelos professores como estratégias pedagógicas contribuem de várias formas, tanto no processo de alfabetização do público jovem e adulto de escolas quilombolas, como para a elevação da autoestima dos mesmos, e a construção e valorização da identidade quilombola. Além disso, proporciona um ensino contextualizado em acordo com as Diretrizes da EEQ, tornando a aprendizagem prazerosa e significativa para esses sujeitos.

Assim, os dados e reflexões gerados na pesquisa nos permitem concluir que os professores da Alfabetização de Jovens e Adultos de escolas quilombolas, ao incluírem em sua prática pedagógica as narrativas de tradição oral dos seus estudantes, realizando o diálogo entre os saberes escolares e os saberes tradicionais, irão contribuir para uma educação de qualidade e antirracista, que respeita a cultura, a identidade e a história dos sujeitos aprendizes, ao possibilitar que os estudantes quilombolas levem para sala de aula as memórias coletivas de luta.

Nesse contexto, o livro organizado, ancorado na pedagogia freireana, pretende que as palavras desses sujeitos cheguem em diversos lugares, bem como sirva de recurso para ser utilizado nas turmas da alfabetização da EJA de escolas quilombolas como ferramenta de formação e valorização da identidade e história negra. Isso tudo para que se tenha uma prática pedagógica condizente às especificidades das comunidades tradicionais, que assegure condições para que os estudantes sejam autônomos, críticos e capazes de transformar a realidade vivida.

Em suma, as histórias das comunidades quilombolas, trazidas pelos estudantes idosos, devem ter seu espaço garantido nas salas de aulas, nos recursos didáticos e nas formações dos professores, para que os estudantes quilombolas conheçam a sua história nos conteúdos escolares e percebam que ela é formada por memórias dos seus ancestrais.

Portanto, diante de um tema tão amplo e de tamanha relevância social e acadêmica, não poderíamos ter a pretensão de esgotar as discussões, com a exploração de todas as forças que agregam a temática, mas sim ousarmos tecer reflexões acerca de um problema que necessita de maiores pesquisas e reflexões, principalmente no âmbito da Alfabetização de Jovens e Adultos de escolas quilombolas, pois as referências são bastante escassas. Nossa intenção é que o resultado desta investigação possa ser disseminado e materializado no cotidiano das escolas, bem como sirva de referencial para novos estudos.

REFERÊNCIAS

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. **Capoeira angola**: cultura popular e o jogo dos saberes na roda. Salvador: Edufba, 2004.

ALVES, Eliana Maria Sarreta. O conhecimento prévio do aluno da EJA em questão. *In*: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Org.). **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 1995.

ARAPIRACA, Mary de Andrade. Narrativas fazem sentidos. *In*: MUNIZ, Dinéia Maria Sobral; SOUZA, Emília Helena P. M. de.; BELTRÃO, Lícia Maria de Freire (Org.). **Entre textos, língua e ensino**. Salvador: Edufba, 2007. (Sala de Aula, 5).

ARAÚJO, Ana Valéria *et al.* **Povos indígenas e a lei dos “brancos”**: o direito à diferença. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

ARROYO, Miguel G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *In*: **CONSTRUÇÃO coletiva**: contribuição à educação de jovens e adultos. Brasília, DF: Unesco; MEC; Raaab, 2005.

ARROYO, Miguel G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ASSUNÇÃO, Matthias Rohrig. **Quilombos maranhenses**. Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

BENJAMIN, Walter. O narrador. *In*: LOPARIÉ, Zeliko; ARANTES, Otília B. Fiori (Org.). **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

BEZERRA, Rosilda Alves. Políticas de aplicabilidade da Lei 11.645/08: os desafios da diversidade na Educação Básica e na formação de professores. *In*: LIMA, Tânia; NASCIMENTO, Izabel; OLIVEIRA, Andrey (Org.). **Griots – culturas africanas**: linguagem, memória, imaginário. Natal: Lucgraf, 2009.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2004 [2. ed. 1994].

BRAGA, Ana Caroline. **O desafio da superação do analfabetismo no Brasil**: uma análise do Programa Brasil Alfabetizado no município de Araraquara/SP. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, 2014.

BRAGA, Joelma Henrique de Oliveira. **Compartilhando o passado, lendo o presente para reescrever o futuro**. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 5. **Anais...** Porto Alegre; Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2018. Disponível em: www.even3.com.br/anais/VIALFAeEJA. Acesso em: 3 abr. 2022.

BRAGA, Ana Caroline; MAZZEU, Francisco José Carvalho. O analfabetismo no Brasil: Lições da História. **RPGE – Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, p. 24-46, 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 7.668, de 22 de agosto de 1988**. Autoriza o Poder Executivo a constituir a Fundação Cultural Palmares – FCP e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7668.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto Federal nº 3.192, de 10 de setembro de 2001**. Regulamenta as disposições relativas ao processo administrativo para identificação dos remanescentes das comunidades dos quilombos e para o reconhecimento, a delimitação, a demarcação, a titulação e o registro imobiliário das terras por eles ocupadas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3912.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. [2003a]. 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003**. [2003b]. Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.678.htm. Acesso em: 9 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto Federal nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. [2003c]. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em: 29 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d5159.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012.

CASCUDO, Luiz da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Global, 2006.

CASTRO, V. M. **Intersetorialidade e interdisciplinaridade**: educação, cultura popular e turismo comunitário. Monografia (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2009.

CAVALCANTE, Ludimila Oliveira Holanda. **Escola família agrícola do sertão**: entre os percursos sociais, trajetórias e implicações ambientais. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2007.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: Edufu, 2011.

CNS. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 8 set. 2023.

CONAE. Conferência Nacional de Educação. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**. O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010.

CONCEIÇÃO, Joanice Santos. Quando o assunto é sobre religiões de matriz africana: Lei 10.639/2003. **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade, v. 25, n. 45, p. 113-126, 2016. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/2289/1595>. Acesso em: 8 set. 2023.

DI PIERRO, Maria Clara; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **O preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Preconceitos, v. 2).

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Nova Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. São Paulo. AMGH, 2010.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2018a.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas Míni, 2018b.

FÁVERO, Osmar. Lições de história: os avanços de sessenta anos e a relação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PIVA, Jane (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: D&A, 2004.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Método Paulo Freire: a reinvenção de um legado**. 2. ed. Brasília, DF: Liber, 2011.

FERNANDES, B. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate paradidático e o conhecimento geográfico**. v. 1-2. Tese (Livre-Docência) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2013.

FIABANI, Aldemir. **Os novos quilombos: a luta pela terra e afirmação étnica no Brasil [1988-2008]**. Tese (Doutorado em História) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo; HORTON, Mayles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: da pedagogia do oprimido à “ecopedagogia”. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1999. (Cadernos Pensamento Paulo Freire).

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. **Viver para contar**. Tradução de Eric Nepomuceno. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Flávio dos Santos. Sonhando com a terra, construindo cidadania. *In*. PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bessanezi (Org.). **História da cidadania no Brasil**. São Paulo: Contexto. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 1999.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria**: Revista de Estudos de Literatura, Belo Horizonte, v. 6, n. 9, p. 38-47, 2002. (Dossiê: Alteridades em questão).

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão *In*: BRASIL. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/Secad, 2005. (Coleção Educação para todos).

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, n. 12, p. 98-109, 2012.

GONZALEZ, Lélia. A categoria política e cultural de amefricanidade. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92-93, p. 69-82, 1988.

GRACIANO, Marlene Ribeiro da Silva. **O ensino da língua portuguesa por meio da retextualização de narrativas orais de assentados/as**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, 2004.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação** [*on-line*], n. 14, p. 108-130, 2000.

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

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

LARCHERT, Jeanes Martins. **Resistência e seus processos educativos na comunidade negra rural Quilombola do Fojo – BA**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Profissão professor ou adeus professor, adeus professora? Exigências educacionais contemporâneas e novas atitudes docentes. *In*: LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Francisco Assis de S. **Conto popular e comunidade narrativa**. 2. ed. Recife: Massangana; Fundaj, 2005.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 87, p. 77-95, 2010.

MEIRELES, Cecília. **Problema da leitura infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1986.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB**, Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, FEUFF, Niterói, n. 5, p. 16 -34, 2000.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Território e territorialidade como fatores constitutivos das identidades comunitárias no Brasil: caso das comunidades quilombolas. *In*: NOGUEIRA, João Carlos; NASCIMENTO, Tânia Tomázia do (Org.). **Patrimônio cultural: territórios e identidades**. Florianópolis: Atilênde, 2012.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Brasil na mira do pan-africanismo**. 2. ed. Salvador: Edufba; CEAO, 2002.

NEVES, Odair Ledo; CARVALHO, Romário Pereira; SANTOS, Maria Aparecida Rosa da Silva. Sujeitos do campo e a preservação da cultura: uma experiência formativa na EJA do quilombo Barreiro Grande em Serra do Ramalho – BA. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS,

6. **Anais...** Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2019. Disponível em: www.even3.com.br/anais/VIALFAeEJA. Acesso em: 3 mar. 2023.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação Quilombola. *In*: BRASIL. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília, DF: MEC/Secad, 2006.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes Barreto de. A educabilidade do trabalho: seu realismo numa experiência com trabalhadores. **Temas em Educação**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, n. 2, 1992.

OLIVEIRA, Maria Elizilene Moreira Nobrega e. **Assim me contaram, assim vos contei**: narrativas de tradição oral de avós dos sertões cearenses. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, CE, 2020.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PIEIDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Editora Nós, 2019.

PIMENTEL, Edna Furukawa. Educação Popular e educação de jovens e adultos: trajetórias, desafios e perspectivas. *In*: SILVA, Claudionor Alves da; RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **Desafios educacionais no cotidiano da escola**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

PINHEIRO, Cristiano Guedes; BUSSOLETTI, Denise Marcos. Educação e resistência na prática das narrativas populares: a tradição *griô*. *In*: ANPED SUL, 9. 2012. **[Anais...]**. Caxias do Sul: ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, 1989.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.

PRIOSTE, Fernando; BARRETO, André. Território quilombola: uma conquista cidadã. **Cartilha de formação com jovens quilombolas**. 2012. Disponível em: <https://terradedireitos.org.br/wp-content/uploads/2012/12/Cartilha-forma%C3%A7%C3%A3o-com-jovens-quilombola.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2023.

RIBEIRO, Kelly Cristine. O contador de histórias tradicional: memória e esquecimento. *In*: ENECULT – ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 6. **[Anais...]**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Comunicação, 2010.

RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores do Brasil. *In*: PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. **Educação de adultos**: identidades, cenários e perspectivas. Brasília, DF: Liber, 2007.

ROSÁRIO, Lourenço Joaquim da Costa. **A narrativa africana de expressão oral**: transcrita em português. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa; Luanda: Angolê, 1989.

SANTOS, Leticia Cerqueira Silva dos. **Ensino de história e memória**: a identidade quilombola na Matinha dos Pretos. Trabalho de Conclusão de Curso/Relatório de produção de multimídia e audiovisual – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, 2019.

SAKAMOTO, Leonardo. Nova escravidão é mais vantajosa para patrão que a da época colonial. **Repórter Brasil**, 1 dez. 2003. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2003/12/nova-escravidao-e-mais-vantajosa-para-patrao-que-a-da-epoca-colonial/>. Acesso em: 8 set. 2023.

SAMPAIO, M. C. de J. **O currículo vivido e os repertórios culturais negros nas escolas municipais da Matinha dos Pretos – BA**: diálogos com a Lei 10.639/03. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, 2013.

SCHUTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SEYR, Marisa. **Psicodrama Pedagógico e Alfabetização de Jovens e Adultos**: memórias, histórias, sentidos. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, SP, 2013.

SILVA, Eugénio Alves da. As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais. **Revista Angolana de Sociologia – RAS** [on-line], n. 12, 2013. Disponível em: <https://journals.openedition.org/ras/740>. Acesso em: 5 jun. 2021.

SILVA, Francisca de Paula Santos da; MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues; MARTINS, Juliana Andrade do Carmo. Educação de Jovens e Adultos no povoado alto em Tucano – Bahia: a valorização dos saberes populares no processo de alfabetização. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 5. **Anais...** Porto Alegre; Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2018. Disponível em: www.even3.com.br/anais/VIALFAeEJA. Acesso em: 3 abr. 2022.

SILVA, Givânia Maria da. **Educação como processo de luta política**: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

SILVA, Jailson Costa da; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. Pela preservação da memória: o valor das narrativas históricas na (re)construção do passado. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Universidade Federal de Alagoas, v. 3, n. 5, 2015. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos>. Acesso em: 5 abr. 2022.

SILVA, José de Souza. **Aridez mental, problema maior**: contextualizar a educação para construir o “dia depois do desenvolvimento” no semiárido brasileiro. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO. [Anais...]. Campina Grande, 2010.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. **N’assysim**: a íris dos olhos da alma africana. Saberes africanos no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto)Biografia**: formação, territórios e saberes. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

STREET, Brian Vincent. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. *In*: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: EDUFMG, 2010

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR** [on-line], v. 10, n. 38, 2010.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF. **Relatório da situação da infância e adolescência brasileiras**: diversidade e equidade – pela garantia dos direitos de cada criança e adolescente. Brasília, DF: Unicef, 2003. Disponível em: https://palasathena.org.br/arquivos/infancia_e_adolescencia_UNICEF.pdf. Acesso em: 29 ago. 2023.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. *In*: KIZERBO, J. (Org.). **História geral da África I**: Metodologia e pré-história da África. São Paulo: Ática; Paris: Unesco, 1968.