

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FABÍOLA BEATRIZ FRANCO DE SOUSA

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E LITERATURA
INFANTIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

CURITIBA
2013

FABÍOLA BEATRIZ FRANCO DE SOUSA

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E LITERATURA
INFANTIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

Monografia apresentada à Pós-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de especialista em Educação em Relações Étnico-Raciais.

Orientadora: Prof^a Ma. Débora Cristina de Araújo

CURITIBA
2013

Sou Negro

Sou Negro
meus avós foram queimados
pelo sol da África
minh`alma recebeu o batismo dos tambores atabaques, gonguês e agogôs
Contaram-me que meus avós
vieram de Loanda
como mercadoria de baixo preço plantaram cana pro senhor do engenho novo
e fundaram o primeiro Maracatu.
Depois meu avô brigou como um danado nas terras de Zumbi
Era valente como quê
Na capoeira ou na faca
escreveu não leu
o pau comeu
Não foi um pai João
humilde e manso
Mesmo vovó não foi de brincadeira
Na guerra dos Malês
ela se destacou
Na minh´alma ficou
o samba
o batuque
o bamboleio
e o desejo de libertação...

(Solano Trindade)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela inspiração e força.

A minha orientadora, professor Débora, pelos seus ricos ensinamentos. A proporção da contribuição que fez em minha formação profissional e pessoal estará refletida em mim eternamente.

Aos professores e colegas de especialização, que contribuíram significativamente para que o aprendizado fosse coletivo e participativo.

As profissionais entrevistadas, pela concessão de informações valiosas para realização deste estudo.

Aos meus pais, Vilmar e Janete, de quem herdei a coragem e a garra de lutar pelos meus ideais, instigarão em mim meus momentos de inquietações tão necessárias a prática do exercício crítico. Hoje na intenção de evidenciar minha eterna admiração ofereço-lhes essas singelas linhas.

Por fim, não poderia deixar de agradecer ao incondicional apoio do meu noivo Manoel pelas injeções de ânimo, quando o desânimo se aproximava.

Resumo

O presente trabalho de especialização apresenta como tema de estudo a formação de professores e a Educação das Relações Étnico-Raciais tendo como caminho a literatura afro-brasileira e africana. Investiga a percepção que as professoras de uma escola da rede municipal de Curitiba possuem a respeito de sua formação e sua relação com a Educação das Relações Étnico-Raciais e a literatura afro-brasileira e africana como instrumento de defesa de uma educação antirracista. O problema que orienta esta pesquisa é: Qual a influência da formação do professor para a construção da identidade da criança negra? O objetivo geral se define em tecer algumas considerações sobre a necessidade de incluir nos cursos de formação de professores discussões sobre a valorização da identidade negra. A pesquisa se desenvolve numa abordagem qualitativa e contou com a coleta de dados durante os meses de novembro e dezembro de 2012 e foi realizada por meio de entrevista semiestruturada com quatro professoras. A reflexão sobre os aspectos teóricos apresentam-se em quatro capítulos, distribuídos entre a formação de professores no Brasil e sua relação com a Educação das Relações Étnico-Raciais; os caminhos percorridos para realização da pesquisa; reflexões acerca da análise das entrevistas e prática pedagógica das entrevistadas voltada para literatura afro-brasileira. Essa pesquisa possibilitou um novo olhar sobre a prática pedagógica, na medida em que se compreende que a formação de professores é base para que esses profissionais se comprometam com a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Palavras-chaves: Formação de Professores; Educação das Relações Étnico-Raciais; Literatura Afro-Brasileira e Africana.

Resumen

Este trabajo presenta la especialización como la formación de docentes objeto de estudio y la educación de las relaciones étnico - raciales como de la literatura afro-brasileña y africana. Investiga la percepción de que los profesores de una escuela en el Curitiba municipal tienen acerca de su formación y su relación con la educación de las relaciones étnico - raciales y de la literatura afro-brasileña y africana como un instrumento de defensa de una educación anti-racista. El problema que guía la investigación es: ¿Cuál es la influencia de la formación de docentes para la construcción de la identidad del niño negro? El objetivo general se define en algunas consideraciones sobre la necesidad de incluir a los cursos de formación del profesorado en las discusiones sobre la recuperación de la identidad negro. La investigación se desarrolla un enfoque cualitativo y consistió en la recopilación de datos durante los meses de noviembre y diciembre de 2012 y se llevó a cabo a través de entrevistas semi-estructuradas con cuatro profesores. La reflexión sobre los aspectos teóricos se presentan en cuatro capítulos , distribuidos en la formación de docentes en Brasil y su relación con la educación de las relaciones étnico-raciales , los caminos tomados para este estudio ; reflexiones sobre el análisis de las entrevistas y la práctica pedagógica entrevistados que enfrenta la literatura afro-brasileña. Esta investigación ha permitido una nueva mirada a la práctica pedagógica, en la medida en que se entiende que la formación de los docentes es la base de estos profesionales se comprometan con la educación de las relaciones étnico - raciales.

Palabras clave: Formación del Profesorado, Educación de las Relaciones Raciales - étnico; literatura afro-brasileña y africana

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO	11
1.1 Educação das Relações Étnico-Raciais no contexto da formação de professores	15
2. ANÁLISE FORMAL DA PESQUISA DE CAMPO: CAMINHOS PERCORRIDOS	21
2.1 Perfil das professoras entrevistadas	26
3. ENTRE AS DORES DO SILENCIAMENTO À REFLEXÃO COM INSTRUMENTALIZAÇÃO	27
3.1 A visão das professoras sobre sua formação	28
3.2 A percepção das professoras sobre a lei 10.639/03.....	33
4. LITERATURA INFANTIL: UM BREVE HISTÓRICO	36
4.1 Literatura afro-brasileira e africana	38
4.2 Relações entre a literatura afro-brasileira e a prática pedagógica	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	48

INTRODUÇÃO

Tenho na mente várias cenas que marcaram a minha infância e uma delas era do meu pai comprando livros de literatura infanto-juvenil para mim e minha irmã, no entanto não me reconhecia, enquanto um grupo étnico que possui traços físicos específicos, nestas histórias que povoaram a minha infância e isso para mim, naquela época, era visto com naturalidade.

Entre numa livraria, na biblioteca da escola, numa bienal do livro, ou se aproxime da estante de livros de sua casa. Agora, separe os que possuem personagens negros. Ou, então, procure lembrar, nos livrinhos de sua infância, as figuras negras presentes nesse repertório (PIRES, 2005 p. 102).

Só passei a questionar esse fato, quando comecei a lecionar na região metropolitana de Curitiba, visto que a minha sala de aula tinha muitas crianças negras e sentia, por parte delas, certa rejeição dessa identidade étnica que ia desde a dificuldade de se autodeclararem negras, preferindo certos eufemismos tais como: cor-de-jambo, moreninha, cor-da-terra, marrom-bombom etc. E chegava ao absurdo da negação da contribuição da cultura desse povo para a formação da história do nosso país. “As contribuições dos africanos trazidos para o Brasil, de quem descendem os brasileiros de hoje, são de três ordens: econômica, demográfica e cultural.” (MUNANGA & GOMES 2006, p. 20). Mesmo depois das represarias que sofreram as suas manifestações culturais, permanecem vivas até hoje.

Foi a partir dessa rejeição que Literatura infanto-juvenil afro-brasileira e africana começou a ter um papel decisivo na minha vida, visto que nos livros de literatura Infanto - Juvenil encontramos que a “literatura é, portanto, um espaço não apenas de representação neutra, mas de enredos e lógicas (...) Por ele, avista-se a rearticulação de ideologias, através de estratégias específicas” (LIMA, 2005, p.102) para além disso, a literatura infanto-juvenil afro-brasileira e africana abre caminhos para a construção de valores morais, que possibilitam aos pequenos construir afirmativamente sua identidade étnica, através do

reconhecimento da cultura dos seus antepassados gerando a valorização e o orgulho do seu pertencimento racial, indo desta maneira na direção oposta da perspectiva escravocrata que é sempre destaca destacada nas escolas em contrapartida nos livros didáticos.

Cabe destacar que o interesse em estudar essa temática está intimamente relacionado ao NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFPR, visto que no dia primeiro de outubro de 2008 a poetisa e romancista Conceição Evaristo realizou uma palestra com o título: “A Mulher Negra na Literatura Brasileira” em que a escritora fez alguns relatos da importância de se trabalhar, em sala de aula, livros de literatura infanto-juvenis que trouxessem como protagonistas personagens negras, a fim de que nossa criança negra pudesse se reconhecer nestas histórias.

Neste íterim é relevante ressaltar que o momento decisivo para a escolha dessa temática, foi no ano de 2010, pois fui convidada pela diretoria do SISMMAC a fazer um artigo para ser publicado na revista *Chão da escola*. Como sou professora das séries iniciais a literatura infanto-juvenil fazia/faz e fará parte da minha prática em sala de aula, por isso decidi fazer um texto¹ que trouxesse para o conhecimento das professoras livros que abordassem positivamente a estética negra e a diversidade de valores sociais da cultura África. Após escrever o artigo fiquei com a sensação de “quero mais” que pretendo aguçar ainda mais o meu paladar com essa monografia.

É importante frisar, que pelo relato citado acima com relação a minha escolha da temática de pesquisa, houve uma grande distância entre a palestra e a escrita do artigo, no entanto gostaria de esclarecer que no ano de 2008 entrei no Mestrado em Educação do PUC-PR, e embora trabalha-se com o tema das relações étnico-raciais e aplicação da Lei 10.639/03 nos estabelecimentos de ensino, minha pesquisa estava direcionada à formação de professores daí também a necessidade abordar esse tema nesta pesquisa.

Este estudo terá como objetivo tecer algumas considerações sobre a necessidade de incluir nos cursos de formação de professores discussões sobre a valorização da identidade negra, considerando que cabe ao docente

¹ Este texto intitulava-se: A produção de sentido sobre as diferenças.

lançar mão de reflexões positivas no trato com as relações étnico-raciais, principalmente no que diz respeito à estética africana.

O citado estudo corroborará com o processo de construção da identidade dos/as alunos/as negro/as, no que diz respeito ao reconhecimento/aceitação de sua identidade étnica, pois é necessário ir além de estereótipos para que a criança negra veja na literatura a possibilidade de encontrar a si mesma, ou seja, valorizar a sua cor e compreender que a história dos seus antepassados era de trabalho e de luta, vendo na diversidade um fator de enriquecimento cultural. Motivada por esses debates, estabeleço como problema de investigação a ser apresentado nesta pesquisa: Qual a influência da formação do professor para construção da identidade da criança negra?

A realização desta pesquisa contou com a coleta de dados de uma escola da rede municipal de Curitiba durante os meses de novembro e dezembro de 2012. A pesquisa foi realizada por meio de entrevista semiestruturada com quatro professoras.

Este trabalho está fundamentado em três eixos: Formação de professores; Pesquisa de campo por meio das entrevistas e análise das mesmas. O primeiro eixo faz um breve levantamento sobre a formação de professores e sua interligação com a Educação das Relações Étnico-Raciais. É fundamental nesta pesquisa compreender que a Formação de professores será um grande instrumento de defesa de uma educação antirracista e também da construção de uma identidade positiva. No segundo eixo foi feita análise dos caminhos percorridos na pesquisa de campo, desde o perfil das professoras à análise das entrevistas. Por fim, no último eixo, buscou-se tecer algumas considerações que vão desde a desconstrução de preconceitos historicamente estabelecidos ao rompimento do silêncio que envolve o debate sobre esse tema.

1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO

A Formação de professores no Brasil tem sido “o carro chefe” de grande parte das produções acadêmica. Neste sentido podemos citar alguns/mas autores/as que abordam nas suas produções essa temática em destaque: Gatti (2010), Gatti e Barreto (2009), Gomes (2012), Libâneo (2007), Ens e Gissi (2011), dentre outros/as. A Formação de professoras é uma discussão complexa, a qual não se prende somente nas amarras das universidades, porque ela chega até a sala de aula, visto que é neste local que se repensa a prática pedagógica, a fim de melhorá-la.

A institucionalização da instituição pública, ou seja, a publicização da educação esteve ligada ao surgimento de escolas destinadas ao preparo de professores para o exercício de suas funções. No entanto, somente com a Revolução Francesa a ideia de uma escola normal a cargo do Estado, com o objetivo de formar professores leigos, concretizou-se.

É importante destacar que antes que se fundassem as escolas destinadas à Formação de professores, temos as primeiras escolas de ensino mútuo, com a preocupação de ensinar não apenas as primeiras letras aos professores, como também prepará-los no domínio do Método de Ensino Mútuo, em bases exclusivamente práticas. No Brasil [...] a formação de docentes para o ensino das ‘primeiras letras’ em cursos específicos foi proposta no final do século XIX, com a criação das Escolas Normais. (GATTI, 2010, p. 1356), que foram estabelecidas por iniciativas das províncias; o modelo que se implantou foi o francês, resultante de nossa tradição colonial. Desta maneira, fica evidente que as primeiras escolas normais coincidem com a hegemonia do grupo conservador, sendo resultado de suas ações para se manter no poder e impor seu projeto político, como nos diz Villela (1992, p. 28):

Somente pela compreensão desse projeto político mais amplo, de direção da sociedade, é que foi possível entender que a criação da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro não representou apenas a transplantação de um modelo europeu mas, que pelo seu potencial organizativo e civilizatório, ela se transformava numa das principais instituições destinadas a consolidar e expandir a supremacia daquele segmento da classe senhorial que se encontrava no poder.

Seguindo nessa linha histórica temos no início do século XX a preocupação com a formação de professores para o “ensino secundário” (atuais anos finais do ensino fundamental e ensino médio), em cursos específicos, porque até esse momento essa função era exercida por autodidatas. Nos cursos de bacharéis, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para obtenção da licenciatura, direcionada à formação de docentes para o “ensino secundário”. O Curso de pedagogia, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e professores para as Escolas Normais em nível médio, também aplicou esse modelo. Os/as alunos/as formadores/as neste curso teriam também a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no “ensino secundário”. Segundo Gatti (2010), em 1996 o Conselho Federal de Educação aprovou o parecer nº 161, que postulava sobre a reformulação do Curso de Pedagogia, dando esse curso a oportunidade de oferecer formação par docência de 1ª a 4ª do ensino fundamental, algo que algumas instituições já vinham fazendo experimentalmente.

Bernadete Gatti e Elba Barreto (2009) conduzem suas reflexões apontando que a formação dos professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil continuava a ser promovida pelas escolas normais, até 1996:

Com a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) em 23 de dezembro de 1996, alterações são propostas para as instituições formadoras e os cursos de formação de professores, tendo sido definido período de transição para efetivação de sua implantação. Assim, a estrutura curricular dos cursos de formação de professores ficou ainda com a marca da legislação anterior por um período relativamente longo, iniciando-se as primeiras adaptações de currículo a partir de 2002, quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas, e nos anos subsequentes, quando diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (GATTI; BARRETO, 2009, p. 42).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) estabelece a necessidade de nível superior para os professores da educação básica. Seus artigos 62 e 63 dispõem:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 - Os institutos superiores de educação manterão:

I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Além de estipular a exigência da formação de nível superior as professoras que lecionavam da educação básica, essa lei fixava um prazo de dez anos para que os sistemas de ensino fizessem às adequações à norma. Esse prazo foi muito relevante se considerar que maior parte dos professores do ensino fundamental possuía a formação no magistério e tantos outros casos também de professores leigos. Entretanto, conforme nos alertam Ens e Gissi (2011) essa lei acarretou num enorme impacto no ensino superior, gerando privatização e a mercantilização, com consequências no que se refere à qualidade dos cursos oferecidos. “Surge a questão sobre a qualidade dessa formação em razão da multiplicidade de cursos oferecidos na atualidade para formar o professor da educação básica” (ENS; GISSI, 2001, p.31).

A profissionalização, a formação e os exercícios desses profissionais de educação acumulam no Brasil uma história de lutas, desafio, conflitos e de muito empenho e dedicação desse profissionais, mesmo sendo pouco valorizados e com a péssimas condições de trabalhos por parte do poder público. “É preciso resgatar a profissionalidade do professor, reconfigurar as características de sua profissão na busca da identidade profissional” (LIBÂNEO, 2007, p. 10). Daí o motivo pelo qual a formação dos profissionais

da educação constituir-se um grande desafio para as políticas públicas educacionais.

Em 2006, o Conselho Nacional de Educação institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, na modalidade Licenciatura. O Artigo 2º estabeleceu que o curso de pedagogia destina-se a formação de professores para o exercício da docência em educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, cursos de ensino médio na modalidade Normal, cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, cursos em outras áreas que requeiram conhecimentos pedagógicos. Fica claro que essa formação não é restrita e muito menos reduz a atuação deste profissional. Bem ao contrário, temos exposto no Parecer CNE/CP n. 5/2005 que na organização do Curso de Pedagogia deve-se:

[...] observar, com especial atenção: os princípios constitucionais e legais; a diversidade sociocultural e regional do país; a organização federativa do Estado brasileiro; a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, a competência dos estabelecimentos de ensino e dos docentes para a gestão democrática (BRASIL, 2005, p.6).

No parágrafo 1º define docência como:

[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2005, p.6).

Tal definição põe em destaque que o professor não pode refletir apenas sobre sua prática, mas essa reflexão necessita transpor os muros da escola: “Para tanto, cabe à universidade, lócus da formação humana, em especial dos professores que pensem a realidade e a recriem” (ENS; GISSI, 2011, p.41). Assim, a ação educativa construída por meio de relações sociais, étnico-raciais, políticas e produtivas, possibilita uma efetiva formação humana do professor capaz de desenvolver em seus alunos a cidadania.

No que concerne à formação de professores, uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação é necessária. [...] É preciso integrar essa formação em instituições articuladas e voltadas a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. (GATTI; BAERRETO, 2009, p. 42).

Políticas para qualificar melhor a educação passam pela formação de professores, mas não param por aí, pois caminham na direção da renovação e motivação para o trabalho do ensino, pela boa remuneração e pelo contentamento com a carreira. Isso implica na mobilização de diferentes ações do ensino de modo integrado; por isso, ações isoladas na construção de um profissional não tem razão de ser.

1.1 Educação das Relações Étnico-Raciais no contexto da formação de professores

Por mais que a escola básica seja afetada nas suas funções, na sua estrutura organizacional, nos seus conteúdos e métodos, ela mantém-se como instituição necessária à democratização da sociedade. Por isso, o tema da formação de professores assume no Brasil de hoje importância crucial [...] (LIBÂNEO, 2007,p.7).

A formação de professores sofre hoje modificações curriculares, com a promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que exigem a introdução de conteúdos que valorizam as contribuições dos povos africanos e indígenas na formação do povo brasileiro, nos currículos escolares. No seu artigo: “Entre história e sociologia: diálogos sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana” os professores Hilton Costa e Débora Cristina de Araujo, (2012) fazem algumas críticas a ambas as Leis, mas também esclarecem que mesmo

com esses obstáculos as reivindicações dessas Leis são legítimas e pertinentes:

Não nos furtamos, contudo, de apontar críticas aos próprios textos das leis 2003 e 2008. No que se refere à Lei 10.639/2003, a crítica principal recai sobre a especificação de que ‘os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial, nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras’ (BRASIL, 2003), o que gerou consequências no interior das escolas, atribuindo a responsabilidade maior de ‘implementação da lei’ ao/ às professores/as destas disciplinas. E com relação à Lei 11.645/2008, um erro conceitual crasso é o de afirmar que povos indígenas e africanos são “dois grupos étnicos” (BRASIL, 2008). Não é nosso objetivo estendermo-nos neste tema, mas é importante destacar que o termo ‘etnia’, ainda mais no singular, não caberia nem para a população indígena no Brasil – que apenas atualmente resume-se em centenas de etnias – muito menos para os diversos grupos africanos sequestrados para os trabalhos forçados durante o processo de escravização no país e que deram origem à população hoje chamada de ‘afro-brasileira’ (COSTA; ARAUJO, 2012, p. 135).

Araujo (2010) relata que já 1977 Abdias Nascimento já se preocupava com “[...] uma reformulação nos currículos escolares com o objetivo de combater estereótipos acerca da população negra dos diversos países com presença afrodescendente e do continente africano” (ARAUJO. 2010,p. 98).

Segundo Araujo, no 2º Festival Mundial de Artes Negras e Africanas, na Nigéria, Abdias do Nascimento foi impedido de apresentar seus estudos tinham como base dados históricos, estatísticos e sociológicos, nos quais ele denunciava o que ele denominou de “ O Genocídio do negro brasileiro”, mas por meios do relatório do Grupo IV do Colóquio, conseguiu informar a todos os países participantes do evento sobre as desigualdades raciais da época.

Com quase 26 anos de atraso, isto é, desde as proposições de Abdias Nascimento, no dia 9 de Janeiro de 2003, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 10.639, modificada pela Lei nº 11.645/2008, uma medida de ação afirmativa que tornou obrigatório, nos currículos dos estabelecimentos de ensino, a inclusão do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira e indígena por alterar dois artigos da Lei nº9.394/1996 (Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional), que passou a vigorar com o acréscimo dos seguintes artigos.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.).

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.(BRASIL, 2008)

No entanto, se a educação brasileira atendesse previamente os preceitos da Constituição Federal não seria necessário a criação dessas leis, com intuito de reparar um passado histórico de anulações e negações das identidades de negros e indígenas em favor de uma história eurocêntrica. “ A necessidade de existirem leis que tornam obrigatório o que seria inerente ao currículo [...] é devido ao fato de não haver o cumprimento de um currículo efetivamente condizente com os preceitos legais” (COSTA; ARAUJO, 2012 p. 133). Por isso a formação de professores, seja ela inicial ou em cursos de extensão, que capacitem os docentes para lidar com questões embutidas na Educação Para as Relações Étnico-Raciais é um ponto aqui a ser destacado.

Desde a inclusão do artigo 26ª na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meios da publicação da Lei 10.639/03, que é o foco central desta pesquisa, os professores foram colocados no “olho do furacão”, na medida em que estão sendo desafiados a incluir nas suas práticas uma nova leitura sobre o lugar da África na história da humanidade e o papel dos (as) negros(as) no nosso país, porque “eles chegam com seus conhecimentos, demandas, políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitorias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias” (GOMES, 2012 p.99).

Ao colocar na sua prática pedagógica elementos que dão base à efetivação da Lei 10.639/03 o docente possibilita a si e ao discente uma

reflexão sobre sua própria história de vida, independentemente de sua cor, haja vista que essa Lei tira o/a negro/a do estado de invisibilidade o/a coloca como sujeito de sua própria história. No entanto, não basta apenas uma mudança curricular é preciso que os profissionais da educação tenham consciência da importância de instrumentalizarem-se, com intuito de refletir criticamente sobre a sua prática pedagógica. Ou seja:

[...] exigir dos docentes a aplicação das novas diretrizes que incluem nos currículos, histórias da África e das relações étnico-raciais em educação, significa mobilizar subjetividades, desconstruir noções e concepções apreendidas durante os anos de formação inicial e enfrentar preconceitos raciais muito além de muros escolares (OLIVEIRA, 2001, p.1)

Como dispositivo da Lei 10.639/03, foi publicada a Resolução 1/2004 cuja responsabilidade era estruturar as políticas voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais, promovendo a aplicação da Lei em todos os níveis de ensino, como também na formação de professores. Nessa mesma resolução destaca-se que é atribuição do ensino superior: providenciar projeto de extensão, produzir materiais pedagógicos e criar centros de pesquisa e estudos das relações étnico-raciais.

E para a aprovação de tal resolução foi homologado pelo Conselho Nacional de Educação o Parecer 3/2004 referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esse documento propõe:

Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para a Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior (BRASIL, 2004, p.31)

Ao incluir a questão racial no processo de formação de professores exige-se que esse profissional reflita sobre as diferenças culturais atreladas ao pertencimento étnico-racial do/as alunos/as, justificando-se, dessa maneira, a necessidade dos cursos de formação que abarquem a dimensão das relações étnico-raciais.

Conforme tais Diretrizes é função do Estado criar políticas de reparação para “ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista [...]” (BRASIL, 2004, p.11), entretanto é necessário que o governo desenvolva ações educativas que garantam, além do acesso, a permanência do/as negros/as na escola e que sua cultura possa ser representada nas práticas pedagógicas da escola.

Nilma Lino Gomes (2012) remete ao termo “descolonização dos currículos” nas escolas brasileiras, colocando em pauta a necessidade dos cursos de formação de professores, adequarem suas propostas pedagógicas para a formação de um profissional reflexivo sobre as culturas até então negadas e silenciadas nos currículos. Caminhado nessa direção de entendimento:

a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. (GOMES, 2012, p. 105).

Nesse sentido, a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) através da sanção da Lei nº 10.639/03 e sua regulamentação pelo parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2005), são também protagonista da descolonização de currículos. “Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo” (GOMES, 2012, p.107).

Diante destas constatações, é preciso destacar que o conhecimento adquirido pelo/a professor/a, no processo de formação pode ajudá-lo/a a construir práticas pedagógicas e reflexões teóricas, que combatam a reprodução de práticas racistas. Além disso, sua prática pode abarcar a realidade concreta da diferença entre pessoas, levando em conta “as experiências do cotidiano que os alunos têm na condição de branco, negros,

homens, mulheres, homossexuais, trabalhadores, pobres, remediados, e que não é possível atuar com todos alunos da mesma maneira” (LIBÂNEO, 2001, p.42)

Por outro lado, a colonização do currículo tende a perpetuar as representações dos grupos privilegiados, no que se refere à classe, gênero e etnia. Para desestabilizar os interesses das classes dominantes, faz-se importante que a cultura dos grupos minoritários esteja presente nos currículos das escolas em todas as atividades e disciplinas, fazendo cumprir desta maneira, a verdadeira descolonização do currículo. Por isso, o processo de formação de professores possui um importante papel, na superação da homogeneização e na construção de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade étnico-racial.

A obrigatoriedade do ensino da História da África e dos Africanos na educação básica exige a mudança de práticas adotadas, durante séculos, em um contexto de ampla dominação e colonização. “Nesse processo, a superação das perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente” (GOMES, 2012, p.107).

Diante de tal cenário as políticas de formação de professores devem ser capazes de contemplar a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira, visto que ensinar história e cultura africana e afro-brasileira é a única maneira de romper com a estrutura eurocêntrica, que até esteve na liderança da formação escolar brasileira.

2. ANÁLISE FORMAL DA PESQUISA DE CAMPO: CAMINHOS PERCORRIDOS

Neste capítulo será apresentada a descrição dos procedimentos de coleta de dados que deu origem à pesquisa. Primeiramente será feita uma breve explanação sobre a conceituação de pesquisa semi-estruturada e suas características de qual essa pesquisa faz uso, ou seja, a metodologia da coleta de dados. Para tanto, apoiar-se-á em Triviños (1987) e Paiva (2007) e, em seguida, far-se-á uma descrição de como deu o processo de transição. Posteriormente, será apresentado o perfil das entrevistadas e, por fim, uma descrição de como se deu o processo de coleta de dados da pesquisa, demonstrando os percursos e problemas enfrentados nesta trajetória.

Esta pesquisa foi realizada em uma instituição escolar da rede municipal de Curitiba, mas especificamente na sala dos professores e biblioteca, com estratégias que iam desde a análise do acervo da biblioteca no que se refere à literatura afro-brasileira e africana, passando pela observação de conversas informais, à realização de gravações e transcrição das entrevistas. Devido ao planejamento da coleta de informações, tais passos fizeram-se presentes nesta pesquisa, porque tanto a adequação da sequência das perguntas e a linguagem utilizada foram base para o tema investigado. Embora o interesse social fosse direcionar a pesquisa de campo para a temática da literatura infanto-juvenil afro-brasileira e africana, os caminhos percorridos mostraram outra direção não menos importante, mas não pretendida.

Torna-se relevante destacar que no momento da coleta de dados, por meio da entrevista semi-estruturada, houve sérias dificuldades em conseguir prolongar o diálogo, visto que as professoras reponderam aos questionamentos de forma ríspida e direta.

Triviños (1987) define a entrevista semi-estruturada como aquela que, embora se utilize de um roteiro básico de questões, abre ao(s) informantes (s) a possibilidade de, seguindo sua linha de pensamento e experiências, contribuir com novas visões/questionamentos, podendo, inclusive, vir a provocar a reformulação do problema da pesquisa. Desta maneira, foi necessário mudar o

Rumo da pesquisa que, primeiramente, tinha como foco norteador a compreensão de que a literatura infanto-juvenil tem a capacidade de tornar-se um instrumento desconstrutor de imagens estereotipadas da população negra, dando uma nova ressignificação a essas personagens. No entanto, seu direcionamento passou a ser a formação de professoras, em função da própria dificuldade apresentada pelas docentes diante temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

A entrevista semi-estruturada foi utilizada como técnica na coleta de informações. Entende-se que essa forma técnica permite ao entrevistador, orientado pela teoria, elaborar perguntas dirigidas acerca da temática de estudo. Por outro lado, possibilita ao entrevistado discorrer seus conhecimentos sobre a temática em questão.

Para Triviños (1987, p. 146) a entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-intervistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semi-estruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152)

Para realizar essa esta pesquisa algumas questões foram levantadas no sentido de conduzir o caminho e revelar aspectos para aprofundar o tema. Os questionamentos previamente elaborados foram divididos em quatro partes: Trajetórias pessoais, formação de professores, Lei 10.639/03 e literatura infanto-juvenil afro-brasileira e africana.

TRAJETÓRIA PESSOAS

- a) Formação inicial?
- b) Tempo de formação da graduação?
- c) Qual é a formação acadêmica?
- d) A quanto tempo leciona nessa escola? Tempo de magistério?
- e) Qual é sua idade?
- f) Qual é o seu pertencimento racial?

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

- 1) Na sua formação inicial e acadêmica as questões raciais eram debatidas? Houve aulas de literatura infantil? Nessas aulas você teve contato com livros que enfocavam esse tema?
- 2) Hoje, no trabalho em sala de aula, qual é a sua maior dificuldade em trabalhar com a educação para as relações étnico-raciais?
- 3) Você já presenciou conflitos raciais, surgidos em sala de aula, como eles podem ser trabalhados pelo professor de modo pedagógico no sentido de sua superação?
- 4) Na sua opinião a prefeitura está preparando as professoras para lidar com as relações étnico-raciais em sala de aula? Quais são as ações? Você já participou de alguma?

LEI 11.645/08

- 1) Existe atualmente no Sistema Educacional Brasileiro a Lei 11.645/2008 – que modificou a LDB 9394/1996. Você conhece o conteúdo dessa lei? Qual é a sua importância para o sistema educacional brasileiro?
- 2) Como o professor/a pode participar na implementação dessa Lei ?
- 3) Existe, na sua escola, alguma dificuldade em trabalhar questões raciais?
- 4) Na sua escola o que avançou e o que precisa avançar no que se refere à Educação das Relações Étnico – Raciais?

LITERATURA INFANTO-JUVENIL AFRO-BRAISLEIRA E AFRICANA

- 1) Como é o acervo da biblioteca com relação às obras de Literatura infanto-juvenil afro-brasileira e africana? Você poderia citar alguns livros?
- 2) A sua prática já contempla o trabalho com esse livros? Se sim: Quando e porque ele começou?
- 3) Você poderia descrever como realiza esse trabalho em sala de aula?
- 4) Qual é a reação dos/as alunos/as negros/as, que se reconhecem nas histórias que são contadas?
- 5) Há/houve comentários das crianças (negras e não negras) sobre as características fenotípicas das personagens negras apresentadas nos livros? Se sim, normalmente são em que sentido: depreciativos, de pura curiosidade ou de valorização?

Levando em conta que a pesquisa semi-estruturada é “um dos principais meios que tem o investigador para realizar uma coleta de dados” (TRIVIÑOS, 1987, p. 143) e que atualmente, por estarmos cercados de diversas tecnologias num mundo em constantes transformações, exige-se do professor uma postura ancorada num processo permanente de ação-reflexão-ação levando a resultados inovadores no trato da educação. Desta maneira, mesmo com as mudanças de percurso surgidas através da entrevista, é possível concordar com a fala de Triviños quando ele diz que a entrevista semi-estruturada “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987,

p. 146). Além disso, esse tipo de entrevista permite a participação do entrevistado na elaboração do conteúdo da pesquisa, pois lhe permite seguir espontaneamente a linha de seu pensamento de suas experiências dentro do objetivo principal colocado pelo pesquisador.

A metodologia de transcrição das entrevistas apoiou-se no artigo *Transcrição de dados linguísticos*, de Maria Conceição Paiva (2007) e, como o próprio título já nos revela, ele apresenta algumas características sobre a transposição dos dados orais, obtidos com as navegações, para a forma escrita, de forma que tais dados possam ser interpretados na forma gráfica.

De certa forma, podemos afirmar que a transcrição pressupõe uma pré-análise dos dados, na medida em que nosso posicionamento teórico preestabelece, muitas vezes, a própria unidade de análise a ser considerada (a sentença, a unidade entonacional, o turno conversacional). Mesmo quando se procura fazer uma transcrição que possa ser útil para trabalhos futuros e diversificados, assume-se uma postura teórica. E, além disso, é a orientação teórica do pesquisador e de seus objetivos que modelam previamente um conjunto de convenções (um sistema de transcrição) que norteará a transposição dos registros orais para uma forma gráfica. Esse sistema de convenções se faz necessário para garantir um mínimo de consistência no processo de transcrição dos dados da fala (PAIVA, 2007, p. 135).

A autora ainda nos lembra que qualquer notação gráfica do oral é descontínua e dessociativa.

Descontínuo, pois recorre a elementos discretos, como letras, palavras e frases, para representar o que se manifesta em fluxo contínuo. Dissociativa, porque há elementos, componentes segmentais e suprasegmentais próprios do discurso falado, que nenhum tipo de transcrição pode reproduzir. São as pausas, as diferenças de entonação e altura de voz, alongamentos das vogais e consoantes, a ênfase de sílabas ou palavras, os problemas particulares de notação das transcrições, apesar de estarem sujeitos a um processo de filtragem por parte do ouvinte. (PAIVA, 2007, p. 135-136).

Na transcrição das entrevistas bucou-se fazer relatos de forma mais fidedigna possível à fala dos entrevistados. Foram feitas inúmeras leituras das entrevistas na busca detalhada e minuciosa de informações apropriadas que emergissem desse processo. Com isso, os conceitos foram abrindo novos horizontes e elementos a serem estudados. “da fidelidade dos dados orais

deve ser objetivo de toda transcrição. Queremos registrar o que foi dito por um falante de forma como foi dito. Uma transcrição não é e não pode ser uma edição da fala do entrevistado” (PAIVA, 2007, p. 137). Neste sentido, para a transcrição não existe modelos inquestionáveis.

Levando em conta tal consideração, tudo depende dos seus objetivos e finalidade da pesquisa. Ainda que essa pesquisa fez uso de modelos convencionados inicialmente por Moita Lopes (2002) e por Débora Cristina Araújo (2010). Os códigos utilizados por ambos e que serviram para melhor descrever as falas transcritas neste estudo foram:

AS – quando as professora e a entrevistadora falava ao mesmo tempo;
P – fala da professora;
Pique – fala da pesquisadora;
() – algo inaudível
/ - pausa curta
// - pausa longa
Fonte: Adaptado de Moita Lopes; Araújo (2010).

No entanto, houve a necessidade de se criar outros elementos referentes à transcrição, no que se refere à fala das professoras, porque muitas vezes essas profissionais nada falavam só emitiam alguns sons ou riam:

O – alongamento de vogais

Segundo Araujo (2010) outro procedimento utilizado por Moita Lopes (2002) em sua pesquisa foi também utilizado nas transcrições, visto que a proposta de analisar os discursos não pretende incidir em consequências de culpabilização ou exposição de nenhum dos indivíduos. Portanto, “por motivos éticos [...] todos os nomes dos alunos usados nas transcrições são fictícios”. Estou de fato [...] usando nomes estrangeiros para evitar qualquer possibilidade de identificação com qualquer aluno específica. (MOITA, 2002. p. 102)

2.1 Perfil das professoras entrevistadas

A escolha das professoras a serem entrevistadas foi decidida de forma intencional, considerando o tempo de atuação delas na Prefeitura Municipal de Curitiba e o tempo de formação acadêmica. Neste capítulo, o universo da pesquisa abordada por meios da técnica de entrevista semi-estruturada foi representado por quatro professoras, conforme pode ser observado no QUADRO 1. As entrevistas foram realizadas individualmente, no próprio local de trabalho e tiveram a duração de 2ª minutos.

NOMES	DADOS PROFISSIONAIS			DADOS PESSOAIS	
	TEMPO DE GRADUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA PREFEITURA	ÁREA DE FORMAÇÃO ACADÊMICA	IDADE	RAÇA
KETLYN	12 anos	1 ano	Geografia	39	Branca
LADY	5 anos	15 anos	Pedagogia	41	Negra
BABY	1 ano	3 anos	Pedagogia	34	Negra
AUPAIR	14 anos	10 anos	Magistério superior	42	Branca

Quadro – DADOS SOBRE AS PROFESSORAS

Fonte: Organização da autora

Apesar de utilizar nomes fictícios e estrangeiros, as informações presentes neste quadro apresentam o perfil de cada uma das professoras conforme foi no momento da entrevista. No próximo capítulo será exposta a análise das entrevistas.

3. ENTRE AS DORES DO SILENCIAMENTO À REFLEXÃO COM INSTRUMENTALIZAÇÃO: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

As práticas racistas são comuns em nossa sociedade, inclusive no ambiente escolar. A luta contra esse tipo de atitude perdura há anos. No entanto, somente com a promulgação da Lei 10.639/03, que esse cenário começou a mudar, embora essa Lei ainda não encontre um local merecido nas escolas. Na verdade, essa realidade mantém-se por uma série de fatores, seja o silenciamento diante de atitudes racistas dos (as) alunos (as) ou o tratamento inadequado deste tipo de atitude, que muitas vezes é somente consequências de uma má ou até mesmo escasso formação na tem prática da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Desta maneira, este capítulo tem como objetivo a análise das entrevistas, com ênfase em alguns posicionamentos discursivos das docentes entrevistadas que evidenciaram a importância de se trabalhar essa temática nos cursos de formação de professores, sejam eles iniciais ou de extensão. Dando continuidade às reflexões que permeiam esse capítulo, serão abordados também algumas considerações sobre a inclusão da literatura infanto-juvenil e afro-brasileira e africana no âmbito da sala de aula, tendo como foco central: Como o trabalho com esse tipo de literatura é conduzido pelo professor em sala de aula, visto que cabe ao professor lançar mão de reflexões positivas no trato das relações étnico-raciais, principalmente no que diz respeito ao não silenciamento das diferenças étnicas? Desta forma, a referida análise apoiar-se-á nos estudos de Cavalheiro (2011), Gomes (1995), Silva (2007), Candau (2008 e 2003) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

3.1 A visão das professoras sobre sua formação

O rompimento com o silenciamento sobre a questão racial revela que os rituais pedagógicos discriminatórios vão além dos muros desta instituição de ensino, mas, no entanto, tem aí o seu nascedouro. Daí nasce à necessidade dos cursos de formação de professores terem em suas discussões essa temática. Isso fica bem evidente através da fala de uma das professoras entrevistadas quando lhe é perguntado se ela já tinha presenciado conflitos raciais surgidos na sala de aula.

P: Sim já presenciei, / inclusive esse ano ouvi um diálogo, depois da aula de educação física, entre dois alunos um branco e um negro em que o branco dizia para o negro que ele não podia sentar perto dele se não a cor dele ia passar para ele já que o menino estava suado. Não sei se agi corretamente, mas logo que ouvi esse comentário pedi para uma inspetora ficar na minha sala e sai com essas duas crianças para conversar.

Pq: O que você disse para eles?

P: Tive todo aquele comentário sobre a melanina, inclusive destacava sempre que a cor de pele não é algo contagioso. Como disse, não sei se agi corretamente, mas de de uma coisa tenho certeza que os cursos me ajudaram muito eu não deveria deixar para resolver esse assunto para depois ele pedia urgência. (KETLYN)

No lado oposto, em entrevista à professora Lady, quando questionada sobre o assunto, disse sentir-se incomodada em trabalhar essa temática em sala de aula, porque, segundo ela, é o seu primeiro ano na prefeitura e ainda não fez nenhum curso que enfocasse mo assunto, mas no próximo ano pretende participar. Disse também: “Já presenciei sim. Principalmente agressões verbais, mas ainda não sei como agir nessas ocasiões// Eu acho que é trabalhar as diferenças”. (LADY)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, indicam em diversos momentos a importância do papel da discussão da questão racial no processo de formação docente. Por isso, tem-se a necessidade de mudar a configuração do currículo, sem esquecer que “se trata de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores” (BRASIL, 2004, p. 10). Desta maneira, fica evidente a importância do comprometimento, não apenas das escolas, mas também das

intuições de ensino superior que formam esse professores, para as modificações no currículo, a fim de prepará-las para lidar de maneira politizada, crítica e reflexiva com questões raciais, no interior da escola.

Além das escolas e das instituições de ensino superior, as prefeituras também desempenham um papel significativo, no que se refere à formação destes profissionais para lidar com as relações étnico-raciais em sala de aula. Quando indagada sobre esse questionamento a professora Baby nos coloca que:

P: Sim, já participei dos cursos que a prefeitura ofereceu para trabalhar esse tema étnico-racial. Os cursos estão colocados no portal e quem quiser fazer tem que ir atrás do conhecimento.

Pq: Você poderia citar algum curso que você participou?

P: Sim p curso de literatura afro-brasileira e africana com a professora Débora, foi muito bom e enriquecedor.

Para criação de novas práticas pedagógicas é necessário que o processo de formação dos docentes desconstrua preconceitos historicamente estabelecidos. Para tanto, precisamos valorizar a formação continuada, haja vista que muitos professores quando terminam a graduação, agem como os “donos do saber”, considerando que não precisam mais estudar.

Ainda observando Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, temos dentre suas determinações, ações educativas de combate ao racismo e a discriminação:

Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação, de análise das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo, de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos (BRASIL, 2004, p. 14).

Isso porque compete a esses cursos formas profissionais habilitados para discutir proposições posta em destaque pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das

Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana destacam a necessidade do comprometimento das instituições de ensino superior com essas Leis por meios de: cursos, palestras, pesquisas, conteúdos de disciplinas curriculares, etc.

Nas instituições de ensino superior, a educação das relações étnico raciais e o estudo da história e cultura afro-brasileira e história e cultura africana poderão ser desenvolvidos em: Disciplinas curriculares, atividades complementares, conteúdos de disciplinas curriculares, iniciação científica/práticas investigativas; extensão (cursos e serviços); atividades extracurriculares (por exemplo, no dia 20 de novembro, de cada ano, programar eventos que assinala o Dia Nacional da Consciência Negra) (BRASIL, 2004,p. 14).

No entanto, mesmo com promulgação da Lei 10.639/03, essa temática ainda encontra muitos desafios, dentre eles, a falta de conhecimento teórico e, principalmente, o enfrentamento do mito da democracia racial² que alicerça concepção e o imaginário do docente. Na Prefeitura Municipal de Curitiba têm sido tomadas algumas iniciativas, isso fica bem claro na fala da professora Ketlyn:

P: A prefeitura começou nos últimos anos com seminário, comissões étnico-raciais nas escolas, cursos de literatura afro-brasileira e africana isso é só o começo é que o profissional tem que ir atrás, porque se ficar só esperando, você vai ter conflitos e não vai ter base para solucioná-los.

Pq: Como vocês ficaram sabendo desses cursos?

P: Por indicações de algumas professoras, que conhecem o tema e estão engajadas. A gente fica sabendo dos cursos e até indica.

P: A prefeitura no segundo semestre ofereceu o curso de Literatura Afro-Brasileira com a professora Débora gostei muito. Ela abordou questões que como eu que sou branca não vejo o outro lado.//

P: Mesmo que a gente queira não consegue enxergar, tá na pele da outra pessoa, então com a literatura infanto-juvenil mostrando alguns livros com algumas citações ela abriu meus olhos de tudo. O que pude aproveitar do curso repassei até para os meus alunos, coisa assim que as pessoas não percebem, apesar de serem leitoras é o tal racismo à brasileira, por baixo do pano, disfarçado.

² O mito da “democracia racial” nega situações de constrangimento, mal-entendidos e humilhações sofridas pelos negros, dando a idéia de que o nosso país não haveria barreiras legais que impedissem a asção social de pessoas afrodescendentes, no entanto não precisamos de grandes estudos para perceber quão desigual é a distribuição de oportunidades no Brasil. (SOUSA, 2009,p. 139)

Esses eventos citados pela professora são alicerçados em cursos de aperfeiçoamento com o objetivo principal de instrumentalizar os professores para que possam desenvolver o tema de forma pedagógica em sala de aula. Além disso, a prefeitura realiza fóruns municipais que discutem essa temática e nas semanas pedagógicas são realizadas algumas palestras. Entretanto, evidencia-se que falta uma mobilização em massa por parte da prefeitura que envolva uma porcentagem elevada desses profissionais, para que possam debater o tema, haja vista que os cursos, fóruns e seminários oferecidos restringem a participação de apenas um professor da instituição escolar e pelo pouco espaço de tempo esse profissional não consegue repassar o conteúdo dessa formação para os demais profissionais. Ainda é possível verificar, pela fala da professora a precariedade na divulgação dos cursos.

Na formação inicial, o que se percebe são ações com intuito de desencadear mecanismos educativos em relação a conteúdos, metodologia e recursos didáticos que na maioria das vezes apresentam conhecimentos superficiais do que vem a ser a cultura africana e afro-brasileira especialmente quando o assunto é as questões raciais em sala de aula.

A formação de docente no país sempre foi motivo de debate de muitos educadores. No entanto, a sua maioria foca na mesma direção, ou seja, que esse processo não está tendo a eficácia pretendida, retratando um grande distanciamento entre a teoria e a prática, tornado-se evidente a necessidade de alterações no que se refere à formação docente, a fim de atender a demanda social, visto que:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, [...] comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que tem formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (SILVA, 2007, p. 490).

A formação inicial e continuada não resolvem os problemas que assolam a educação, em uma sociedade marcada pela desigualdade e pelo preconceito. No entanto, ao abordarem a temática da Educação das Relações

Étnico-Raciais já estão ajudando o caminhante a caminhar, isto é, já se está se ajudando o professor a refletir sobre a história, as culturas e as identidades raciais que contemplem o nosso país. Essa reflexão será capaz de promover mudanças significativas no contexto educacional. Isso fica bem evidente na fala da professora Baby:

P: A minha prática ficou mais aprofundada, quando eu comecei a participar desse projeto. Eu sabia que existia, mas não tinha essa consciência que isso deveria ser repassado em sala de aula.

Pq: Qual projeto professora? O projeto do curso de Literatura Afro-Brasileira e Africana que estou fazendo, para expor no final desse curso. Além disso, teve um encantamento de minha parte pelo trabalho com a literatura que me fez buscar mais informações.

Segundo a professora Silva (2007) é complexa a tarefa de ensinar e aprender em uma sociedade multiétnica como a brasileira. Porém, não é uma tarefa impossível. Abordá-las pedagogicamente requer de nós professores:

(...) não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia-a-dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento (a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos numa democracia racial. (SILVA, 2007, p. 492).

No entanto, o que é possível perceber é que em muitos momentos o silenciamento pode também revelar a falta de conhecimento, de domínio, de discussão e de propriedade sobre a questão. Neste sentido é importante destacar que muitos docentes carregam consigo esse silêncio desde sua formação inicial e estas lacunas adentram no ambiente escolar e desenvolvem o tema de modos superficial, deixando de contemplar a diversidade e principalmente tratar adequadamente as questões raciais em sala de aula. Eliane Cavalleiro (2001, p. 58) nos diz que: “Os problemas se acumulam: ausência de informação, aliada a um pretense conhecimento, resulta no silêncio diante das diferenças étnicas.” Vivendo numa sociedade que prega a democracia racial de fachada nossos alunos aprendem nossas (as) alunos (as) aprendem as diferenças humanas de forma hierarquizada e preconceituosa.

Já se passaram mais de um século do fim da escravização, mas ainda carregamos no nosso corpo as chagas deste período histórico do nosso país através das sequelas que propagam como erva daninha, dentre elas podemos citar o racismo e o mito da democracia racial, visto que ele se enquadra na tentativa da elite brasileira em esconder e minimizar os efeitos da escravidão e da inserção do negro no capitalismo brasileiro como um processo de desigualdade secular. Além disso, esse mito vinha acompanhado da crença que no Brasil as relações raciais eram harmoniosas, pois tínhamos um senhor benevolente.

A ausência do debate social condiciona uma visão limitada do preconceito por parte do grupo familiar, impedindo a criança de formar uma visão crítica sobre o problema. Tem-se a idéia de que não existe racismo, principalmente por parte dos professores, por isso não se fala dele. Por outro lado, há a vasta experiência dos professores em ocultar suas atitudes e seus comportamentos preconceituosos, visto que estes constituem uma prática condenável do ponto de vista da educação (CAVALLEIRO, 2001, p.33)

O principal desafio da sociedade, quando nos remetemos a esse tema, é superar a noção de que no Brasil não existe discriminação racial e, que nós, brasileiros, somos um povo pacífico e cordial. Por isso, um dos maiores desafios para o sistema educacional brasileiro é a construção de uma escola justa e igualitária, na qual os alunos deverão sentir-se acolhidos, aceitos e integrados.

3.2 A percepção das professoras sobre a Lei 10.639/2003

A necessidade de valorização da diversidade cultural passa a brotar com força impulsiona pelos Movimentos Negros, movimentos sociais e organizações não governamentais de todo o mundo. Por isso, torna-se importante assumirmos o fato de vivermos em uma sociedade extremamente desigual para, a partir daí, lutarmos para a implantação de uma educação que visa valorizar a pluralidade cultural e que supere estereótipos e preconceitos a ela relacionados.

Nesse sentido, podemos entender a importância da implementação da Lei 10.639/03 no currículo escolar, já que segundo as Diretrizes:

É preciso ter clareza que o Art. 26ª acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que a inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2006, p.19).

As professoras entrevistadas conhecem apenas superficialmente o conteúdo da Lei. Isso fica evidente quando vemos a resposta da professora Aupair: “P: Conhecer a fundo eu não conheço o conteúdo dessa Lei. Pq: Mas o que você sabe sobre essa Lei? Quase nada KKK. Só sei que ela faz com que tudo fique equiparado”.

Em contrapartida quando lhe é questionado no que a escola avançou e o que precisa avançar no que se refere a Educação para as Relações Étnico-Raciais ela diz que:

P: Já avançou bastante no sentido das discussões e das professoras se organizarem e trabalharem com esse tema e que tem que avançar é que algumas professoras não aceitam ou elas são ignorantes no sentido de ignorar que a Lei existe.conhecer elas conhecem porque é muito divulgado.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais é um grande desafio para professores e a sociedade como um todo. Por isso, requer uma proposta educativa, que coloque em destaque o reconhecimento da pluralidade cultural , da diversidade, da identidade e da diferença étnica, a partir da valorização de saberes e culturas de grupos humanos que, tiveram suas práticas culturais negadas e até mesmo silenciadas por muito tempo na educação escolar brasileira. Neste sentido, torna-se como aporte teórico a afirmação de Candau e Moreira (2008), quando enfatizam que:

Hoje esta consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a consciência da necessidade de romper com esta e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes (CANDAU; MOREIRA, 2008, p.15).

Em função disto, torna-ser urgente que, todos os envolvidos do espaço escolar, repensem a organização da escola, principalmente no que diz respeito aos conteúdos escolares, já que essa instituição tem se mostrado um local de

conflito e disputa de poder. Além disso, sua estrutura tende a ser mais conservadora do que transformadora, perpetuando, desta maneira, preconceituosa de sexo, gênero e raça.

Os estudos de Candau (2003) apontam ainda que a dificuldade em se trabalhar esta temática em sala de aula está relacionada ao comportamento da própria sociedade brasileira, que nega a existência do racismo, por mais que suas ações caminhem na direção da confirmação desta atitude, desta maneira: “A dificuldade de se trabalhar a questão do preconceito racial, no âmbito social e educacional, está ancorada na existência de um senso comum que, em geral, não reconhece a presença do racismo entre nós [...]” (CANDAU, 2003, p. 29)

Caminhar na contramão desse pensamento seria valorizar a presença da história e cultura de vários povos que contribuíram para a formação e construção dessa sociedade. Nesse sentido não devemos negligenciá-lo nos bancos escolares, por mais que tenhamos um passado histórico de dominação e imposição da cultura eurocêntrica.

A construção de um currículo que aborde a diversidade étnico-racial é, se dúvida, uma tarefa árdua. No entanto, precisamos caminhar nessa direção, porque nosso/a aluno/a precisa se reconhecer enquanto agente ativo na construção da sociedade, não importando a sua origem étnico-racial.

4. LITERATURA INFANTIL: UM BREVE HISTÓRICO

Este capítulo centra-se em apresentar a literatura afro-brasileira e africana, enquanto instrumento de transformação na vida da criança e do adolescente, pois propicia ao leitor múltiplas leituras, reflexões e questionamentos. Num primeiro momento apresenta um breve histórico da literatura infanto-juvenil, que mostrará que em sua gênese tinha função utilitário-pedagógica. Em seguida apresenta a desconstrução, tomando como pano de fundo a literatura afro-brasileira e africana, de imagens e discursos tão enraizados no nosso ver literário, colocando em cena “o outro lado da moeda” de modo que o/a negro/a saia da condição de escravizado e passa a ser sujeito da sua própria história

Em sua gênese, a literatura infantil surge como uma forma literária relacionada a função utilitário-pedagógica, produzindo o vínculo moralizador, padrões de comportamentos, convenções religiosas, normas de conduta, regras linguísticas, enfim situações que deixavam o/a leitor/a muito aquém da função artística. Desta maneira, fica evidente que esse gênero literário surge com um propósito explícito, ou seja, de ensinar comportamentos desejáveis à crianças. Segundo Lajolo e Zilberman (1985) diversas produções brasileiras promoviam, além de estereótipos de criança (ou como sendo virtuosa e obediente ou como cruel), a explícita valorização nacional como forma de ensinamento moral das histórias.

Outras características completam a definição da literatura infantil, impondo sua fisionomia. A primeira delas dá conta do tipo de representação a que os livros procedem. Estes deixam transparecer o modo como o adulto quer que a criança veja o mundo. Em outras palavras, não se trata necessariamente de um espelhamento literal de uma dada realidade, pois, como a ficção para crianças pode dispor com maior liberdade da imaginação e dos recursos da narrativa fantástica, ela extravasa as fronteiras do realismo (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 19)

A produção literária dirigida a público infantil, no século XVIII ganha força devido à construção do moderno conceito de infância, período em que a Revolução Industrial é deflagrada. Com essa mudança na organização social, a burguesia toma a posição de classe social dominante, que precisa de instituições que ajudem atingir suas metas. Dentre estas instituições tem-se a

família e a escola. “A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) [...]” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 17).

Se até o século XVI a criança era considerada um adulto em miniatura, no século XVIII ela passa a ser vista como um ser frágil, que precisa de proteção. Como todo esse protecionismo surge a necessidade da formação de uma instituição capaz de fazer o papel de mediação entre a criança e o mundo: a escola. Devido ao novo conceito de criança que estava em vigor, fez-se presente novos mecanismos para preparar a criança para enfrentar o meio social. Deste modo a escola tornou-se uma instituição aberta aos propósitos da burguesia e a literatura infantil vem para validar o processo de escolarização. Isto porque, como a escola conseqüentemente a literatura-infantil “[...] trabalha sobre a língua escrita, ela depende da capacidade de leitura das crianças, ou seja, supõe terem estas passado pelo crivo da escola” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 17).

As autoras ainda acrescentam que esta instituição também colaborava com a solidificação política e ideológica da burguesia. Desta maneira foi somente no século XVIII que o conceito de criança começou a mudar, por isso um tipo específico de literatura foi desenvolvido para ela e esse tipo de literatura foi desenvolvida para ela, que instituiu-se literatura infantil.

No século XX o Brasil começava a transitar para o período republicano, através das eleições periódicas e livres, a população podia demonstrar sua insatisfação e também declarar sua opinião. Nesse novo contexto se dá o aparecimento dos primeiros livros para crianças escritos e publicados por brasileiros. No entanto é com Monteiro Lobato que tem início a verdadeira literatura infantil brasileira. No que se refere à técnica literária é um dos mais completos autores da literatura infantil:

Em 1921, Monteiro Lobato publica *Narizinho Arrebitado* (Segundo livro de leitura para uso das escolas primárias), após ter se preocupado com a literatura infantil, conforme sugere a correspondência trocada com Godofredo Rangel, com quem comenta a necessidade de se escreverem histórias para crianças numa linguagem que as interessasse. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 45)

O mais interessante é a roupagem dada por Monteiro Lobato as suas obras: há um desligamento das tradições dos contos de fadas, porque é dada a uma criança uma. Este marco na literatura brasileira se deu quando ele lançou a história de Lúcia ou “A menina do Narizinho Arrebitado” sua primeira obra totalmente voltada a público infantil. Entretanto uma corrente acadêmica que já há algum tempo vê sinais de racismo no tratamento dispensado à personagem Tia Anastácia, que era negra e tratada de forma ofensiva. Esse autor era adepto de um conceito chamado eugenia, na prática representava uma exaltação da superioridade da raça “branca” em relação às outras.

Mesmo tendo estes fatos contra este autor será inviável proibir a circulação das obras deste autor, porque tem-se a necessidade que os professores sejam preparados para lidar com educação sobre relações étnico-raciais dentro da sala de aula. Além disso, o parecer parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2011 orienta e obriga o professor a contextualizar em sala de aula todas as obras de valor histórico e literário, desta maneira no próximo capítulo será feita uma explanação sobre a literatura afro-brasileira e africana colocando o negro como sujeito da sua própria história.

4.1 Literatura afro-brasileira e africana

Segundo a professora Maria Nazareth Soares Fonseca (2006) as expressões “literatura negra”, “literatura afro-brasileira nem sempre são suficientes para responder às questões propostas por pessoas que possuem atividades relacionadas com a literatura:

Para muitos teóricos e escritores do Brasil, das Antilhas, do Caribe e dos Estados Unidos [...] tanto o termo “negro(a)” como a expressão “afro-brasileiro(a)” são utilizados para caracterizar uma particularidade artística e literária ou mesmo uma cultura em especial. (FONSECA, 2006, p 4)

Ainda segundo Fonseca (2006) os termos destacados anteriormente tornam-se excludentes, visto que suas particularidades são postas em destaque. Por exemplo, no Brasil deveria ser levado em conta a cultura brasileira e não somente a cultura negra. Seguindo na contramão, outros

teóricos declaram que a particularização é importante “[...] pois quando se adota o uso de termos abrangentes, os complexos conflitos de uma dada cultura ficam aparentemente nivelados e acabam sendo minimizados” (FONSECA, 2006, p 4).

Outro ponto importante destacado por esta autora e que é muito pertinente para este estudo, já que este capítulo trata da literatura afro-brasileira e africana, são os mecanismos de exclusão legitimados pela sociedade, ou seja, quando nos remetemos à expressão “literatura brasileira” não é necessário usar a expressão “literatura branca”. No entanto, o “cânone literário” consagra textos dos autores e autoras brancos, enquanto os autores e autoras negros aparecem muito pouco de forma inferiorizada e marginalizada.

A figura do/a negro/a aparece sempre de forma estereotipada, nos cânones da literatura brasileira, através de indivíduos humilhados, alienados e arraigados ao legado da escravidão. Que não se lembra do conto a Negrinha de Monteiro Lobato (1920)

O corpo de Negrinha era tatuado de sinais, cicatrizes, vergões. Batiam nele os da casa todos os dias, houvesse ou não houvesse motivo. Sua pobre carne exercia para os cascudos, cocres e beliscões a mesma atração que o ímã exerce para o aço. [...] A excelente dona Inácia era mestra na arte de judiar de crianças. Vinha da escravidão, fora senhora de escravos — e daquelas ferozes, amigas de ouvir cantar o bolo e estalar o bacalhau. Nunca se afizera ao regime novo — essa indecência de negro igual a branco [...]

Numa literatura mais atenta, percebe-se nesses textos a existência de um preconceito explícito contra o/a negro/a podendo até influenciar, de alguma maneira, os seus leitores. A condição do/a negro/a na produção literária é colocada de forma inferiorizada, depreciativa ou em situações humilhantes e vexatórias.

Desta maneira, existe a necessidade de se criar uma identidade literária que até então foi deturpada, visto que nossa sociedade se pautava no tradicionalismo que atribuía ao/a negro/a p legado da descendência de Cam, com o intuito de justificar e tornar legítima a escravidão, seguimentos da igreja Católica baseados na sagrada escritura (Gêneses 9, 21-27), diziam que os negros africanos eram herdeiros de Cam filho de Noé, amaldiçoado pelo pai e

predestinado pelo pai e predestinado a ser servo, assim como seus descendentes.

Seguindo esse pensamento a escravização e o extermínio da população negra seriam as únicas maneiras de regenerar e purificar essa população dos pecados, ou seja, seria o “preço a pagar” pela redenção do pecado cometido por Cam, ou causador da escravidão. Com isso prevalecia na literatura posicionamentos e explicações retrocedentes relacionados ao/a negro/a. Em contrapartida, a literatura afro-brasileira e africana enfatiza tudo o que se considera marginal dando vozes aos sujeitos nunca representados de fato. Desta maneira a partir de 1978 alguns/as escritores/as, com a intenção de trabalhar com a figura do/a negro/a do Brasil, criam uma publicação intitulada “Cadernos Negros”:

Essas antologias conceituam em um material de pesquisa muito importante, pois apresentam textos literários que circulam pouco nos meios acadêmicos e nos programas de literatura das escolas de ensino fundamental e médio. Elas também são relevantes porque discutem questões que dizem respeito à exclusão vivida por grande parte da população brasileira (FONSECA, 2006, p 6).

Nessa coletânea, a questão negra aflora, visto que os poemas e contos tinham como princípio, e ainda tem a valorização da imagem do/a negro/a marcando assim descontinuidade daquilo que era proposto pelas literaturas até então vigentes, pois o/a negro/a não era mais tratado como objeto-escravo, mas sim como precursor da sua própria história, capaz de expressar sentimentos, emoções e prazeres.

Os autores dos Cadernos Negros buscaram dar visibilidade à sua produção e ampliaram a reflexão sobre a condição de trabalho dos escritores negros, sobre a circulação de seus textos, a marginalidade dessa produção e a linguagem com que se expressam. Numa criação literária mais preocupada com a função social do texto, interessa-lhes, sobretudo, a vida dos excluídos por razões de natureza étnico-racial. A relação entre cor e exclusão passa a ser recorrente na produção literária denominada pela crítica como negra ou afro-brasileira (FONSECA, 2006, p 17).

É importante destacar que esses cadernos publicados anualmente com o objetivo de refletir sobre a literatura produzida pelos afrodescendentes tem como um dos temas mais importante a questão identitária “[...] misturam-se com outros em que a memória e as lembranças de fatos do passado percorrem os espaços da intimidade dos enunciadores para trazer à escrita modos diversificados de apreensão do mundo (FONSECA, 2006, p 17).

O professor Eduardo de Assis Duarte (2008) levanta algumas constantes discursivas, de extrema relevância, e que tem sido utilizadas para o entendimento dos critérios de configuração dessa literatura:

Em primeiro lugar, a temática: ‘o negro é o tema principal da literatura negra’ [...] Em segundo lugar, a autoria. Ou seja, uma escrita proveniente de autor afro-brasileiro, e, neste caso, há que se atentar para a abertura implícita ao sentido da expressão a fim de abarcar as individualidades muitas vezes fraturadas oriundas do processo miscigenador. Complementando esse segundo elemento, logo se impõe um terceiro, qual seja, o ponto de vista. Com efeito, não basta ser afro-descendente ou simplesmente utilizar-se do tema. É necessário a assunção de uma perspectiva e, mesmo, de uma visão de mundo dentificada à história, à cultura, logo a toda problemática inerente à vida desse importante segmento da população. [...] Um quarto componente situa-se no âmbito da *linguagem*, fundado na constituição de uma discursividade marcada pela expressão de ritmos e significados novos e, mesmo, de um vocabulário pertencente às práticas linguísticas oriundas da África e inseridas no processo transcultural em curso no Brasil. E um quinto componente aponta para a formação de um público leitor afrodescendente como fator de intencionalidade próprio a essa literatura e, portanto, ausente do projeto que nortearia a literatura brasileira em geral (DUARTE, 2008, p. 12 – grifos do autor)

Ele ainda destaca que nenhum deste cinco grandes fatores isolados torna favorável o pertencimento à literatura Afro-Brasileira em sua plenitude, mas sim sua ação recíproca.

4.2 Relações entre literatura afro-brasileira e africana e a prática pedagógica

No início da década de 1930, os/as personagens negro/as começam a aparecer na literatura infantil. No entanto, essas obras não retratavam o/a negro/a de maneira positiva, ao contrário reforçavam essa população como sendo subalterna, pobre, ignorante, ou seja, características estereotipadas. Ainda na atualidade quando não se escolhe o livro adequado para se trabalhar

com os/as alunos/as, em sala de aula, encontramos esta maneira estereotipada de retratar o/a negro/a. Assim a pergunta em questão é: Que criança negra irá querer se reconhecer como tal, se no próprio livro esse segmento étnico é inferiorizado? Para tal resposta temos a fala da professora Aupair, quando questionada sobre a reação dos/as alunos/as negro/as, que se reconhecem nas histórias que são contadas:

P: Elas têm uma reação que não querem se reconhecer na verdade, porque não querem assumir-se como negros// porque se sentem com vergonha. Eles não reconhecem a importância dos seus antepassados para o Brasil.

Pq: Você pode citar um exemplo?

P: Ao assistirem o filme “Kiriku a feiticeira” as crianças comentavam: é parecido com fulano com cicrano. A mídia já retrata o negro de maneira pejorativa, por isso nosso trabalho voltado para a valorização desta identidade é difícil.

É muito importante destacar que esta professora se sente muito agredida (fala dela) em ter que trabalhar a literatura afro-brasileira e africana em sala de aula, por achar esse trabalho muito complexo e difícil. Em uma conversa informal na sala dos professores ela não concorda com o dia da consciência negra, porque também deveria ter o ‘dia do polaco’ e que todos os povos ajudaram a construir esse país e não somente o negro. Além disso, falou que seu trabalho em sala de aula sobre essa temática “começou a partir da implementação da Lei /// porque a gente teve que trabalhar sobre a África a história da escravidão a partir dessa lei, por isso fui obrigada a procurar livros que trouxessem a história africana”.

Em contrapartida, temos em sala de aula professores que direcionam suas reflexões no que se refere ao trabalho com livro de literatura infanto-juvenil, voltadas ao combate de práticas racistas, rompendo com o silêncio que ronda em nossa sociedade sobre esse tema. Isso podemos observar na fala da professora Baby:

Pq: Qual a reação dos/as alunos/as, que se reconhecem nas histórias que são contadas?

P: Elas se sentem enriquecidas se sentem orgulhosas de pertencer a um grupo que era muito discriminado e agora está indo atrás de uma busca de conhecimento sobre a sua origem, querem aprender mais//

Com os livros que tenho observado e trabalhado posso dizer que não houve discriminação, porque a literatura que eu coloquei foi muito enriquecedora. Por isso, as crianças valorizam bastante a figura do negro dentro da literatura.

A reflexão sobre a cultura africana e afro-brasileira é um caminho árduo, no entanto o docente precisa trilhá-lo e um suporte cabível para essa missão pode ser o trabalho com livros de literatura infantil que abordem essa temática. Na atualidade é possível encontrar, nos livros voltados ao público infanto-juvenil, textos que buscam romper com representações que inferiorizam o/a negro/a e sua cultura, visto que nestas obras encontramos personagens negros/as enfrentando os preconceitos do dia-a-dia, resgatando sua identidade, seus valores e tradições.

Há também os livros que retomam traços e símbolos da cultura afro-brasileira, tais como as religiões de matrizes africanas, a capoeira, a dança e os mecanismos de resistência diante das discriminações, objetivando um estímulo positivo e uma autoestima favorável ao leitor negro e uma possibilidade de representação que permite ao leitor não negro tomar contato com outra face da cultura afro-brasileira que ainda é pouco explorada na escola, nos meios de comunicação, assim como na sociedade em geral. Trata-se de obras que não se prendem ao passado histórico da escravidão (JOVINO, 2006, p. 216).

Maria Anória de Jesus Oliveira (2003) em sua dissertação de mestrado analisou a temática étnico-racial em doze narrativas (livros). A autora observou que há diferentes formas de inferiorizar personagens negros nas narrativas literárias, através de predicacões pejorativas:

- a) associação à sujeira: Carniça, lixo, imundice, preto sujo, etc.; a animalização: ruim de raça, endiabrado; depreciação do termo “negro” utilizado como “negrinha”, “negrinho terrível”, “crioulinho complexado”, “preto cachorro”, “burrice de crioulinho”, dentre.
- Outros;
- b) utilização de piadas explicitamente racistas;
- c) associação da favela à marginalidade; comparação: favela/quilombo;
- d) associação do negro à “criança grande” em virtude da sua ingênua ignorância;
- e) ridicularização e humilhação do negro em determinados espaços sociais (a escola, a rua, o clube, etc.) (OLIVEIRA, 2003, p.164).

Essas predicções pejorativas, nada mais são que esteótipos que, segundo a autora, acabam por reforçar o racismo, visto que: “[...] a veiculação de estereótipos prejudiciais à autopercepção das crianças “não negras” e negras”, por reforçar, no imaginário das primeiras, a ideia de superioridade e no das últimas, a condição de inferiorização” (OLIVEIRA, 2003, p.164).

A literatura africana e afro-brasileira pode ser utilizada em sala de aula, por meio de uma proposta didática que possibilite a construção afirmativa da identidade negra, rompendo com a tradição da história desse povo que foi historicamente carregada de uma imagem negativa, possibilitando ao não negro/a conhecer outro lado da cultura afro-brasileira e que ainda é muito pouco explorada na escola. Jovino (2006) destaca que somente a partir de 1975 é que a produção de literatura infantil torna-se mais comprometida com outra representação da vida social brasileira.

[...] somente a partir de 1975 é que vamos encontrar uma produção de literatura infantil mais comprometida com outra representação da vida social brasileira; por isso, podemos conhecer nesse período obras em que a cultura e os personagens negros figurem com mais frequência. O resultado dessa proposta é um esforço desenvolvido por alguns autores para abordar temas até então considerados tabus e impróprios para crianças e adolescentes como, por exemplo, o preconceito racial. O propósito de uma representação mais de acordo com a realidade, nem sempre é alcançado. Embora muitas obras desse período tenham uma preocupação com a denúncia do preconceito e da discriminação racial, muitas delas terminam por apresentar personagens negros de um modo que repete algumas imagens e representações com as quais pretendiam romper. Essas histórias terminavam por criar uma hierarquia de exposição dos personagens e das culturas negras, fixando-os em um lugar desprestigiado do ponto de vista racial, social e estético. Nessa hierarquia, os melhores postos, as melhores condições, a beleza mais ressaltada são sempre da personagem feminina mestiça e de pele clara. (Jovino 2006: 187)

Desta maneira, cabe a esse tipo de literatura contrapor a hegemonia dos contos de fadas, visto que apresentam personagens negros/os como protagonistas ativos e orgulhosos de sua cultura e de seu pertencimento étnico-racial. O ser humano tem a necessidade de se comunicar, contar histórias e compartilhar experiências. “É comum que os povos se orgulhem de suas histórias, tradições, mitos e lendas, pois são expressões de sua cultura e devem ser preservadas” (Jovino 2006:3).

Como consequências, ao trabalhar com esse tipo de literatura em sala de aula, o/a professor/a permitirá ao/a aluno/a o contato com leituras até então pouco exploradas pela escola. Embora esse trabalho não seja tão aprofundado na escola investigada, observou-se que a professora Ketlyn tenta inovar o seu trabalho em sala de aula, porque quando descreve a forma como realiza esse trabalho em sala de aula com livros de literatura infantil diz que:

P: Geralmente eu pego o livro trabalhado o conteúdo que tem dentro dele, abordo tudo, além das figuras, termos e ações: Que nem a gente trabalhou a lenda da Mulher Peixe, mas eu também não tento colocar em evidência que ela é negra. Eu acho que eles tem que perceber naturalmente.

Pq: Na sua sala de aula tem muito alunos negros?

P: Tem 50% e a discussão flui melhor, eles se sentem bem e a autoestima fica bem elevada tem o seu lugar dentro da sala de aula.

Ao trabalhar com essas obras em sala de aula caberá ao/a professor/a selecionar livros adequados, os quais fomentam boas práticas de leituras, que sejam capazes de questionar e desconstruir práticas racistas e discriminatórias, porque independentemente do seu pertencimento étnico-racial, todo/as os/as alunos/as deveriam ter acesso às obras literárias comprometidas com a promoção da igualdade. A vontade política para investir na formação de professores, seria uma solução viável, porque através de professores/as preparados, podemos construir um futuro de respeito às diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em questão não pretendia apresentar os resultados de forma generalizada. Deste modo, a partir da entrevista semi-estruturada formulei algumas questões que julgava serem fundamentais para a compreensão que a formação de professores tem um grande papel para a construção de uma educação antirracista e que a literatura afro-brasileira e africana contribui para construção/reconstrução política da identidade étnica da criança negra. Os resultados obtidos apontam na direção que a formação de professores/as precisa fornecer subsídios para que os/as docentes possam debater, no interior da sala de aula, temas voltados para Educação das Relações Étnico-Raciais, fazendo esse profissional romper com o silenciamento que envolve tal tema, revelando práticas pedagógicas discriminatórias.

Outro ponto que chamou a atenção nessa pesquisa é que as crianças negras encontram referenciais na escola que corroborem a formação afirmativa de sua identidade, caso contrário acabo restando-lhes a estética branca.

Ainda persiste, em nosso país, um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidade e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana e a asiática (BRASIL, 2004, p. 11).

A instituição escolar enquanto espaço de formação da identidade, pode ser um espaço capaz de suscitar o respeito a diversidade. Desta maneira, torna-se importante repensar suas práticas educativas, porque devem ser construídas e desenvolvidas no decorrer do ano letivo, não somente em datas comemorativas. “Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino, está sendo atribuída a responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira” (BRASIL, 2004, p. 11).

Constatou-se também, através da fala das professoras nas entrevistas, que o trabalho contextualizado com a literatura africana e afro-brasileira possibilita a algumas crianças negras enxergar a beleza de seu pertencimento étnico-racial, contribuindo assim com a formação afirmativa de sua identidade. Possibilitará também à criança conhecer um pouco da cultura desse povo até

então silenciada nos bancos escolares. Nesse sentido, a literatura infantil afro-brasileira e africana, propõe rompimento de práticas voltadas para imagens da África como: selvagem, miserável e escrava dando lugar à história de uma África com referenciais positivos em seus diferentes aspectos.

Caminhando nesta direção as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, propõe a criação de pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de:

[.] fortalecer, entre os negros, e despertar, entre os brancos, a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identificassem às influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (BRASIL, 2004, p. 16-17).

Tenho plena consciência que esta pesquisa ocorreu em pouco tempo e com muitas limitações, porém acredito que destaquei elementos fundamentais para uma prática pedagógica mais igualitária, capaz de reconhecer o/a negro/a como sujeito histórico. Contribuí com o rompimento de rituais pedagógicos discriminatórios, que durante anos sustentaram as práticas pedagógicas na escola. Deste modo, coloco-me na defesa da formação de professores/as como ponto central, para a construção de uma escola para todos e que respeite a diversidade humana.

As vozes das professoras entrevistadas endossam isso, ou seja, enquanto não houver um caminho trilhado pelos cursos de formação de professores que evidencie o comprometimento destes profissionais no trato das relações étnico-raciais, no sentido de uma prática pedagógica antirracista não conseguiremos obter os resultados esperados, isto é, mudanças estruturais na mentalidade da instituição escolar.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Débora Cristina, de. **Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil. Dissertação** (Mestrado em Educação) Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em 14/02/2013

BRASIL (2004) **Lei 10639**, 09 de janeiro de 2003. Brasília. DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em 14/02/2013

CANDAU, Vera M. **Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. DP&A, Rio de Janeiro, 2003.

CANDAU, Vera M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In. MOREIRA, Antonio F.; CANDAU, Vera M. (Orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na Educação**. São Paulo: Summus, 2011.

COSTA, Hilton, ARAUJO, Débora Cristina de. Entre história e sociologia: diálogos sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. In: CARNEL, FAGNER; FEITOSA, Samara. (Orgs). **A sociologia em sala de aula: diálogos sobre o ensino e suas práticas**. Curitiba: Base, 2012.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura afro-brasileira: um conceito em construção**. Estudos de Literatura contemporânea, n. 31. Brasília, Janeiro - junho de 2008, pp.11-23. Disponível em: www.lettras.ufmg.br/literafro/afrodescendenciaseduardo.pdf

ENS, Romilda Teodora ; GISI, Maria Lourdes . **Políticas educacionais no Brasil e a formação de professores**. In: BEHRENS, Marilda Aparecida; ENS, Romilda Teodora. (Org.). Políticas de formação do professor: caminhos e percursos. Curitiba: Champagnat, 2011, v. , p. 25-50.

FONSECA. Maria Nazareth Soares. **Literatura Negra e Literatura Brasileira: Como responder à polêmica?** In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazareth. (Orgs). Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-

1379, out.-dez. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina & BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2011.

JOVINO, Ione da Silva. **Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil**. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (Orgs.). Literatura afro-brasileira. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. Capítulo V. p. 179-217.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil no Brasil: história & histórias**. São Paulo: Ática, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? : novas exigências educacionais e profissão docente**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Heloísa Pires. **Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil**. In: MUNANGA, Kabenguele (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília-DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2000. p. 96-109

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 2002. (Coleção letramento, educação e sociedade).

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Os personagens negros na literatura brasileira infanto-juvenil: 1979-1989**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2003.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Concepções Docentes sobre as relações étnico-raciais em educação e a Lei 10.639 In: **30º Reunião anual da ANPED**, 2007, Caxambu. ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 2007.

SILVA, Petronilha. Beatriz. Gonçalves. **Ensinar, aprender e relações étnico-raciais no Brasil**. Educação. Porto Alegre/RS, v. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VILLELA, Heloisa de O.S., (1990). **A primeira escola normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.