UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas
Mestrado Profissional em Letras

ANDRÉ DE GODOY BUENO

Literaturas africanas e afro-brasileira no Ensino
Fundamental II

São Paulo

2015

ANDRÉ DE GODOY BUENO

**Literaturas africanas e afro-brasileira no Ensino
Fundamental II**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação: Mestrado Profissional em Letras, vinculado ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientação: Profa. Dra. Vima Lia de Rossi Martin

São Paulo

2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Nome: BUENO, André de Godoy

Título: Literaturas africanas e afro-brasileira no Ensino Fundamental II

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof.^(a) Dr.^(a) _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.^(a) Dr.^(a) _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.^(a) Dr.^(a) _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Para *Laine*, que teve o tempo e o
convívio sacrificados para que eu
cuidasse deste trabalho.

*Está contada a minha história
Verdade e imaginação
Espero que o senhor tenha aprendido uma lição
Que assim mal dividido este mundo está errado
Que a terra é do homem
Não é de Deus nem do diabo*

Carolina Maria de Jesus

Agradecimentos

- A Deus, que de maneiras e em suas formas incompreensíveis me ajuda e mantém meu ânimo para avançar;
- À professora Dra. Vima Lia de Rossi Martin, pelo pronto acolhimento, pela atenção com o trabalho e com cada detalhe. Ainda, por demonstrar que a universidade pode ser séria e amável. Gratidão irrestrita;
- A meus pais, com quem aprendi a vida, e irmãos, por me suportarem;
- Ao professor Dr. Nicolau, com quem os diálogos foram sempre, além de ensinadores, agradáveis;
- À banca de qualificação, composta pela, Profa. Dra. Vima Lia de Rossi Martin, pelo Prof. Dr. José Nicolau Gregorin Filho e pela Profa. Dra. Maria Inês Batista Campos, cuja contribuição foi essencial para o direcionamento da pesquisa;
- A professores e professoras que lecionaram no Mestrado Profissional: Vima, Nicolau, Maria Inês, Maria Helena, Rosane, Elis, Sheila, Émerson, Mariangela;
- A professores e professoras que se dispuseram a responder ao questionário que serviu de base para uma parte de nossa pesquisa; e ao grupo de professores que, solicitamente, se dispôs a participar de uma roda de conversa;
- A Diego Silva, grande negro, grande amigo, grande irmão, enfim, mais que um malungo;
- A Murilo Jardelino e Rita Couto, inspiração de mestres irrepreensíveis;
- A todo o grupo de pesquisa da professora Vima, que por meio de diálogos e ideias também contribuiu para essa pesquisa; e
- À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), cujo incentivo financeiro foi primordial para o desenvolvimento deste trabalho.

Resumo

A pesquisa aqui apresentada tem por objetivo analisar, junto a professores e professoras do Ensino Fundamental II (EF II) da rede pública – do estado e da prefeitura – de São Paulo, a presença de literaturas africanas e afro-brasileira em sala de aula. Esse propósito se articula com a Lei 10.639/2003, cuja premissa básica é o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis educacionais no Brasil. A noção impetrada pela referida Lei deve nortear as propostas educacionais desde o nível básico até o ensino superior, sendo incluída na formulação dos projetos pedagógicos das escolas e nas próprias aulas. Nesse sentido, inicia-se a pesquisa por uma abordagem teórico-pedagógica ligada ao impacto de tal Lei na educação. Segue-se a isso a consideração da situação do negro no Brasil, observada desde os desdobramentos que o regime escravocrata exerceu em terras brasileiras, até as consequências desse período histórico para as populações afro-brasileiras no pós-abolicionismo, culminando com o alargamento progressivo dos direitos conquistados pela população afrodescendente. Segue-se, então, um breve estudo da Lei citada, das obrigações dela decorrentes, bem como de políticas afirmativas. Apresentam-se, posteriormente, reflexões sobre a abordagem da leitura literária em ambiente escolar. Por fim, tem-se uma pesquisa de campo qualitativa, realizada através da aplicação de questionários direcionados a professores/as de língua portuguesa, e da realização de uma roda de conversa entre docentes, a fim de se constatar em que medida suas práticas de ensino contemplam o tema da Lei no âmbito literário. Após as ações práticas, realiza-se a apuração dos resultados obtidos, a partir da discussão da perspectiva da Lei 10.639/2003 e de como têm sido conduzidas suas implicações para a educação pública. O objetivo precípua desse método de trabalho é observar de que maneira a educação para as relações étnico-raciais tem se consolidado no ensino paulista, e qual o atual estágio de sua efetivação em algumas escolas da rede pública de São Paulo.

Palavras-chaves: Ensino Fundamental II, Lei 10.639/2003, Literaturas Africanas e Afro-Brasileira

Abstract

The research presented here analyzes, with Fundamental Education's teachers of the public teaching of the city and São Paulo state, the presence of the african and afro-brazilian literatures in the classroom. This purpose is linked to the Law 10.639/2003, whose basic premise is the teaching of african and afro-brazilian history and culture at all educational levels in Brazil. The notion brought for the Law should guide the educational proposals since basic teaching to higher education, being included in the formulation of educational projects in schools and in their classes. In this sense, the search begins for a theoretical and pedagogical approach linked to education. After, there is the consideration about the black people's situation in Brazil, observed since the slave regime on brazilian soil, to the consequences of this historic period for the afro-brazilian populations in the post-abolitionism, culminating with the progressive expansion of rights gained by the afro-descendant population. It follows, then, to the study of the mentioned Law and its obligations, as well as of the affirmative action policies. Later, there's an approach about literary reading in the school environment. Finally, we make a qualitative field research, with the use of questionnaires aimed at portuguese teachers, concluding with a conversation among some teachers in order to be seen to what extent their pedagogical activities include the issue of Law. After the practic actions, there is the verification of the results obtained from the perspective of the Law 10.639/2003 and its implications for public education. The main objective of this method is to observe how education for ethnic-racial relationships is being consolidated in brazilian's teaching, and what the current status of their effectuation in some public schools of São Paulo.

Keywords: Fundamental Education, Law 10.639/2003, Africans and Afro-Brazilian literatures

Lista de abreviaturas e siglas

ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DOT – Diretoria de Orientação Técnica

DRE – Diretoria Regional de Educação

EE – Escola Estadual

EFII – Ensino Fundamental II

EM – Ensino Médio

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

JEIF – Jornada Especial Integral de Formação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCERP – Pesquisa das Características Étnico-Raciais da População

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

POSL – Professor/a Orientador/a de Sala de Leitura

REDEFOR – Rede São Paulo de Formação de Docentes

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEESP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SMESP – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

TEN – Teatro Experimental do Negro

UE – Unidade Educacional

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

USP – Universidade de São Paulo

Lista de tabelas

<i>Tabela 1 – Autodeclaração étnico-racial</i>	65
<i>Tabela 2 – Ano de formação superior</i>	66
<i>Tabela 3 – Carga horária semanal de trabalho docente.....</i>	68
<i>Tabela 4 – Conhecimento da Lei 10.639/03.....</i>	69
<i>Tabela 5 – Consideração da importância da Lei 10.639/03</i>	70
<i>Tabela 6 – Disponibilização da Lei 10.639/03 na(s) escola(s) em que leciona</i>	71
<i>Tabela 7 – Formação docente em literaturas africanas e afro-brasileira.....</i>	72
<i>Tabela 8 – Leitura de obras de literaturas africanas e afro-brasileira</i>	72
<i>Tabela 9 – Importância de literaturas africanas e afro-brasileira na educação</i>	73
<i>Tabela 10 – Formação superior em literaturas africanas e afro-brasileira</i>	73
<i>Tabela 11 – Literaturas africanas e afro-brasileira nas aulas de português.....</i>	74
<i>Tabela 12 – Necessidade de abordagem da temática étnico-racial na escola</i>	74
<i>Tabela 13 – Ações escolares para reflexão sobre as relações étnico-raciais.....</i>	75
<i>Tabela 14 – Casos de racismo em sala de aula.....</i>	76
<i>Tabela 15 – Discussão do tema étnico-racial em encontros de educadores.....</i>	79

Lista de escolas pesquisadas da rede municipal de ensino de São Paulo¹

EMEF Antonio Carlos de Andrada e Silva (DRE São Miguel)

EMEF João XXIII (DRE Butantã)

EMEF João Augusto Breves, Doutor (DRE São Miguel)

EMEF João Ribeiro de Barros (DRE Guaianases)

EMEF José Mário Pires Azanha, Professor (DRE São Miguel)

EMEF Mário Lago (DRE Pirituba)

Lista de escolas pesquisadas da rede estadual de ensino de São Paulo²

EE Irene da Silva Costa, Professora (DE Mauá – Município: Mauá)

EE Joaquim Pedroso de Alvarenga (DE Capivari – Município: Indaiatuba)

EE José Alfredo de Almeida (DE Marília – Município: Marília)

EE Mirna Loide Correia Ferle, Professora (DE Mauá – Município: Mauá)

EE Raul Cortez (DE Centro-Oeste – Município: São Paulo)

EE Salime Mudeh, Professora (DE Guarulhos Norte – Município: Guarulhos)

¹ As escolas pesquisadas foram indicadas por docentes na parte prática da pesquisa. Entre professores e professoras da rede municipal de ensino houve, além das escolas listadas, apontamentos de outras instituições (públicas e particulares) em que trabalhavam à época da coleta de dados; no entanto, considerou-se na análise somente a primeira instituição consignada por cada profissional, e, ainda, por ser comum que docentes lecionem em mais de uma escola da rede pública e/ou particular.

² De modo semelhante ao anterior, professores/as estaduais também indicaram outras instituições em que trabalham para composição da lista; porém, manteve-se a EE principal, colocada em primeiro plano.

Sumário

Introdução	1
1. A Lei 10.639/2003 e seu impacto na educação.....	15
1.1 O negro no Brasil e a herança perversa da escravidão	18
1.2 Políticas afirmativas: reduzindo desigualdades históricas	24
1.3 Educação pública em terras brasileiras: sistema ainda em formação	32
2. Leitura e literatura no Ensino Fundamental II: interfaces possíveis	37
2.1 Por que ensinar literatura na escola?	42
2.2 Literaturas africanas e afro-brasileira na escola – algumas reflexões	48
3. A perspectiva dos/as docentes.....	61
3.1 Tabulação de resultados	64
3.2 Roda de conversa: formação, projetos, religiosidade	87
Considerações finais: pistas para contextos específicos	93
Bibliografia.....	99

Anexos

Introdução

O trabalho docente pode ser relacionado a vários ofícios de grande importância. Um aspecto aparentemente consensual, mas pouco observado no ambiente escolar, diz respeito ao fato de que professores/as são profissionais que trabalham com a intelectualidade. Tal intelectualidade, porém, não prescinde de um posicionamento ético e moral ante o ato de ensinar (FREIRE, 2014). É necessário que cada docente seja não somente um difusor de conhecimentos, mas também um produtor de ideias coerentes e relevantes, sem que abra mão da tarefa que lhe cabe de ser parte da formação intelectual e pessoal de cada aluno que esteja sob seu fazer pedagógico.

Diante do desafio a que se expõe cada professor/a, surge minha preocupação com a função de ensinar e de se manter capaz de produzir conhecimento científico relevante para a sociedade, mantendo ainda um posicionamento ético e responsável para com a docência. Ao mesmo tempo, torna-se um trabalho bastante árduo conciliar a atividade pedagógica no ensino básico e a investigação científica, ainda mais quando se trata de uma pesquisa *stricto sensu*, cujo nível de exigência se mostra elevado. Apesar do esforço, ambos os desafios aqui enfrentados (docência e academia) não se dissociam, muito pelo contrário, o desafio docente tornou-se, com uma delimitação específica, o tema deste trabalho.

Esta pesquisa surge, então, de uma inquietação frente ao que tem se tornado a profissão daqueles que encabeçam a linha dianteira do ensino: os professores e as professoras do ensino básico das redes públicas – municipal e estadual – de São Paulo. Frequentemente apontada como a principal culpada pela má qualidade do ensino em nosso país, a docência se tornou nos últimos anos a peça sobre a qual recaem as maiores críticas educacionais. Incomoda-me, diante dessa situação, o amplo desconhecimento da realidade escolar por parte de alguns setores que culpam professores e professoras – e muitas vezes somente estes – pelos problemas relacionados ao ensino que o Brasil enfrenta atualmente.

Lecionando nas redes estadual e municipal de São Paulo, tenho conhecido um mundo que me era estranho até mesmo durante a graduação. É impressionante como o ensino superior, que prepara profissionais para o trabalho docente, ainda não tem um envolvimento direto e produtivo com a atividade profissional que os graduandos irão

realizar após a formação. Essa desarticulação entre os níveis básico e superior de ensino ocorre mesmo em cursos exclusivamente voltados à docência, como as licenciaturas.

Por mais que seja sabido – embora propositadamente ignorado por alguns –, importa ressaltar que o trabalho docente é apenas uma das partes que compõem a complexa engrenagem educacional. Assim, a análise do ensino não pode se dar de maneira isolada, mas deve levar em conta todos os aspectos que se articulam para a formação escolar de cada aluno que frequenta as escolas públicas de São Paulo.

Ensinar, preparar, formar cidadãos conscientes e críticos de seu importante papel na sociedade exige dedicação, investimentos, enfim, anos de trabalho. Não se pode levar a cabo tamanho esforço isoladamente, e essa noção parece pouco clara para alguns críticos da profissão docente atual. É indiscutível que professores/as capacitados tendem a elevar a qualidade do ensino. Contudo, faz-se necessário admitir, de igual modo, que sem a colaboração entre o professorado e outras instâncias governamentais, escolares, familiares etc. o ensino público jamais chegará aos níveis desejados.

A colaboração pode ser entendida, portanto, como uma ferramenta capaz de unir esferas aparentemente distantes e que estão, na verdade, intimamente ligadas. Assim se pode entender a atuação docente no dia a dia escolar. Cada professor/a é um agente que não depende somente de si para o sucesso do seu trabalho; na realidade, depende, talvez, de mais fatores externos à sala de aula, posto que estes influenciam sobremaneira o resultado a que chega.

É nesse sentido que se pode realizar – conforme sugestão do professor doutor José Nicolau Gregorin Filho, na banca de qualificação de nosso mestrado – uma metáfora belíssima do labor docente com o livro *As panquecas de Mama Panya*, o qual seria utilizado inicialmente neste trabalho para realização de um projeto com alunos do Ensino Fundamental II, mas que, devido à brevidade do curso, infelizmente não pôde ser posto em prática.

Em tal obra, tem-se a história de Adika, um garoto que vive no Quênia e é chamado por sua mãe para fazer compras de alguns ingredientes, visto que, naquele dia, ela se dispunha a fazer panquecas. Ao longo da jornada rumo ao mercado, o garoto, de maneira inocente e solidária, convida a todos que encontra pelo caminho para que compareçam a sua casa, porque haveria panquecas para o jantar. A mãe de Adika, sabendo que não possuía grande soma de dinheiro, passa a se preocupar com os convites de seu filho, que ao final das compras havia convidado todo o povoado. No fim do dia, preparadas as panquecas, os convidados começam a chegar à casa de Mama Panya, que

se surpreende em razão de cada conviva trazer para o banquete um alimento, propiciando assim uma alegre e farta reunião de amigos para a ceia que fora inocentemente engendrada por Adika.

A bonita história desse livro pode muito bem ilustrar o trabalho que se realiza cotidianamente nos ambientes escolares. A colaboração de cada pessoa convidada para comer as panquecas é a chave para compreender a metáfora do livro. Mama Panya não teria condições de prover a todos os convidados com o pouco dinheiro que possuía; de igual modo, os/as professores/as, por mais boa vontade e qualidade pedagógica que tenham, não são capazes de dar conta de toda a complexa rede de situações de aprendizagem que se coadunam para uma adequada formação discente, ainda mais quando se trata do ensino público, que vem recebendo, de modo mais frequente nos últimos anos, a parcela mais pobre e vulnerável da sociedade.

É assim que surgem, ao lado dos/as docentes, outros agentes capazes de – cada um a seu modo – preencher as lacunas que não se resolvem no momento da aula, uma vez que a formação do aluno enquanto sujeito crítico vai muito além do que ele aprende com relação aos conhecimentos escolares. Nesse sentido, o sucesso do “banquete escolar” só pode se dar através da colaboração de todos os envolvidos: professores/as, alunos, pais/responsáveis, direção, coordenação, investimentos governamentais etc.

De igual maneira, nosso trabalho tem a pretensão de se constituir como um evento colaborativo, cuja feitura não se dá de modo isolado, mas em amplo debate, construções e reconstruções, culminando a sua finalização com a participação de inúmeros protagonistas e coadjuvantes, todos reunidos pela voz da pesquisa que aqui tenho a satisfação de expor.

Desde a delimitação do tema até o modo de abordagem mais adequado para a reunião dos dados, tudo pode ser considerado como um trabalho coletivo, desde a preciosa orientação – sempre presente – de nosso trabalho, passando pela precisa e indispensável ajuda da banca de qualificação, até a boa vontade de docentes que se prontificaram a colaborar com respostas a um questionário, a levá-lo a outros colegas, ou mesmo a participar de uma roda de conversa. Absolutamente tudo foi realizado em conjunto e cada detalhe foi extremamente importante.

Do mesmo modo que Mama Panya foi ajudada pelos convidados, eu, na condição de professor e pesquisador, fui aqui amparado em todos os sentidos. Os resultados divulgados não contemplam com exatidão toda a rede pública de São Paulo. Integram, contudo, uma pequena e relevante parte da extensa gama de profissionais que,

bravamente, conduzem, no dia a dia, salas de aula repletas de alunos e alunas de variadas proveniências sociais e, ao contrário do que pensam alguns, sedentos de conhecimentos. Tais vozes, porém, docentes e discentes, raramente são ouvidas.

Enquanto professor das redes estadual e municipal de São Paulo, tenho notado que o sistema de educação e suas bases ultrapassadas carecem de modificações estruturais. Há muito por ser criticado nos sistemas de gestão da educação pública e de formação docente. Existem, contudo, medidas – ainda que incipientes – para que o profissional da educação se aperfeiçoe cada vez mais, visto que a qualidade do ensino passa inexoravelmente pela formação de educadores/as.

Em meu percurso acadêmico, tenho participado de programas de formação institucional que são oferecidos pelas diversas instâncias de governo. Um desses cursos foi promovido pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, denominado Programa Redefor (pós-graduação *lato sensu* voltada a professores de língua portuguesa, realizado pela Universidade Estadual de Campinas, sob coordenação da Profa. Dra. Roxane Rojo), o qual contribuiu significativamente para minha formação.

Todavia, sentindo a necessidade de ampliar meu espectro formativo e diante dos desafios diários que a docência apresenta, continuei em busca de qualificação acadêmica. Surgiu, então, como excelente opção o programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), ao qual se vincula esta pesquisa. O programa fora direcionado exclusivamente a professores/as da rede pública de ensino e, pela sua proposta de ser um curso que propunha abordar o dia a dia em sala de aula e suas problemáticas, optei por sua realização, tendo a felicidade de ser aprovado na seleção que – infelizmente – oferecia pouquíssimas vagas.

A decisão de realizar um mestrado direcionado à docência parte da consciência de que todo educador tem de se aperfeiçoar enquanto profissional da educação. Venho notando, como professor da disciplina de língua portuguesa, que as práticas de ensino estão carentes de adequação aos novos rumos que a sociedade tem trilhado. Assim, cabe aos sistemas educacionais o devido cuidado com a formação docente, para que haja novas formas de abordagem dos fenômenos sociais atrelados à educação.

O Mestrado Profissional se mostrou, assim, como uma oportunidade para que eu pudesse desenvolver uma pesquisa voltada ao trabalho docente. Nesse mesmo sentido, insere-se nossa investigação numa linha que não visa a oferecer novas práticas de ensino que sirvam a professores/as. Embora muito necessário, tal trabalho já vem sendo

realizado e existem, hoje, excelentes propostas que abordam práticas pedagógicas de literatura e língua portuguesa.

Tal curso tornou-se, ainda, não somente uma possibilidade de desenvolver estudos ligados à docência, mas também às literaturas africanas e afro-brasileira, além de oferecer contato com a realidade escolar posterior à promulgação da Lei 10.639/03, que apresenta desdobramentos ainda incipientes, mas relevantes e progressivos.

Portanto, aliam-se, em nossa pesquisa, a análise do trabalho e da qualificação docente, a Lei 10.639/03 e suas consequências para a educação pública, bem como a articulação de todos esses fatores, com o intuito de observar de que maneira o ensino público de São Paulo tem tratado a temática étnico-racial, mais precisamente no campo literário, observando, ainda, a formação docente para o desenvolvimento dessa questão.

Resultam desse trabalho algumas perspectivas para a escola pública que apontam para um novo cenário, diferente em sua própria concepção, que não prevê ausência de diferenças, mas oferece respeito a todas elas; que não se propõe homogêneo, mas que enxerga que as diversidades são oportunidades de superação de preconceitos, sejam estes de qualquer natureza.

Em tal empreitada, as literaturas africanas e afro-brasileira, inseridas nos currículos escolares por ato tácito da Lei citada, podem desempenhar papel transformador, assim como o é toda ação educativa em si. Se se considera o papel de mudança que a educação exerce e, mais especificamente, que a leitura da literatura pode colocar em prática, desenvolve-se uma concepção de educação e de mediação literária que enxergam que o estudante está num processo de construção de identidade que não deve ser pautado por valores pré-estabelecidos, mas pelo diálogo constante com as várias visões de mundo, a fim de que cada aluno possa consolidar o seu conhecimento de maneira autônoma, de acordo, obviamente, com preceitos éticos e com os saberes historicamente constituídos e de reconhecida importância para a humanidade.

Por essa razão, importa frisar que ensinar exige a assunção de uma postura, de um ponto de vista, de uma posição ante os fatos do cotidiano. Cada professor/a se coloca perante o mundo da maneira que entende mais adequada, visão esta que irá conduzir a sua postura pedagógica. Desse mesmo modo, nossa pesquisa assume um ponto de vista teórico que não vê a literatura e o ensino como produtos dados, definidos *a priori*, sobre os quais a escola deva tecer explicações para cumprimento de um currículo.

Para nós, a educação não se dá sem autonomia de pensamento. É no diálogo constante que se processa a aprendizagem, a partir das incertezas, respeitando o pensamento do outro e considerando que existem inúmeras formas de ver e de pensar o mundo. A liberdade de pensamento do aluno, a partir de princípios norteadores e de conceitos humanos indispensáveis, deve ser preservada para que a escola não incorra no equívoco de tornar o ensino mecânico, desumano. Afinal, como afirmava Freire (2014, p. 58): “*O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros*”.

De maneira semelhante, a literatura e a mediação literária ganham sentido no contato com o texto que cada pessoa realiza. Por isso mesmo, a escolarização do texto literário vem sendo discutida já há bastante tempo. Se a literatura não é, em sua essência, um produto da escola, concebido para nela ser utilizado, por que colocá-la como um dos pilares do ensino escolar de língua portuguesa, até mesmo como disciplina, em alguns casos, esvaziando, com isso, parte de sua significação?

Essa é uma questão que vem rondando há tempos as discussões acerca do ensino literário, além de outras que acabam por figurar no rol de temas pertinentes à temática *literatura e educação*. Durante muito tempo, a literatura serviu de pretexto para o ensino de formas gramaticais e seu lugar na escola restringia-se a esse espaço delimitado e reducionista, em que as particularidades do texto literário e sua significação não faziam parte das prioridades de professores/as de português, cujo foco era o ensino das formas prestigiadas do idioma (RAZZINI, 2000).

Avanços conceituais, no entanto, vêm dando conta de modificar esse panorama, de modo que a literatura vem recebendo, atualmente, maior reflexão quando da passagem do texto livre de amarras, isto é, no seu estado de concepção por parte do autor, para o ambiente escolar, local em que são discutidos seus aspectos mais técnico-formais.

Não sejamos também ingênuos em pensar que a literatura, por possuir, em nossos dias, maior reflexão sobre a sua relevância *na e para* a escola, chega a ambientes educacionais de maneira “ideal”. A própria confecção de livros infantis e juvenis em grande quantidade, visando ao lucro que a educação proporciona, já traz em sua gênese um condicionamento produtivo. Isso não significa dizer que obras infantis e juvenis não possuem qualidade, porque muitas delas possuem grande valor. Isso indica somente que cada professor/a deve estar ciente de que há livros de baixa qualidade sendo oferecidos

no ensino, como uma espécie de mercadoria, que busca apenas o lucro e não a elaboração literária em sua feitura.

A esse respeito, convém recorrer a quem vem se debruçando sobre o ensino de literatura sistematicamente. Marisa Lajolo já apontava, há anos, a problemática, quando se referia à perda de parte autonomia docente frente a avanços mercadológicos. Segundo a pesquisadora:

[...] Não parece que *o que fazer com o texto literário na sala de aula* seja *ainda* de sua competência [do professor]. Já faz alguns anos que decidir isso é da competência das editoras, livros didáticos e paradidáticos, muitos dos quais se afirmaram como quase monopolizadores do mercado escolar, na razão direta em que tiraram dos ombros dos professores a tarefa de preparar as aulas (LAJOLO, 2001a, p. 14-15 – *italico da autora*).

Lajolo tem razão e entende que os livros – que, mais recentemente, são difundidos e incentivados nas escolas por meio de subsídios financeiros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mantido pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) – acabam por condicionar, em certa medida, o trabalho que se faz com o texto literário em sala de aula. Há, ainda, os chamados paradidáticos, que nem sempre são de reconhecido valor estético, com modos de aquisição pública por vezes pouco esclarecidos, o que exige por parte de cada docente um cuidado quando das escolhas do que será, de fato, abordado em sala de aula.

Tais preocupações se mostram mais bem explanadas ao longo de nosso trabalho, que traz tanto o aspecto teórico para uma discussão produtiva de suas bases, quanto o sentido prático da ação educativa em sua manifestação pedagógica, visto que durante todo o período de realização do mestrado permaneço como professor de português, atuando em salas de aula do EF II, mantendo ainda contato com professores e professoras, da mesma disciplina e de outras, e tentando, com o pouco tempo de trabalho que temos com cada aluno, fazer avançar o que se nos mostra necessário; em relação ao ensino como um todo e, de maneira semelhante, no que concerne às literaturas africanas e afro-brasileira.

No contexto educacional brasileiro, no qual estão imbricadas situações étnicas e educacionais, dada a multifacetada formação da população do Brasil, em que diversos povos e etnias conviveram para a sua composição, vem surgindo a complexa tentativa de equalização social e étnico-racial, uma vez que, historicamente, a cultura dos povos

europeus sempre teve predominância sobre as culturas de índios e africanos na sociedade brasileira.

A legítima reivindicação de direitos básicos por parte dos povos e descendentes dessas duas etnias marginalizadas acabou culminando na promulgação da Lei 10.639/03, a qual prevê que a história e cultura africana e afro-brasileira devem ser inseridas no ensino nacional; e, posteriormente, da Lei 11.645/2008³, cujos efeitos ainda carecem de maior reverberação nas redes de educação do país e em toda a sociedade. O avanço conceitual vem se dando por meio de dispositivos legais. Basta ver, por exemplo, que, por meio da Lei 12.796/2013, o Art. 3º da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) passa a conter o inciso XII, que prevê que o ensino deve ser ancorado, entre outros, no princípio que leva em consideração a diversidade étnico-racial.

No que tange aos métodos de pesquisa pelos quais optamos, faz-se necessário expor mais pormenorizadamente um breve percurso de todo o trabalho, a fim de dar conta da complexa análise dos variados aspectos educacionais presentes na educação municipal e estadual de São Paulo.

A dissertação aqui apresentada possui algumas diferenças em relação ao que estávamos realizando durante as disciplinas do Mestrado Profissional em Letras. A própria linha do curso parecia sugerir a elaboração de propostas de ensino ligadas à língua portuguesa e à literatura. Com esse intuito, nosso projeto partia para um duplo propósito: o primeiro, que analisava o perfil de professores/as de português para o trabalho com a literatura – mais especificamente com as literaturas africanas e afro-brasileira – em sala de aula; e o segundo, por sua vez, que propunha um projeto de mediação literária que se aplicaria a estudantes do 7º ano do EF II, com o objetivo de que tais literaturas fossem colocadas em foco nesse nível de ensino-aprendizagem.

Em razão, porém, do exíguo tempo destinado ao Mestrado Profissional, e das considerações oferecidas pela banca durante o Exame de Qualificação, chegamos à conclusão de que seria uma empresa demasiado complexa a realização de duas pesquisas simultâneas, uma com professores/as e outra com discentes, para posterior sistematização e análise de resultados. Dessa maneira, houve um redirecionamento do trabalho, que passou a centrar-se na atuação dos/as docentes de português.

³ A Lei 11.645/08 altera a Lei 10.639/03 e prevê também a inclusão de temas indígenas no currículo oficial de ensino. Todavia, trata-se aqui primordialmente da questão étnico-racial vinculada aos negros, por uma delimitação temática objetiva, sem desconsiderar a importância das lutas e conquistas indígenas, bem como a necessidade de estudos que abordem essa temática.

Propõe-se, assim, um estudo que, em vez de ir em direção a novas propostas de ensino, busca aferir de que modo a Lei 10.639/03 tem sido trabalhada no dia a dia, mais especificamente nas práticas didáticas de professores de português do EF II, das redes estadual e municipal de São Paulo, no que concerne às literaturas africanas e afro-brasileira. Em outras palavras, investiga-se se os/as professores/as dessa disciplina vêm cumprindo o que a referida Lei e suas orientações trazem como elementos essenciais vinculados a esse eixo. Nesse sentido, a intenção de nossa pesquisa não é oferecer novas proposições de trabalhos possíveis, mas analisar o que tem sido feito em relação ao aspecto étnico-racial.

Nossa abordagem pretende também, de alguma maneira, dar voz a professores/as, o que implica ouvir a manifestação docente a respeito de suas próprias práticas⁴. Sem um olhar acusativo, maneira pela qual já se tem tratado a questão reiteradas vezes, nossa intenção é analisar o que já está sendo feito, levantar possíveis deficiências de formação, decorrentes também do próprio poder público e, quiçá, indicar caminhos possíveis para a superação de dificuldades.

O método de pesquisa de campo para o levantamento de dados parte de um questionário – composto por questões fechadas e abertas – voltado a professores de língua portuguesa, como modo de buscar as primeiras informações acerca do conhecimento docente acerca da própria Lei 10.639/03 e sobre a disponibilização desta pelas escolas; além disso, investigam-se conhecimentos e a formação de docentes dessa disciplina em literaturas africanas e afro-brasileira, bem como a sua utilização, ou não, durante as aulas de português.

Tal questionário fora elaborado numa primeira versão apenas com questões abertas, para tentar, por meio dessa estratégia, observar conhecimentos e práticas de professores do EF II. Durante a banca de qualificação, porém, foram sugeridas mudanças que permitissem uma apuração mais detalhada, com tabulação de resultados para divulgação dos dados de maneira mais sistemática. Desse modo, o questionário foi reestruturado e tomou a sua configuração final, tal qual se pode observar no Anexo B.

Concluídas as alterações a que foi submetido o questionário, passou-se ao levantamento de dados junto a professores/as de português do EF II, ocorrido em sua

⁴ A esse respeito, pode ser emblemática uma pesquisa de mestrado realizada recentemente, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), por Fernanda Campagnucci (2014). O trabalho foi intitulado: *Silêncio dos professores? Uma interpretação sociológica sobre a “ausência” da voz docente no jornalismo educacional*. Em linhas gerais, a pesquisa salienta que professores/as geralmente não são ouvidos nos debates acerca da educação, ficando as manifestações nessa área sob a responsabilidade de pesquisadores, políticos, empresários etc.

maioria entre setembro e dezembro de 2014. Aplicaram-se, então, 30 (trinta) questionários a professores/as de escolas públicas estaduais e municipais. O critério para a seleção foi baseado em dois fatores: primeiramente, para responder ao questionário, cada profissional deveria possuir vínculo com a rede pública estadual ou municipal de educação; a segunda exigência se baseou na atuação docente em turmas pertencentes ao EF II⁵, uma vez que a orientação do Mestrado Profissional se voltou para profissionais desse nível de ensino, conforme prescrições da própria coordenação do programa.

Passada a primeira fase de recolha dos dados, realizou-se um diálogo com um grupo de três professores/as – sendo um professor e uma professora da rede estadual e uma docente da rede municipal –, a fim de que fossem comparadas algumas práticas educativas, bem como algumas concepções de ensino, literatura, formação institucional e outros aspectos relacionados à questão étnico-racial. O intuito desse procedimento foi verificar como cada professor/a trata o tema das relações étnico-raciais e focaliza as literaturas africanas e afro-brasileira em sua prática docente. Com essa ação, foi possível observar mais detalhadamente como cada profissional entende a questão do ensino de tais literaturas, uma vez que os questionários, respondidos na primeira etapa, são mais sucintos e oferecem menor possibilidade de explicitação de concepções e descrição de práticas de ensino, restringindo assim uma exposição mais detalhada.

Essa proposição de levantamento de dados – aplicação de questionário e posterior roda de conversa – foi inspirada no método de pesquisa utilizado por Gabriela Rodella de Oliveira em sua dissertação de mestrado, que foi publicada como livro: *O Professor de Português e a Literatura* (2013a), e também em sua tese de doutoramento, intitulada: *As práticas de leituras de adolescentes e a escola: tensões e influências* (2013b), defendida na Faculdade de Educação da USP.

A pesquisadora desenvolve, em seu mestrado, um trabalho que traça percurso semelhante, a fim de investigar de que maneira professores/as de português do EM concebem a literatura e abordam o conteúdo literário na educação escolar. Também em sua tese ela desenvolve um trabalho voltado para a pesquisa de campo, desta vez com

⁵ Dentre todos os professores e professoras pesquisados, houve duas ressalvas, ambas entre docentes da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEESP): primeiro, o caso de um professor que, na data em que respondeu ao questionário, não estava lecionando no EF II e sim no 1º e no 2º anos do EM, entretanto, por ser recorrente o trânsito de professores entre os EF II e o EM, com constantes trocas anualmente, e ainda pelo fato de esse docente já ter trabalhado com turmas do 6º ao 9º ano – o que poderá ocorrer novamente devido à organização da SEESP –, suas respostas se tornaram interessantes para nossa análise; em segundo lugar, tem-se uma docente de português que se encontra na condição de “professora eventual”, e, estando sob esse regime de trabalho, leciona para todas as séries do EF II e do EM, motivo pelo qual ela não indica em seu questionário as séries ou anos em que atuava à época da pesquisa.

alunos, realizando para recolha de dados, além de questionários, rodas de conversa com estudantes do primeiro ano do EM de quatro escolas paulistas, sendo duas da rede estadual e duas instituições de ensino privadas, três destas localizadas na cidade de São Paulo e uma delas pertencente à região metropolitana desse mesmo município.

Em nossa pesquisa, que buscou ouvir professores/as da rede estadual e da rede municipal de São Paulo, que lecionam primordialmente no EF II, propusemos percurso semelhante ao que Oliveira (2013b) realiza em sua tese: questionários e rodas de conversa (que a autora denomina “entrevistas”). Com isso, realizamos um encontro que reuniu ao mesmo tempo professores/as municipais e estaduais, permitindo o diálogo entre tais profissionais, com mediação de nossa parte, conduzida por um “Roteiro de conversa semiestruturado”⁶, ao qual as/os docentes não tiveram acesso prévio, a fim de que a conversa não fosse direcionada somente por essa estruturação, mas pudesse tomar contornos advindos dos discursos e das ideias em diálogo.

Assim, analisamos, com tal recorte, os 30 (trinta) questionários, sendo 15 (quinze) para professores/as de cada uma das redes. Somente após a análise das respostas dos questionários definiu-se o grupo que participou da roda de conversa, selecionado a partir de perfis que julgamos interessantes à análise. Com a tentativa de maior isenção possível, tentou-se realizar a seleção de perfis distintos que atendessem às proposições temáticas da pesquisa, sendo preferencialmente de professores/as que já desenvolvem atividades de mediação literária que favorecem a implementação dos preceitos educacionais exigidos pela Lei 10.639/03. Não sendo esse o caso, o perfil de cada participante indicava que ele/a seria capaz de aprofundar a análise em nível de formação ou de prática pedagógica.

Além da pesquisa de campo, que abrangeu os questionários e a roda de conversa, realizou-se uma abordagem teórica, apresentada no capítulo 1, que tem como base Florestan Fernandes (2007; 2010), que explicita em suas pesquisas a situação do negro no Brasil, desde a sociedade escravocrata até a sua marginalização no pós-abolicionismo. Os estudos sociológicos de Fernandes são esclarecedores da situação e dos conflitos étnico-raciais que ainda permanecem no Brasil, fator este que ainda se deixa perceber pela manutenção de discursos preconceituosos, ainda que na maior parte dos casos permaneçam velados e/ou sob a fala politicamente correta que, na prática, não encontra sustentação.

⁶ A organização e os conteúdos desse roteiro podem ser observados no Anexo C (p. 106).

Sobre teoria literária e pedagógica, abordada sobretudo no capítulo 2, utilizam-se teóricos como Antonio Candido (2013), Marisa Lajolo (2001a; 2001b), Regina Zilberman (2005; 2008), Paulo Freire (2014), entre outros. Tais autores foram escolhidos com base em suas concepções de literatura e de ensino-aprendizagem, as quais se mostram bastante adequadas para o estudo das demandas da educação brasileira, que se diferencia sobremaneira de outros sistemas educacionais mundo afora. Afinal, transpor teorias aplicadas a outros contextos nem sempre se mostra como alternativa válida, uma vez que cada local possui peculiaridades intrínsecas que, por vezes, só podem ser analisadas por quem as conhece e as vivencia. Essa tendência de “importação” de teorias pode prejudicar o desenvolvimento de conceituações e a busca de soluções para as nossas complexas redes de ensino. O excerto a seguir critica duramente essa tendência brasileira, quando assevera que:

A educação atual segue esse caminho de “desvios pragmáticos”, aqui abordado, na medida em que quase tudo – valores, conceitos, linhas de pesquisa, teorias – oriundo de países mais ricos e desenvolvidos tende ainda a ser considerado ideal e aplicável a qualquer contexto sociocultural. Parece não haver uma decidida preocupação em se criarem, nessa visão e análise de mundo, meios educacionais – sistemas úteis e eficazes de ensino-aprendizagem – que possam realmente, antes de tudo, buscar soluções regionais para um dado contexto multifacetado de um país como o nosso, com toda sua extensa composição de peculiaridades (TINOCO; ALEXANDRIA, 2008, p. 105-6).

Nesse cenário, cabe à academia brasileira e a seus estudiosos o desenvolvimento de pesquisas adequadas à realidade nacional, pensando-se ainda nas peculiaridades que cada macrorregião, estado, cidade e até mesmo que cada escola possui. Não é simples, e talvez não seja adequado, transpor uma teoria que se mostra eficaz à realidade francesa, por exemplo, para o ensino brasileiro, ainda que tal teoria se mostre válida em seu país de origem.

A situação é bastante complexa. De fato, há teorias e pensamentos aplicáveis a qualquer situação, da mesma forma que há situações deveras particulares, que merecem reflexão contextualizada. Assim se mostra a educação pública de nosso país, de nosso estado e da cidade de São Paulo. Vivemos num país com proporções continentais. Dentro dele, num estado para o qual afluem pessoas de diversas regiões nacionais e do mundo, compondo um cenário cultural que abrange realidades particulares de formação linguística, de etnicidade, de valores religiosos etc. Inserida nesse estado está uma das

maiores megalópoles do planeta, com toda a sua heterogeneidade, que não pode ser desconsiderada por qualquer análise séria que se proponha a investigar suas particularidades, em qualquer área do conhecimento.

Dentro desse universo, convém que se encontre a melhor maneira de avaliar os dados disponíveis. Por essa razão, utiliza-se a teoria de grandes pesquisadores brasileiros que abordam, em algum dos aspectos, a temática aqui desenvolvida. Como efeito dessa preocupação, tem-se o tratamento qualitativo de análise dos resultados das pesquisas de campo, sob o prisma de preceitos teóricos relevantes para o campo educacional. A pesquisa qualitativa pode ser bastante produtiva para observar fenômenos acerca da educação em São Paulo, uma vez que colher dados absolutos nesses amplos espaços se torna uma maneira praticamente inviável de se obter um conjunto fiel de dados.

A orientação metodológica aqui empreendida procura, assim, a maior coerência possível frente a fenômenos sociais e educacionais, evitando a improdutividade das críticas sem propostas efetivas e buscando, por outro lado, oferecer possibilidades de atuação que façam sentido ao nosso sistema educativo, tendo em vista que a crítica por si só não surte efeitos capazes de modificar as burocráticas estruturas de ensino da rede pública da educação de São Paulo.

Dessa feita, o modelo “híbrido” de pesquisa por nós empreendido (embasamento teórico e pesquisa de campo) se faz necessário em função da heterogeneidade presente na própria educação. O dever do ensino é, de certa forma, aliar teoria e prática para uma adequada formação discente. Nesse mesmo sentido, nosso intuito também é propor a junção de perspectivas educacionais relevantes para a educação, sem abandonar o sentido prático do ensino-aprendizagem que se efetua diariamente em milhares de salas de aula espalhadas pela cidade e pelo estado de São Paulo.

Realizamos, portanto, no primeiro capítulo, um percurso que faz uma abordagem do contexto da Lei 10.639/03 e seu impacto na educação. Segue-se a isso um estudo histórico-social do negro no Brasil em função da diáspora africana, situação que resulta numa extensa perseguição de equidade de direitos por parte dos movimentos de resistência negra durante o século XX. A luta que esse grupo encaminha surte efeitos, alguns dos quais se materializam em forma de políticas afirmativas, conceito este que se analisa no momento seguinte, expondo as bases que o fundamentam. Por fim, encerra-se tal seção com a exposição do sistema educacional brasileiro, o qual nos permite entrever que a estrutura nacional de ensino permanece ainda em formação, razão pela qual os

profissionais da educação devem empreender uma luta diuturnamente, a fim de que os avanços conceituais e procedimentais de nossa educação sejam constantes e perenes.

O segundo capítulo estabelece uma discussão focada em leitura e literatura no EFII. Para essa reflexão, é importante o debate acerca da necessidade de propostas de mediação literária direcionada ao público adolescente, que se encontra numa fase peculiar de desenvolvimento físico e psicológico. Ampliando tal análise, estende-se a reflexão para o campo das literaturas africanas e afro-brasileira, cuja circulação na escola deve ser vista como direito discente de aprendizagem e possibilidade formativa do leitor literário e cidadão crítico, e não somente como obrigação legal.

O capítulo 3 expõe a parte prática da pesquisa. No trabalho de campo, são organizadas tabelas de resultados para cada questão fechada do questionário, além das observações individuais das questões abertas. Após a sistematização dos dados, realizou-se uma análise da roda de conversa, com algumas transcrições de trechos interessantes das falas dos/as docentes participantes.

As considerações finais tratam de explicitar que há avanços ainda tímidos, mas importantes, sobre o que se deve esperar das instâncias públicas em observação às disposições legais ligadas ao âmbito étnico-racial. Numa análise desse tipo, não é possível propor um olhar único para todos os fenômenos educacionais. É indispensável que haja clareza de que estamos diante de contextos específicos, de que há distinções entre os dois sistemas de ensino, entre a formação pessoal e acadêmica de cada professor e professora. Por fim, é essencial salientar que vivemos em meio a complexas relações étnicas e culturais, que compõem a multifacetada realidade brasileira, e que isso determina não só a realidade escolar que conhecemos, mas toda a nossa sociedade.

1. A Lei 10.639/2003 e seu impacto na educação

A educação pública no Brasil, paradoxalmente, passa por um processo de expectativas positivas e negativas ao mesmo tempo. A docência se mostra num estado de crescimento, mas também está em crise. Há situações que permitem o otimismo. De igual modo, há outros aspectos que sugerem que muitas mudanças são ainda necessárias a fim de que haja avanços significativos no panorama educacional brasileiro.

A Lei de nº 9394/96, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (conhecida também como LDBEN ou LDB) trouxe, na década de 1990, novo fôlego ao debate acerca da educação do país. Nesse ordenamento legal, fruto de intensos debates surgidos a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, refinaram-se conceitos acerca da educação e dos caminhos que o país, num momento já mais distante da opressão da ditadura militar, deveria trilhar no ensino.

A LDBEN, publicada em 20 de dezembro de 1996, durante o primeiro mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso, apesar de avançada em relação à sua predecessora – a Lei 5.692/71, publicada no período ditatorial, em 11 de agosto de 1971, pelo então presidente Emílio Garrastazu Médici – seria complementada – no ano inicial do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva – pela Lei 10.639/03, para que fosse efetivada mais incisivamente a inclusão de temas africanos e afro-brasileiros no ensino formal, os quais eram uma exigência pouco explícita em seu ordenamento. A promulgação dessa Lei assumiu um caráter político, de certa forma, inovador, posto que passou a atender num diploma legal a interesses de segmentos sociais historicamente desprestigiados.

O artigo 26º da LDBEN, antes da modificação efetuada pela Lei 10.639/03, no parágrafo 4º, continha a seguinte previsão: “*O ensino de História do Brasil levará em conta as diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia*” (LDBEN, Art. 26º, § 4º). Contudo, setores sociais ligados a movimentos negros, apesar de essa proposta de ensino já estar de certa forma abarcada pela LDBEN, entendiam a necessidade de uma prescrição mais específica quanto à questão dos tópicos de história e cultura africana e afro-brasileira na escolarização nacional, o que levou à promulgação da Lei 10.639/03, cuja redação altera justamente o artigo acima citado.

Essa conquista não se efetivou facilmente, pelo contrário, houve muito esforço para a sua concretização. Os movimentos negros e a intelectualidade tiveram papel preponderante nesse longo processo. Fonseca (2011) demonstra, por exemplo, que a produção de nomes como Gilberto Freyre – ainda que por meio de uma abordagem reconhecidamente discriminatória – foi importante para que houvesse avanços substanciais. Não haveria mudanças sem a admissão de valor dos elementos culturais e históricos dentro da sociedade brasileira. O pesquisador assevera que:

Este reconhecimento do valor cultural e civilizatório dos africanos e afro-brasileiros constatado por esses e outros intelectuais tem sido a mola propulsora dos diálogos em torno da introdução da história e da cultura africana e afro-brasileira no ensino fundamental e médio das escolas do país, a denominada Lei 10.639 que foi promulgada em função dos debates, das pressões, das pesquisas estabelecidas pelo movimento negro brasileiro, desde o início do século XX, por intelectuais e estudiosos negros e brancos e, finalmente este conjunto de reivindicações e demandas públicas é consolidado e consubstanciado no relatório elaborado pela conselheira do Conselho Nacional de Educação, a afro-brasileira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação de nº 003/2004 (FONSECA, 2011, p. 52-3).

Tem-se tentado, com o conjunto de medidas da referida Lei, corrigir o ostracismo a que era relegada a história e cultura africana e afro-brasileira durante a escolarização. Afinal, em que pese o texto inicial do Art. 26º cuja previsão englobava as três etnias mais tradicionais de formação do povo brasileiro, as representações da história e das culturas em nosso ensino sempre privilegiaram o padrão eurocêntrico, desde a definição dos conteúdos abordados até o trabalho em sala de aula, cujo enfoque majoritariamente retratou o percurso de africanos e afrodescendentes a partir do regime escravo, sem a devida valorização de sua participação na composição do espectro cultural brasileiro.

Tal modificação da LDB atinge diretamente o sistema educacional do Brasil em todos os aspectos: conceitual, estrutural, curricular, prático etc. Com isso, todos os setores ligados ao ensino necessitam de adequação para o atendimento das novas demandas.

Dentro desse âmbito, engloba-se o trabalho que professores/as de português vêm realizando no seu fazer docente, no que tange às literaturas africanas e afro-brasileira, em razão de que esse tema se afigura, além de necessário, como urgente para a valorização da cultura nacional, e vem se mostrando cada vez mais importante nos

estudos recentes que têm por escopo a abordagem da Lei 10.639/03, visto que a literatura nacional embasa em grande parte o estudo histórico e cultural que se faz de nosso país.

Nesse contexto, os agentes que devem promover parte significativa das mudanças em sua atuação são da classe docente. Esta, porém, não poucas vezes, vem sendo responsabilizada pelo insucesso da educação pública básica. Atribuir ao professorado o fracasso formativo de nossas escolas já se tornou lugar comum. As críticas são contundentes; poucos, porém, se dispõem a ouvir, de fato, docentes da rede pública. Como diria Marisa Lajolo (2001a, p. 14): *“Mas ouvir professores é tarefa de amor, como dizia Bilac, a propósito de estrelas; tarefa de amor, pois talvez o professor seja peça secundária na escola de hoje [...]”*.

Em geral, critica-se com base em resultados de avaliações de larga escala, fazendo-se julgamentos a partir de dados estatísticos de provas institucionais como ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), Prova Brasil etc.

Apesar de sua relevância para a composição de dados acerca das grandes redes de ensino, os resultados das avaliações de larga escala não podem ser tomados como retrato fiel da educação. Seus índices compõem parcela importante, mas não cabal, duma gama de variados elementos que se articulam para a formação de cada estudante.

Nesse sentido, cabe pontuar que o ensino precisa, sim, de inúmeros avanços e esses só se darão se houver maior integração entre os diversos setores e níveis que compõem o sistema educacional. Às universidades compete, por exemplo, a intensificação do diálogo com a educação básica, a fim de que se refinem conceitos e se busquem estratégias capazes de contemplar as especificidades de cada rede de ensino, cujas diferenças são brutais. Basta comparar, por exemplo, a diferença de uma cidade como São Paulo, altamente urbanizada, e uma cidade interiorana, tanto do estado de São Paulo quanto da região Norte do país, com populações, em grande parte, rurais.

Para cada realidade há a necessidade de trabalhos específicos. É assim que surge a integração entre os diversos setores educacionais. Cabe às universidades paulistas a busca de soluções para seu complexo campo de atuação; da mesma maneira que às universidades do Norte do país compete uma adequação de estudos para a resolução de suas demandas. Isso se refletirá num quadro abrangente que pode oferecer subsídios a atuações mais contextualizadas.

No que concerne mais diretamente à Lei 10.639/03, há igualmente a necessidade de estudos acadêmicos que analisem a situação da população afrodescendente de nosso país, buscando com isso a diminuição do preconceito e a equanimidade formativa para todos os brasileiros, a despeito de sua origem étnica.

Nesse intuito, buscaremos resgatar, a seguir, um panorama geral da história do negro no Brasil e das perspectivas de ensino nacionais, para, a partir disso, fazer levantamentos pontuais que sejam pertinentes à realidade escolar que se vive atualmente em São Paulo.

1.1 O negro no Brasil e a herança perversa da escravidão

A sociedade brasileira vem avançando política e socialmente ao longo dos anos, em um processo histórico de ampliação de respeito às diferenças relativas aos seres humanos enquanto entes dotados de individualidades. Nem sempre, porém, foi assim. O Brasil conviveu, em seu percurso em direção à consolidação de nação independente, com um longo período de vergonhosa escravização do ser humano. As atrocidades em nosso país remontam ao longo espaço de tempo em que perdurou o sistema escravocrata, com a exploração legalizada do trabalho escravo até 1888, segundo a datação histórica convencionada nacionalmente para designar a abolição da escravatura.

Sabe-se que, ao aportar em terras brasileiras, os portugueses impetraram violentos métodos de ocupação e de exploração territorial e de pessoas. Habitantes nativos foram exterminados e recursos naturais foram exaustivamente retirados para enriquecimento da metrópole, Portugal, que despontava como uma potência do mundo pós-medieval, ao lado de países como Espanha, França, Inglaterra etc., os quais tinham como prática a exploração de outras nações para o estabelecimento de rotas de comércio. Nesse processo de expansão europeia, continentes inteiros, como a América, a África e a Oceania foram invadidos, para que os europeus pudessem financiar o avanço progressivo da riqueza de suas nações, sem se importarem com as pessoas e as culturas que inevitavelmente eliminavam ao redor do planeta.

Com o Brasil não foi diferente. Guerras e explorações devastaram inúmeras tribos indígenas, dizimando etnias, línguas, crenças e muitos outros valores que jamais poderão ser reconstruídos ou, sequer, conhecidos. O sistema de exploração dos colonizadores fundava-se no trabalho escravo. Como os índios nativos não foram

submetidos à condição servil⁷, por interesses políticos e religiosos, a saída, não menos ignominiosa, foi utilizar a captura e o tráfico de escravos africanos para a realização do pesado trabalho de exploração das riquezas naturais que as terras das Américas ofereciam. Essa configuração do trabalho se deu de maneira tensa e atendeu a objetivos e propósitos complexos.

Não é cabível supor que os negros aceitaram passivamente a escravidão, mas é igualmente certo que eles não tiveram força suficiente para rejeitar o trabalho escravo imposto pela metrópole colonizadora. Desenvolveu-se, então, um complexo jogo político, econômico e religioso no extenso período que marca a exploração de trabalhadores africanos e afrodescendentes no Brasil, época esta que denota igualmente o marco da luta étnico-racial que se estende, contrariamente ao pensamento de grande parcela da sociedade brasileira, até os dias atuais.

O percurso do negro no Brasil e a sua inserção social no período pós-escravocrata desdobra-se desde meados do século XIX até a contemporaneidade, momento este em que surgem alternativas para a diminuição da defasagem histórica entre brancos e negros na sociedade brasileira, com seu caráter elitista e excludente, principalmente, em relação ao cidadão afro-brasileiro, cujos índices oficiais de distribuição de renda e de escolarização ainda refletem resquícios da exploração (Cf. ROCHA, 2011).

O caso do negro no Brasil deve ser entendido, portanto, em sua grande complexidade. Sendo parte das três grandes etnias que, em linhas gerais, participaram da formação da população nacional, a parcela negra da sociedade sempre foi a mais vilipendiada (PRADO JUNIOR, 1999), apesar do grande impacto negativo colonial também sofrido pelos povos indígenas. Essa realidade se deveu a fatores diversos, cujo objetivo era manter as bases sociais estanques no Brasil, desde a chegada do português até os períodos atuais.

A presença africana em nosso continente é significativa não apenas culturalmente, mas também quantitativamente, tendo em vista a estimativa de que: *"Segundo dados reconhecidos por diversos estudiosos, o Brasil recebeu cerca de quarenta por cento dos quase dez milhões de africanos que foram transportados para*

⁷ A pouca presença do índio no serviço escravo pode ser bem observada em *Formação do Brasil Contemporâneo*, de Caio Prado Júnior (1999), na seção em que ele trata da formação étnica brasileira, capítulo este nomeado como *Raças*, pp. 85-115.

as Américas no período compreendido entre os séculos XVI e XIX" (PEREIRA, 2007, p. 22). E, na mesma esteira:

Calcula-se que desde a primeira metade do século XVI até 1850, quando o tráfico de escravos foi proibido, cerca de 4 milhões de africanos vieram escravizados para o Brasil. Eram pessoas de lugares e grupos bem diferentes, que traziam consigo diversas interpretações sobre a origem do mundo, religiosidade, vivência familiar, modos de vestir e de se relacionar com os outros (FRAGA; ALBUQUERQUE, 2009, p. 11).

É possível, assim, afirmar que houve participação significativa de inúmeras culturas africanas em relação à formação do modo de vida que se tornaria característico no Brasil, uma vez que o Novo Mundo, em sua totalidade, foi impactado sobremaneira com a inserção de vultosa quantidade de africanos em sua composição populacional, o que redundaria na influência marcante sobre o modo de viver que se delinearía nessas terras.

Apesar de comporem a população brasileira de modo intenso, durante séculos os africanos e afrodescendentes foram explorados e escravizados, sendo afastados de direitos básicos e das esferas de poder. A igualdade racial não foi efetivada com a chamada abolição da escravatura e seus morosos desdobramentos (FERNANDES, 2007). A população afro-brasileira sofre, ainda hoje, as terríveis consequências das violências física e psicológica decorrentes do período escravagista, mesmo após mais de um século da abolição.

Em observação aos fenômenos étnico-raciais, autores da envergadura de Florestan Fernandes (2007), Emília Viotti da Costa (1987), entre outros, denunciaram a situação que sugeria uma virtual democracia racial – que jamais se efetivou –, cuja origem remete ao escritor Gilberto Freyre. Segundo Fernandes (2007, p. 47): “[...] a chamada ‘democracia racial’ não tem nenhuma consistência e, vista do ângulo do comportamento coletivo das ‘populações de cor’, constitui um mito cruel”.

Ancorada em Florestan Fernandes (1964 e 1972, segundo citações em nota de rodapé da própria autora), Emília Viotti da Costa também reflete sobre o mito da democracia racial brasileira. Em textos como *Da escravidão ao trabalho livre* (COSTA, 1987, pp. 228-247) e *O mito da democracia racial no Brasil* (COSTA, 1987, pp. 248-265), a estudiosa traça um percurso do negro rumo à liberdade legal. Suas conclusões enfatizam que até mesmo no momento em que se dá a libertação, os objetivos da elite

não visam ao bem-estar do negro, uma vez que seus propósitos servem à manutenção do branco no lugar mais alto da sociedade e a interesses econômicos mais lucrativos.

Tais pesquisadores têm clareza de que a abolição se deu em razão de pressões históricas e de dificuldades de produção de riquezas acumuladas ao longo de séculos de escravidão. Havia todo um contexto, nacional e mundial, que apontava para a inevitabilidade do fim do sistema escravista, tais como pressões internacionais, diminuição da rentabilidade do trabalho escravo na economia local etc.

Após a proibição do tráfico de escravos africanos (COSTA, 1987; HOLANDA, 1995) – através de acordo, realizado em 1831, com a diplomacia britânica e, adiante, por meio da Lei de 4 de setembro de 1850, conhecida como “Lei Eusébio de Queiroz”, em referência ao então senador e ministro da justiça Eusébio de Queirós Coutinho Matoso –, a situação produtiva de fazendeiros e senhores de engenho foi sobremaneira prejudicada, pois era do trabalho de negros que se mantinha o Brasil à época. A negativa ao tráfico negreiro acabou por ampliar o contrabando de escravos, medida que se tornou posteriormente perigosa e pouco lucrativa, forçando com isso a busca de alternativas de mão de obra na imigração legalizada de trabalhadores majoritariamente europeus.

Apesar de a proibição se mostrar mais ostensiva a partir de 1850⁸, o Brasil ainda demoraria muitos anos para acabar legalmente com o regime escravista, pois o crescimento econômico de fazendeiros e poderosos se fundava em grande parte nesse sistema de acumulação e manutenção do poder. Havia muitos interesses pessoais e estatais em jogo, assim: “*Visto que as pressões abolicionistas eram escassas e fracas, a elite defendeu a escravidão em termos moderados: a escravidão não podia ser abolida porque a economia brasileira dependia do trabalho escravo*” (COSTA, 1987, p. 243).

Não somente a necessidade de produção enrijecia as pressões contra os abolicionistas, havia ainda o investimento financeiro que se tornara a propriedade de escravos, negócio anteriormente bastante lucrativo, posto que eram estes uma espécie de capital dos quais se utilizava, ainda, a força de trabalho; de tal feita, deles emanavam as riquezas que o país e seus poderosos acumulavam, perfazendo com isso um complexo sistema econômico que se delineou no Brasil Colônia e, posteriormente, no Império,

⁸ Sérgio Buarque de Holanda registra em sua renomada obra *Raízes do Brasil*, na seção 3, denominada *Herança rural*, que os anos de 1851 a 1855 foram determinantes para a economia local, a partir das ações que o fim do tráfico de escravos iniciara anos antes, ensejando a introdução do Brasil num sistema econômico-financeiro que prefigurava a abolição que se faria em 1888 (HOLANDA, 1995, pp. 71-92).

conforme enfatiza Fernandes (2010), no primeiro dos quatro ensaios contidos na obra *Circuito Fechado: quatro ensaios sobre o poder institucional*.

Esse panorama foi sendo modificado até a crise de 1864 (HOLANDA, 1995), sendo posteriormente minado a partir da década de 1870, com sucessivos desdobramentos na situação econômica do país, o qual se moldava a partir das inevitáveis pressões, de sorte que:

Por volta dos anos 1880, era óbvio que a abolição estava iminente. O Parlamento, reagindo ao abolicionismo de dentro e de fora do país, vinha aprovando uma legislação gradualista. As crianças nascidas de mães escravas foram declaradas livres em 1871, e em 1885 a liberdade foi garantida para os escravos com idade superior a sessenta e cinco anos (COSTA, 1987, p. 245).

A essa altura, “*A escravidão tornou-se uma instituição desmoralizada*” (*idem*). Em 13 de maio de 1888, enfim, foi assinada a Lei Imperial nº 3.353 – que ficou conhecida como *Lei Áurea* –, a qual extinguiu definitivamente o sistema institucionalizado de escravidão no Brasil, tornando todos os negros, a partir dessa data, legalmente livres em nossa nação.

Inicialmente, esse fato deveria ser somente motivo de orgulho, a concretização de um novo tempo, de uma nova página na história de nosso país, que estaria desde então redimindo séculos de injustiças e de atrocidades para com as populações africanas e afrodescendentes em solo nacional. Na prática, porém, não foi o que ocorreu.

Se se considerar o longo processo abolicionista, chega-se, pois, à conclusão de que o fim do sistema escravista atendeu principalmente a interesses da elite branca, desfazendo assim qualquer tentativa de atribuição de benefício às populações negras, às quais não era oferecido qualquer direito, tanto por parte de seus “donos” quanto do governo. Segundo a historiadora acima citada:

O rápido crescimento das plantações de café fez do trabalho o problema mais urgente. Como podiam os fazendeiros satisfazer suas necessidades de trabalho após a interrupção do tráfico de escravos? O tráfico interno ofereceu uma solução temporária, mas a auto-reprodução de escravos não podia satisfazer a demanda imediata. Os fazendeiros das áreas em expansão haviam encontrado a resposta na imigração. Provavelmente não teriam procurado alternativas para o trabalho escravo se não estivessem frente a múltiplas pressões. Além disso, se tivessem mais confiança nas possibilidades de sobrevivência da escravidão ou não tivessem encontrado alternativas, teriam lutado para manter a instituição. Teriam tentado usar os mecanismos de

repressão disponíveis para interromper os abolicionistas e as fugas de escravos. Como eles não se organizaram para defender a instituição, a escravidão foi abolida por um ato do Parlamento sob os aplausos das galerias. Promovida principalmente por brancos, ou por negros cooptados pela elite branca, **a abolição libertou os brancos do fardo da escravidão e abandonou os negros à sua própria sorte** (*ibid.*, p. 247 – grifo nosso).

A conclusão a que se chega é cruel, porém real. Não houve qualquer incentivo à inclusão do negro na própria sociedade que o tornou legalmente livre. Os senhores de escravos resolveram seus problemas de mão de obra com os imigrantes, os quais buscavam nas Américas melhores condições de vida frente às dificuldades econômicas vividas na Europa. O negro, no entanto, mesmo tendo sido declarado livre, não possuía meios para subsistir no sistema voltado aos interesses dos poderosos.

Como resultado, os recém-libertos foram obrigados a proceder à conquista lenta e progressiva de seu espaço na sociedade livre da escravidão legalizada. Havia, obviamente, claros obstáculos que impediam a ascensão social do negro e sua efetiva inserção, como restrições educacionais e políticas, somadas à falta de recursos financeiros, razões que motivaram a continuidade de muitos no trabalho doméstico e braçal, em regime semelhante ao praticado anteriormente, com a ressalva de que não se tratava mais da exploração legalizada de escravos.

Junto ao abandono social do negro, havia ainda impedimentos legais quanto à sua efetiva participação enquanto cidadão de direito. As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (doravante *Diretrizes*) esclarecem que:

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas de todo o país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (BRASIL, 2004, p. 7).

A atitude oficial frente ao negro é vista, então, em sua perversidade moral e legal. Não bastassem os obstáculos impostos no dia a dia escravo antes da abolição, ainda foram criados dispositivos que legitimavam a exclusão educacional em função de

origem étnico-racial. Vista dessa perspectiva, a educação elitista brasileira não só era para poucos abastados, como também tratava de excluir de seu público o negro. Obviamente que brancos e índios desafortunados também raramente chegavam a obter ensino escolar. No caso do negro, contudo, além do impedimento social, criaram-se barreiras legais para que a manutenção de sua condição de subserviência não fosse modificada. Uma constatação a que se chega, então, é que somente a abolição do regime escravo não poderia jamais reparar os anos de exclusão e de impedimentos a que os negros foram submetidos, visto que não há registro histórico que indique a inserção em massa de africanos e afrodescendentes no meio social em que o branco sempre fora privilegiado.

Nesse contexto excludente, desde o movimento de abolição até muitas décadas posteriores, a noção social acerca da condição do negro frente aos outros cidadãos foi obscurecida. Pensava-se, ingênua ou perversamente, que a liberdade legal seria capaz de igualar negros e brancos, o que não ocorreu por motivos óbvios. Não havia consideração da situação altamente discrepante que havia entre as diversas classes sociais e os segmentos étnico-raciais, ou seja, a sociedade, além de separar pobres e ricos, mostrava-se ainda mais degradante para os afro-brasileiros ora livres.

Para modificação desse paradigma, houve décadas de militância negra e, lentamente, muitos direitos foram conquistados, embora não sejam ainda suficientes para garantir equidade entre todos os grupos étnicos que convivem no Brasil. Dentre as conquistas dos movimentos de resistência negra está a Lei 10.639/03, a qual dialoga nacionalmente com as políticas de ações afirmativas, cujo objetivo é assegurar à determinada parcela da sociedade a participação efetiva em áreas de interesse, considerando e modificando o caráter excludente praticado por políticas anteriores à proposta de nivelamento de oportunidades.

1.2 Políticas afirmativas: reduzindo desigualdades históricas

Há um conceito no âmbito político-social que é amplamente nomeado – com possibilidades de variações terminológicas – como "Política Afirmativa". Segundo perspectivas atuais:

Trata-se de um conjunto de medidas na esfera pública e/ou privada que provoque condições especiais e temporárias para que grupos sociais reconhecidamente discriminados possam alcançar emancipação, autonomia e igualdade de condições. Essas ações são temporárias porque devem servir de alavanca para provocar a abertura de espaços, até que as metas específicas para serem alcançadas sejam atingidas. É ainda uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade por meio da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos (SÃO PAULO, s/d, p. 21).

Quanto a seus objetivos e resultados, uma política dessa natureza:

Faz com que os beneficiados possam competir igualitariamente em áreas como a educacional e por posições no mercado de trabalho na medida em que corrige as desigualdades nas oportunidades de acesso. Essa ação pode ser uma preferência especial a um grupo definido por raça, cor, religião, língua ou sexo, e também garante acesso a direitos socioeconômicos, políticos, culturais (*idem*).

A Lei com a qual se tem trabalhado neste estudo estabelece um diálogo com esse contexto, pois se trata de uma medida legal que insere, pela via da educação, uma valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira. No entanto, apesar de extremamente relevante, a valorização histórica e cultural dessas populações não resolve, por si só, séculos de exclusão. Ações afirmativas são ainda necessárias, a fim de que se diminuam as desigualdades que subjugaram o negro durante o período de escravidão, estendendo-se até as condições pouco favoráveis do pós-abolição e mantendo ainda hoje parte expressiva da população negra em constante desvantagem econômica e social.

Florestan Fernandes, em seus importantes estudos acerca da temática, atentava para a necessidade de ações voltadas à diminuição das desigualdades sociais que infelizmente são ainda comuns entre brancos e negros. O autor, já em 1966, tinha clareza de que a discrepância social não poderia ser modificada naturalmente e, com propriedade, assevera:

Convém, pois, que se inicie um programa nacional voltado para o dilema social das minorias que não têm condições autônomas para resolver rapidamente os problemas de sua integração à ordem econômica, social e política inerente à sociedade nacional (FERNANDES, 2007, p. 52).

Assim, a instituição legal de ações que objetivam a redução de desigualdades étnico-raciais não surge espontaneamente, mas decorre de anos de luta diária do negro e toma corpo quando pesquisas relevantes se interessam pela temática. Cabe lembrar que o avanço dos estudos sociais relacionados ao negro no Brasil teve um salto a partir de uma proposta de análise da situação étnico-racial brasileira solicitada pela Unesco, com um projeto, de 1951 (*ibid.*, p. 38), que permitiu um maior esclarecimento sobre a realidade étnica no Brasil, e favoreceu grandes estudos, como a produção de Roger Bastide⁹ e a própria obra de Florestan Fernandes acima referenciada, a qual teve sua primeira publicação integral em 1972, configurando-se como marco importante dos estudos sociológicos acerca da temática africana e afrodescendente, ensejando inúmeras pesquisas posteriores e influenciando novas gerações de intelectuais.

Tem-se, então, que um determinado estado de coisas que envolvia o negro em terras brasileiras não poderia ser modificado sem medidas efetivas e contundentes, até porque, em suas investigações acerca do negro na sociedade brasileira, constatava Fernandes (*ibid.*, p. 29) que: “[...] enquanto persistir esse padrão de equilíbrio, persistirá a desigualdade racial, pois a ascensão do ‘negro’ e do ‘mulato’ se dará dentro de um processo de acumulação de vantagens que privilegia o ‘branco’”.

O mesmo autor tinha perfeita noção da problemática estrutural do país em relação ao negro e tratou de mapear a situação étnico-racial em suas extensas pesquisas. Ocorre, no entanto, que mesmo tendo sido realizados estudos que denunciavam a desigualdade étnico-racial no Brasil, foram necessárias algumas décadas até que houvesse a efetiva aprovação nacional de uma Lei educacional voltada para a equalização de conteúdos escolares sobre as etnias que compõem a população do Brasil, principalmente em relação ao negro e, mais recentemente, às populações indígenas.

A militância de afrodescendentes em busca de ações que iguallassem as condições sociais entre brancos e negros não é recente e remonta à primeira metade do século XX. As primeiras ações organizadas por grupos nesse sentido traz à baila a *Imprensa Negra*, cuja preocupação focava o problema educacional enfrentado por afro-brasileiros à época. Segundo Romão (2002, p. 42): “Desde os anos 20, com o surgimento da imprensa negra, as questões que preocupavam o negro eram colocadas em pauta. Veremos nos jornais negros um apelo para que a juventude e as crianças negras sejam educadas [...]”.

⁹ Embora reconheçamos a importância dos estudos de Roger Bastide acerca dessa temática no Brasil, por delimitação da pesquisa, não foi objeto de nosso trabalho uma abordagem de sua obra.

Nos anos seguintes, intensificaram-se algumas ações na busca de uma educação que contemplasse as populações afrodescendentes. Surge, na década de 1930, a *Frente Negra Brasileira* (Cf. ROMÃO, 2002), considerada uma das mais importantes organizações de resistência e apoio ao avanço educacional dos afro-brasileiros, cuja medida mais importante foi a criação de uma escola primária, a fim de proporcionar uma educação que a escola oficial não propiciava para negros.

Outra contundente ação dos movimentos de resistência afrodescendente foi o *Teatro Experimental Negro* – TEN – (FERNANDES, 2007, pp. 218-223¹⁰; Müller, 2002), fundado em outubro de 1944, por Abdias do Nascimento, Aguinaldo Camargo, Teodorico dos Santos, José Herbel e Tibério (Müller, *op. cit.*, p. 18). A iniciativa do TEN não se voltava exclusivamente à atividade teatral. Estava no horizonte de suas intenções a articulação entre aspectos políticos e ideológicos que fortalecessem a luta dos negros em busca de maior integração à sociedade, que ainda lhes era extremamente hostil nas décadas iniciais do século passado.

A abrangência do TEN era extensa, não no sentido de enormes proporções, até pelo fato de que se tratava de uma iniciativa sem qualquer apoio de grandes instituições, mas seus propósitos e visões eram grandiosos. Müller (*ibid.*, p. 19) destaca que: “A atuação do TEN se desenvolveu a partir de três níveis básicos ou estratégias: 1. teatral e artístico; 2. organização e estudos; 3. iniciativas políticas e programáticas”. Esses eixos nortearam o que seria realizado em busca dos objetivos pretendidos.

Dentre as importantes atividades colocadas em prática, destaca-se o foco educacional que preocupava seus fundadores e integrantes. Segundo Romão (*op. cit.*, p. 42), o TEN atuava: “*Evidenciando a exclusão do negro pelo racismo, reivindicando o reconhecimento das matrizes africanas na construção da sociedade brasileira*”. Por esse motivo, a autora é enfática ao afirmar que “[...] o *Teatro Experimental do Negro* aponta uma nova abordagem na luta antirracista no Brasil” (*idem*).

Apesar de ser uma ótima iniciativa, que promoveu inúmeros eventos de altíssima qualidade – até por contar com o apoio de intelectuais do porte, por exemplo, de Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes, Roger Bastide¹¹ –, o TEN carecia de maior reverberação na sociedade da época – e ainda hoje é pouco conhecido –, motivo pelo qual as suas

¹⁰ Trata-se de um artigo produzido por Florestan Fernandes que fora publicado inicialmente no jornal *O Estado de São Paulo*, na seção *Suplemento Literário*, nº 268, em 10/02/1962, sendo incluído, posteriormente, na obra aqui referenciada.

¹¹ Para maiores detalhes, conferir o artigo de Ricardo G. Müller (2002), que faz uma abordagem das inúmeras atividades e reivindicações realizadas pelo TEN.

atividades se encerraram em meados de 1968, em plena ditadura, com o autoexílio de seu dirigente, Abdias do Nascimento, nos Estados Unidos da América. As atividades se findaram, mas não sem deixar marcas indeléveis em quem o vivenciou, afinal:

A proposta do TEN era mais vasta do que o simples incentivo a um “teatro negro brasileiro”: o teatro seria o meio principal de sensibilizar o público, tanto negro quanto branco, para os problemas sociais, políticos e existenciais que marcavam, e ainda marcam, a população negra do país (Müller, *op. cit.*, p. 19).

Durante os longos anos de ditadura militar, os movimentos sociais afrodescendentes, bem como toda a esquerda atuante, nunca cessaram sua luta por justiça e igualdade. Com progressivos avanços, os movimentos de resistência negra se fortaleceram durante a década de 1970 e mais ainda após o fim ditatorial na década de 1980, chegando a níveis mais elevados com a Constituição Federal de 1988. Some-se a isso o apoio de movimentos sociais em geral e de pesquisadores da questão étnico-racial, cuja confluência propiciou um momento favorável para avanços políticos ligados à temática negra (ROCHA, 2011).

Assim, no ano de 2001, o Brasil anuncia mundialmente um compromisso relativo às questões étnico-raciais, ao participar da *III Conferência Internacional contra o Racismo, a Xenofobia e outras Intolerâncias Correlatas*, realizada em Durban, África do Sul (Cf. ROCHA, *op. cit.*). Essa medida acaba por impulsionar os setores públicos em direção a ações que visassem a combater as discriminações raciais que sempre existiram em nosso país, mas que se escondiam sob uma pretensa igualdade racial.

Desse modo, embora com muitas décadas de atraso, a nação brasileira procedeu à criação de políticas afirmativas. Nesse âmbito, pode ser levantado um conjunto de iniciativas que, aos poucos, foi motivando os avanços de nossa legislação, quais sejam: um Projeto de Lei no sentido de “ação compensatória” para os afro-brasileiros, empreendido pelo deputado Abdias Nascimento, nos anos 1980, que não foi aprovado à época; a criação da Fundação Cultural Palmares, em 1988, vinculada ao Ministério da Cultura, cujo objetivo é apoiar a ascensão social do negro; as cotas raciais para estudantes negros em universidades públicas brasileiras, cuja efetivação ainda gera muita polêmica; a Lei 10.639/03, que altera a LDBEN de 1996, instituindo a abordagem de história e cultura africana e afro-brasileira no ensino regular brasileiro (SME, SÃO PAULO, s/d, p. 21); e, nos últimos anos, a Lei 11.645/08, que inclui junto à questão do negro as demandas dos povos indígenas por maior visibilidade no contexto escolar.

É absolutamente necessário considerar que ações legais que fazem distinção étnico-racial para afirmação de determinada parcela da sociedade não podem ser o estado final de uma nação. Essencial mesmo é que as oportunidades sejam iguais, desde a formação básica até o oferecimento de vagas no ensino superior e de emprego. Não é plausível acreditar que negros, indígenas e outros grupos considerados “minorias” se sintam confortáveis com a situação, por exemplo, de “cotas” para ingresso no ensino superior, o que poderia gerar uma contradição psicológica de suposta inferioridade nos grupos atendidos, uma resignação, ou uma espécie de “*confinamento moral e social dos excluídos*”, conforme os termos que Osakabe (2008, p. 43) usa para descrever uma suposta sociedade *de* incluídos e *para* “incluídos”, ao tratar de literaturas e suas representações sociais. Então, para que se evite qualquer tentativa de diminuição dos grupos atendidos por políticas afirmativas, seu objetivo final deve ser a universalização de oportunidades equânimes para todos, colocando em pé de igualdade os diversos setores da sociedade, a despeito de sua origem étnica ou social.

Se tal visão ainda se mostra utópica numa noção de sociedade mais ampla, é possível ter como objetivo, no mínimo, que as instituições educacionais tenham a premissa de promover uma educação igual e de qualidade para negros, brancos, indígenas, pobres, ricos e para todos nela formados. No aspecto histórico de valorização étnica, a inclusão do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira ajudará a combater a perspectiva eurocêntrica que predomina em nosso sistema educacional e a fortalecer o direito de os negros se reconhecerem no quadro histórico, social e cultural de seu próprio país, tendo em vista que a imagem associada a seu passado ainda se mostra bastante negativa, fazendo referência somente ao quadro vergonhoso da escravidão e deixando de dar importância para a sua participação no quadro de formação da identidade e da cultura nacionais.

Desse modo, frente às urgentes demandas que a temática envolve, foi desenvolvido, no âmbito da Lei 10.639/03, um documento oficial que estabelece *Diretrizes*, ou seja, orientações acerca desse dispositivo legal, com o intuito de nortear as ações que regem a aplicação da referida Lei no que tange ao ensino formal.

A promulgação de uma Lei educacional e a formulação de *Diretrizes* dessa natureza não resolvem um histórico secular de desigualdades e exclusões. É mister que a conscientização da população – não somente escolar – seja desenvolvida diuturnamente, a fim de que possa ser minimizado o imenso abismo que separa

historicamente os direitos de cidadania oferecidos a brancos e negros em todos os setores da sociedade brasileira.

Em decorrência da Lei a que temos nos referido, diversas ações educacionais são indispensáveis, uma vez que o Brasil ainda apresenta um pernicioso preconceito velado, com características perversas escamoteadas por um discurso polido e pretensamente respeitoso, politicamente correto, mas que deixa transparecer em atitudes as raízes da colonização e do período escravocrata.

Esse preconceito velado tem sido um grande entrave para a situação étnico-racial brasileira. O chamado “preconceito de ter preconceito” (FERNANDES, 2007; SCHWARCZ, 2001) atravancou por décadas – e ainda vem obstando, por vezes – um debate mais efetivo da questão, para que haja o reconhecimento das desigualdades étnicas e sejam propostas intervenções capazes de superá-las, em vez de ocultá-las como se tem feito historicamente.

Lilia Moritz Schwarcz, ao comentar uma pesquisa coordenada por ela, na Universidade de São Paulo, no ano de 1998, questiona-se, sem pretensão de ter as respostas, acerca das dificuldades que o país tem tido para transpor o racismo e as barreiras para uma ampla reflexão sobre as diferenças étnico-raciais. Como forma de estimular o pensamento, a autora se indaga:

[...] De que maneira lidar com os resultados de uma pesquisa que revela que enquanto 98% da população negam ter preconceito, 99% afirmam conhecer pessoas que têm preconceito e, mais que isso, demonstram possuir uma relação próxima com elas? Com efeito, visto dessa ótica, cada brasileiro parece se auto-representar como uma “ilha de democracia racial” cercada de racistas por todos os lados (SCHWARCZ, 2001, p. 35).

De acordo com a reflexão da antropóloga, nota-se que nossa nação não chegou ainda – aliás, está bem longe – ao patamar de igualdade desejado. Contudo, não se pode dizer que nada *foi* ou *está sendo* feito. O país vive um momento bastante favorável para a discussão e essa é a hora de a educação mostrar que sua atuação pode ser decisiva no processo de efetivação de práticas de ensino relevantes, não só do ponto de vista científico, mas social.

Muitos projetos educacionais voltados à mudança desse paradigma vêm desempenhando importante papel na diminuição do preconceito e das desigualdades. O sistema de cotas nas universidades é uma das ações que se conforma às políticas

afirmativas, cujo objetivo vem proporcionando acesso universitário a uma parcela da população excluída durante décadas do meio acadêmico.

Uma crítica contundente e razoável ao processo, entretanto, diz respeito à permanência de estudantes que chegam à universidade pelo sistema de cotas étnico-raciais. É necessário que sejam feitos levantamentos sistemáticos de dados de formação de tais alunos. Não se admite que somente o ingresso ao nível superior seja garantido via cota, faz-se indispensável que discentes ingressantes por meio desse sistema tenham a conclusão de curso garantida, com fomento à continuidade, acompanhamento acadêmico feito por setores competentes das universidades e divulgação de dados de conclusão de seus cursos. Tal acompanhamento é de suma importância para o efeito esperado pelas cotas, pelo fato de que um aluno cotista que ingressa no nível superior de ensino e não o conclui não atinge o objetivo pretendido por essa política, não ajuda a modificar as bases de exclusão social e gera desperdício de dinheiro público. Daí a importância cada vez maior do aperfeiçoamento de tais políticas.

Sabe-se, porém, que mesmo com todas as críticas e ressalvas que podem ser feitas aos processos de efetivação das políticas de afirmação, numa sociedade elitista e que não oferece grandes oportunidades de ascensão social, o ingresso no ensino superior por meio de cotas (de qualquer ordem: étnico-racial, social etc.) pode cumprir uma função importante, diminuindo distâncias formativas entre os mais abastados e a população que não dispõe de recursos suficientes para custear a formação superior particular, nem teve preparação de base adequada para ingressar no ensino superior público, cuja seleção ainda é bastante concorrida e pouco acessível.

Assim, todas as ações e conquistas dos movimentos que levantam tais bandeiras devem ser valorizadas, tendo no horizonte a igualdade de oportunidades, para que as medidas sejam temporárias até a equalização social. Políticas dessa ordem não podem ter o intuito de promover favorecimento nem paternalismo governamental, mas emancipação. O assunto requer cuidado justamente por tentar desfazer, em relação ao negro, séculos de injustiças e agravos sofridos por seus ancestrais transportados da África que, em regime de escravidão e sob adversidades desumanas, participaram ativamente da formação étnica, linguística, social e cultural do Brasil, sendo, portanto, parte constitutiva da sociedade brasileira em todos os âmbitos.

Trata-se de uma etnia que representa legitimamente a formação cultural nacional. Por esse motivo, deve a educação brasileira promover o estudo das raízes africanas e afrodescendentes durante o ensino formal. Nosso sistema educacional,

entretanto, permanece num período de consolidação, de modo que se faz importante que haja a busca desse objetivo, sem desconsiderar que existem ainda inúmeros aspectos da estrutura educacional brasileira que necessitam de atenção por parte do poder público e dos profissionais do ensino.

1.3 Educação pública em terras brasileiras: sistema ainda em formação

A educação pública no Brasil, assim como o oferecimento de diversos direitos básicos e fundamentais, também é assunto controverso e que gera muita polêmica. Há críticas de todos os setores da sociedade ao ensino que se pratica atualmente em nosso país, desde as escolas de ensino básico até o nível superior. É necessário, contudo, que haja entendimento das razões que conduziram a educação pública básica a um patamar de descrédito maciço, tanto por parte de alguns estudiosos, como da população em geral. Esse estágio é preocupante, afinal, o Brasil vive um momento em que a maior parte das famílias que possui melhores condições financeiras prefere dispor de recursos monetários para custear a formação inicial de seus filhos em instituições privadas de ensino, evitando na maior parte dos casos a tutela da escola pública, que atualmente é considerada de baixa qualidade.

Muito se tem discutido, nos centros de pesquisa, acerca do verdadeiro papel da escola e de sua função social em meio à quantidade de informação disponível nos meios de comunicação de massa. Tendo em vista que a sociedade brasileira ainda se mostra fortemente influenciada pela opressão às camadas pobres e pelo favorecimento aos mais abastados, cabe a permanente discussão da escola como um *locus* de racionalidade frente à opressão do mundo que privilegia o capital em detrimento do humano (GADOTTI, 2001). Diante dessa situação, o papel da escola pública deve ser o de oferecer ensino adequado ao conjunto das pessoas que por ela passa, com o objetivo de diminuir distâncias formativas entre as diversas parcelas da sociedade, visando a uma educação que realmente forme sujeitos autônomos, em vez de promover a manutenção de bases educacionais pouco produtivas.

Nessa tentativa, muitos problemas surgem ao longo do caminho, visto que a escola pública tem de modificar as suas estruturas antigas para se adequar a uma nova proposta educacional, que não tem mais como público discentes de uma elite social, como aconteceu até pelo menos a década de 60 do século passado. Ante essa situação,

tem-se um sistema que ainda está em fase de adequação para oferecer uma educação mais igualitária e democrática não somente na concessão de vagas, mas em sua concepção ideológica, em suas proposições curriculares e em suas práticas pedagógicas.

Não se trata somente de colocar a criança pobre dentro de uma escola, preocupação esta que não está totalmente superada. Trata-se de oferecer a essa criança, sobretudo, o mesmo acesso aos bens culturais que são oferecidos às crianças com maiores condições financeiras. Não é este um caminho fácil de ser percorrido, principalmente dentro de uma nação que se caracterizou historicamente pela enorme discrepância entre as classes sociais e as diferentes etnias.

A problemática já está de certa forma assimilada pelas instituições oficiais de ensino, e foi assim comentada no Currículo do Estado de São Paulo, no caderno que trata de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, indicando na exposição acerca do ensino na sociedade do século XXI que:

Nesse contexto, ganha importância redobrada a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas, que vêm recebendo, em número cada vez mais expressivo, as camadas pobres da sociedade brasileira, que até bem pouco tempo não tinham efetivo acesso à escola. A relevância e a pertinência das aprendizagens escolares construídas nessas instituições são decisivas para que o acesso a elas proporcione uma real oportunidade de inserção produtiva e solidária no mundo (SÃO PAULO, 2012, p. 11).

Mais do que segmentar o ensino para ricos e pobres, a educação elitista brasileira também foi historicamente marcada pela discriminação étnico-racial. Qualquer aluno negro que tenha passado pelos assentos da escola pública provavelmente sofreu com o preconceito. E qualquer aluno branco que tenha passado pelos mesmos assentos dessa escola deve ter conhecido pelo menos um colega de sala negro que sofreu preconceito. Nesse aspecto, sou obrigado a me despir da impessoalidade do pesquisador e me valer diretamente do discurso pessoal. Sendo aluno de escola pública durante toda a educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental – I e II – e Ensino Médio), presenciei incontáveis casos de racismo explícito ao longo dos anos de escolarização.

Hoje, enquanto professor de uma das escolas em que estudei, ainda percebo casos desse tipo de preconceito. Sou capaz de constatar, pois, empiricamente, que a situação de certa forma “denunciada” pela Lei 10.639/03 e pelas *Diretrizes* ainda carece de tratamento mais ostensivo. Considerando que concluí a escolaridade básica em 2002

e que tal Lei é posterior a essa data, não tenho notado, atualmente como professor, mudanças substanciais nos conteúdos de ensino relacionados à história e à cultura negra, nem na visão sobre o negro de parte do grupo de docentes e alunos. Há ações em andamento, mas são imprescindíveis muitos avanços.

Vê-se, assim, que o sistema educacional brasileiro permanece em um estágio que precisa de intervenções nesse quesito. Há, com efeito, melhorias em relação a diversos problemas. Percebe-se que a quantidade de vagas oferecidas para a população pobre é hoje maior e mais abrangente do que num passado recente. A qualidade de tal ensino e os problemas estruturais são, contudo, grandes entraves para a democratização efetiva do ensino. Essa democratização não pode ser entendida como o acesso a uma vaga na escola. Deve, antes, ser vista como o oferecimento de um ensino mais igualitário em todos os aspectos, menos elitista e livre de preconceitos de qualquer ordem.

Não somente a questão da população afro-brasileira necessita de atenção, há ainda inúmeros temas que são vistos como tabus, tais quais: a situação de imigrantes pobres e de indígenas no Brasil, questões de gênero e sexualidade, diversidade religiosa, entre outros. Os PCNs tentaram focalizar algumas dessas defasagens com o estabelecimento dos chamados “temas transversais”. Isso, porém, não tem sido enfaticamente discutido, ficando a sua aplicação muito por conta da iniciativa de cada docente.

Nesse sentido, a atividade pedagógica é fundamental para a realização de mudanças profundas no pensamento e na prática educacional. A intervenção de professores/as é um dos pilares que poderá fortalecer o diálogo entre alunos e unidades escolares sobre questões de interesse social, a fim de que os cidadãos em formação tenham desde a escolarização básica um contato reflexivo com as inúmeras e complexas diversidades que formam o tecido social brasileiro, cuja abordagem deve ser a partir de um olhar multifacetado e pluriétnico.

Em tal aspecto, pode-se dizer que o sistema educacional brasileiro encontra-se ainda em estágio de formação, de consolidação de bases mais sólidas do ponto de vista de sua diversidade, de suas múltiplas origens, de seu público variado. A escola foi capaz ao longo dos anos de oferecer maior acesso aos conhecimentos valorizados às populações pouco privilegiadas historicamente. Deve empreender esforços, nesse momento, que resultem em novas abordagens e interpretações do espaço escolar.

Muitas propostas e debates governamentais têm tratado de colocar a educação pública brasileira no foco de suas preocupações. De igual modo, universidades

nacionais e pesquisadores da área pedagógica têm buscado diálogos capazes de fornecer subsídios para que se efetivem medidas pertinentes à construção de uma educação mais aberta à diversidade, seja ela de qualquer tipo.

Não se pode admitir que o estágio em que se encontra o ensino chegou ao patamar desejado. A sua qualidade é ainda bastante criticável. A sua estrutura é insuficiente e anacrônica para os tempos atuais. Profissionais da educação, em geral, são mal remunerados, com poucos investimentos para a sua formação inicial e continuada ao longo da carreira.

Obviamente, não há somente equívocos. Esse sistema não está no nível atual por acaso. Essa mesma escola que hoje apresenta problemas já foi exclusiva para membros de uma alta sociedade. Havia a exclusão deliberada da parcela negra de seus assentos. Seu discurso elitista propunha que nem todos deveriam ter acesso ao saber, com base numa hierarquia social que perdurou por longos anos.

Assim, é razoável notar que a inserção dos filhos da classe trabalhadora no ambiente educacional não se daria sem conflitos, afinal, esse ambiente fora reservado à formação de membros das elites. A escola pública, hoje, inversamente ao que ocorre nas universidades, serve aos membros das classes desfavorecidas. Isso não é fator pouco relevante, é, aliás, talvez o mais importante dos aspectos que devem ser considerados nas análises acerca do momento atual do ensino público no Brasil.

Se se traçar um paralelo com a educação de nível superior, é possível a sugestão de algumas inferências. Pensando-se na universalização do ensino, chega-se à conclusão de que o Brasil caminha para o oferecimento do Ensino Médio para a maior parte dos jovens de hoje. Ao comparar estudantes que chegam à universidade, é notório que o perfil destes também é bastante variado. Em linhas gerais, e admitindo variações, a escola pública básica não tem conseguido propiciar formação para que seus egressos alcancem as grandes universidades públicas brasileiras, forçando grande parcela desses discentes à busca de universidades particulares, com seleção menos rigorosa para o ingresso e que, em contrapartida, oferecem formação muitas vezes menos abrangente, algumas das quais com objetivos mercadológicos.

Alia-se a isso o fato de haver estudantes da classe trabalhadora que precisam custear o próprio curso universitário e, via de regra, dependem de um emprego para o pagamento das mensalidades, motivo que os obriga a trabalhar durante a sua formação. Por isso, acabam reservando menor tempo para os estudos e realizam, na maioria dos casos, cursos noturnos, alguns com menor carga horária, além do fator agravante de se

estudar num período do dia em que o vigor físico e o raciocínio já não são adequados, tanto pelo horário avançado quanto pela estafa que o dia a dia causa.

A situação se inverte no que se refere ao ensino básico particular. Neste, os discentes são preparados para enfrentar os grandes vestibulares, que ainda apresentam forte caráter focado em conteúdos específicos, ou seja, uma seleção para a qual os alunos da escola pública não foram preparados. Ocorre, então, que as universidades públicas (que geralmente possuem os cursos mais bem avaliados em esfera nacional) recebem em grande parte os egressos do ensino particular, que foram especialmente “educados” para o enfrentamento de vestibulares especializados.

Esse breve panorama da educação pública, que mostra contradições tão aparentes, evidencia que nosso sistema educacional ainda precisa de grandes modificações. Não se defende aqui que as escolas de nível básico e que as universidades públicas sejam destinadas a um ou outro público, com critérios baseados em classes sociais. É inegável, no entanto, que há graves distorções entre o ensino oferecido aos diferentes segmentos da sociedade, o que sugere que mudanças sejam efetuadas a curto, médio e longo prazo, com vistas à diminuição da discrepância formativa que se opera nas instituições oficiais de ensino públicas e privadas.

2. Leitura e literatura no Ensino Fundamental II: interfaces possíveis

A atividade docente diferencia-se no âmbito profissional pelo caráter formativo de sua ação. Como se sabe, conforme apontam alguns pesquisadores (FREIRE, 2014; GADOTTI, 2001; PARO, 2011), a escola não pode ser simplesmente um espaço de transmissão de conteúdos científicos. Tal concepção, arcaica e arcaizante, apesar de presente ainda no imaginário de algumas pessoas, tem sido superada por novas formas de encarar o ensino. Freire, por exemplo, insistia, em relação a educadores/as, que *“faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”* (FREIRE, 2014, p. 28).

Essa visão, para o pedagogo, se vincula à prática e à reflexão sobre essa mesma prática, para que o ensino não se torne mecanicista e desarticulado de seu objetivo primeiro, que é formar sujeitos sem desconsiderar sua característica humano-histórica. Segundo esse mesmo autor, docentes devem *“Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”* (ibid., p. 47).

Nosso célebre educador tinha, de maneira semelhante, uma concepção abrangente acerca da leitura, e costumava formulá-la com a famosa frase *“A leitura do mundo precede a leitura da palavra”*¹², como se pode observar ao longo de suas extensas reflexões. Sendo o objetivo desta seção discutir leitura e literatura, importa estabelecer as bases do que se tem discutido acerca tanto da leitura quanto da literatura e suas aplicações pedagógicas, lembrando sempre que tais reflexões teóricas têm implicações diretas para o ensino, uma vez que orientam políticas públicas, e deve-se considerar que nosso trabalho trata, em parte, da formação de leitores (na posição de alunos) submetidos a uma escola obrigatória, com deveres e burocracias, fatores estes que condicionam uma análise diversa da que se realiza em relação a leitores que tomam a leitura como objeto de prazer, hábito ou com qualquer outro objetivo que não seja o do trabalho pedagógico.

¹² A frase acima, de certa forma, condensa o pensamento freiriano acerca da leitura e de seu ensino. É possível encontrar essa reflexão no documentário *Paulo freire – Contemporâneo*, produzido pelo MEC. Segundo o autor: *“Ninguém começa lendo a palavra, porque antes da palavra o que a gente tem pra ler, à disposição da gente, é o mundo”* (00:37:30). **Paulo Freire – Contemporâneo** (filme). Brasil: TV Escola; Olhar Imaginário. Diretor: Moacir Gadotti: 2006. Duração 00:53:02 (Série: Especiais diversos).

Não há dúvidas de que o condicionamento da leitura – quando imposto pela escola – influencia sobremaneira a sua eficácia. Some-se a isso a grande dificuldade que docentes vêm encontrando para a efetivação do seu labor diário, com situações adversas de alfabetização e do variado arcabouço cultural que cada aluno traz para a escola, principalmente quando esse olhar se refere às redes públicas de educação. Regina Zilberman, pesquisadora do ensino de literatura para crianças, atesta que:

Da alfabetização, tarefa que a escola desempenhou burocraticamente desde seus inícios, passou-se à necessidade de letramento, sobretudo de letramento literário. A leitura de texto apresenta-se como prática inusitada, e a literatura, em boa parte das escolas nacionais, como um alienígena, sobretudo nas que atendem os segmentos populares, mesmo em grandes centros urbanos (ZILBERMAN, 2008, p. 15).

A situação que se projeta, então, coloca sobre professores e professoras um pesado fardo que vem sendo duramente suportado há anos. Deslocou-se o foco da alfabetização para o letramento – e, mais recentemente, para a relativamente nova conceituação do letramento literário¹³ –, mudando-se também a forma de abordagem da leitura e da literatura, sem que essas bases fossem amplamente discutidas com professores/as da educação básica, os quais se encontram em grande parte distantes das pesquisas acadêmicas que norteiam a proposição de métodos de ensino. É importante, por isso, retomar ao longo da educação brasileira um percurso que se fez e refez acerca do ensino de português e de que textos a escola se ocupa.

Houve na década de 1980 uma grande transformação no pensamento de nossa sociedade, que se via frente a novas perspectivas ante o fim da ditadura militar e da redemocratização social que se afigurava. Com efeito, no ensino não foi diferente, algumas correntes de intelectuais que já vinham realizando estudos nas áreas de humanidades e, particularmente, do ensino já viam a necessidade de adequar as propostas pedagógicas aos rumos que a sociedade vinha tomando.

No ensino de língua portuguesa, tiveram papel de destaque os estudos linguísticos que, por meio de estudiosos como João Wanderley Geraldi (1997), com a famosa obra *Portos de passagem* – citada inclusive pelos PCNs (BRASIL, 1997, p. 30) – e também com o livro *O texto na sala de aula: Leitura e Produção* (GERALDI, 2012), influenciaram novas concepções que se projetaram de forma contundente, em

¹³ A noção de letramento literário vem sendo desenvolvida por vários pesquisadores e pode ser definida como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009 *apud* SOUZA e COSSON, p. 103).

âmbito nacional, a partir dos anos 1980¹⁴. Uma série de estudos que convergiam para o mesmo sentido desencadeou, assim, um novo olhar para a sala de aula, gerando novas formas de pensamento acerca do ensino de nossa língua, o que se traduziu numa reorientação das práticas pedagógicas voltadas à sua aprendizagem.

Antes focado no ensino da gramática do chamado bom uso do português, que se baseava no estudo das formas dos autores literários mais expressivos de nossa língua (FARACO, 2008), o trabalho docente agora se via frente a uma nova orientação: a da multiplicidade de textos que deveria figurar na sala de aula, a fim de que os estudantes não mais tivessem como exemplos únicos a leitura de textos de literatura, mas de toda a gama de gêneros textuais que compõe a diversificada língua e seus usos.

Assim, não se tratava mais de ensinar elementos gramaticais descontextualizados, como morfologia, sintaxe etc., além das categorias linguísticas tradicionais, mas de trabalhar com os gêneros textuais e suas estruturas de composição. A leitura e a produção de textos, de maneira semelhante, fora embasada anteriormente pelo ensino das categorias definidas como *tipologia textual*, que podem ser conceituadas de acordo com os estudos de Luiz Antônio Marcuschi¹⁵.

O ensino proposto a partir desses tipos textuais acabou por perder espaço com a assunção do avanço na concepção de gêneros (textuais e discursivos). Apesar de haver clareza de que as categorias tipológicas ocorrem frequentemente nos enunciados e em qualquer texto, muitos estudiosos, orientados por uma concepção dialógica da linguagem ancorada em Mikhail Bakhtin (2003), passaram a propor que o estudo de português devia dar-se por meio dos gêneros textuais, evocando no ensino uma gama maior de textos que fazem parte do dia a dia das pessoas.

A orientação para esse modo de abordar o ensino da língua portuguesa foi incluída nos PCNs. Claramente fruto de estudos realizados pela área da linguística aplicada à educação¹⁶, esse documento de grande importância orienta que: “*Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam*

¹⁴ A esse respeito, Rojo e Cordeiro (2004, p. 8-9) são claras ao situar a importância desse momento para o ensino de língua portuguesa no Brasil, quando da apresentação do livro: *Gêneros orais e escritos na escola*, obra que traduziram e organizaram a partir dos estudos de Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly.

¹⁵ Tal autor usa a definição *tipo textual* para designar sequências definidas pela *natureza linguística* de sua composição, como: “[...] (*aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas*). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*” (MARCUSCHI, 2010, p. 23).

¹⁶ Rojo e Cordeiro (*op. cit.*, p. 11) afirmam que os PCNs foram “*largamente inspirados*” pelas ideias de Dolz e Schneuwly, cujos estudos acerca do ensino por meio de gêneros orais e escritos na Suíça têm influenciado sobremaneira as teorias brasileiras nessa temática.

socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los” (BRASIL, 1997, p. 26). Para a consecução desse objetivo, necessita-se de uma variada rede de textos, conforme vemos na afirmativa dos PCNs: *“Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes”* (ibid., p. 42).

Diversificar o trabalho com os gêneros não pode prescindir de uma concepção clara do que eles são. Esses gêneros, segundo o autor russo que desenvolve a temática, seriam formas relativamente estáveis de enunciados, orais ou escritos, *“concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana”* (BAKHTIN, 1979 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Essa definição, de certa maneira, apresentou novas formas de pensar o ensino de português, cuja abordagem atual se processa a partir dos textos como entidades concretas. Marcuschi, um dos grandes estudiosos do tema no Brasil, desdobra a ideia e prossegue afirmando que:

Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio [...]* e assim por diante (MARCUSCHI, 2008, p. 23-4 – itálico do autor).

Ora, uma mudança nos textos abordados – de textos literários para textos do cotidiano – no ensino não significa pouca coisa no aspecto pedagógico. Exige-se para isso uma concepção totalmente diferente e com novos paradigmas. Como os próprios PCNs deixam claro: *“[...] as mudanças em pedagogia são difíceis, pois não passam pela substituição de um discurso por outro, mas por uma real transformação da compreensão e da ação”*. (BRASIL, 1997, p. 20).

A reorientação que se processou no ensino de língua passou a influenciar, indiscutivelmente, o texto literário e sua função na escola. Se, antes, o modelo do bem falar e escrever era o que preconizava a abordagem da literatura no ensino de português, a partir da multiplicidade de textos disponíveis para a educação, passou-se a desejar que os estudantes apresentassem desenvoltura na leitura e produção de textos de variados

gêneros, e não somente no trato com o texto literário. Este, por conseguinte, perdeu parte de seu espaço privilegiado na aula de português.

A escola passou a enfocar, com isso, a literatura de modo diverso e elegeu novos textos como elementos de seu trabalho, ainda que mantenha em parte a literatura entre as suas preocupações, mas não mais com o trabalho exclusivo do cânone literário. Esse objetivo se mostra relevante para um ensino menos elitizado, que não vê somente nos textos canônicos e na língua padronizada os objetivos do ensino escolar, que passaria a ser mais democrático em seu conteúdo, com uma abordagem mais próxima à realidade de seu alunado, o qual passa a ver, em seu dia a dia discente, o estudo de textos cotidianos, como notícias de jornal, histórias em quadrinhos, receitas culinárias etc., e não apenas textos da esfera literária, cuja apreciação e produção sempre se mostraram mais complexas em razão de sua natureza artística.

Se, por um lado, tais medidas trataram de oferecer um novo enfoque mais abrangente e democrático do ensino da língua, por outro, acabaram por reduzir e dar nova orientação à literatura em sala de aula. De um papel utilitário para a reprodução de regras gramaticais, estruturas linguísticas e outras questões relativas à gramática tradicional, a literatura passaria a ser entendida num papel mais amplo, no qual a linguagem empregada em sua composição deve ser considerada, tal qual prevê o documento oficial que vem fundamentando nossa análise:

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário (*ibid.*, p. 29).

Tendo seu espaço assegurado nas práticas de sala de aula por documentos oficiais, a literatura deve ser garantida ao estudante do ensino básico. Contudo, o papel que ela ocupará – ou seja, o espaço que ela terá no dia a dia em sala de aula – é assunto para amplos debates. Os PCNs de língua portuguesa, por exemplo, documentos de fundamental importância para o direcionamento das práticas escolares, dedicam pouco espaço para a discussão sobre a literatura (pouco mais de uma página).

Há atualmente, no ensino, a necessidade de compreensão do importante papel da literatura não só na formação do leitor “técnico” do texto literário, isto é, daquele leitor

que compreende as estruturas e propriedades compositivas desses textos (como quer o documento oficial citado). O texto literário, quando entendido num sentido amplo, é capaz de promover outros desenvolvimentos pessoais que ultrapassam a apreciação formal e estilística da literatura, habilidade esta que por si só já possui grandes efeitos para o avanço intelectual dos estudantes da educação básica.

O texto literário, portanto, carece de maior discussão no que se refere à sua presença no EF II. Os PCNs de língua portuguesa foram responsáveis por uma concepção de ensino que tivesse por objetivo a promoção da cidadania por meio da aprendizagem da linguagem. Mesmo diante de tão importante orientação, falta-lhe a apuração, o aprofundamento dos conceitos e das razões que embasam a abordagem literária na escola. A literatura não pode ser relegada dentro da educação ao plano do reconhecimento de suas peculiaridades construtivas.

Se assim procederem, professores/as de português deixarão de lado o potencial transformador, humanizador que o texto literário pode exercer ao longo da formação pessoal de cada discente. Esse potencial, essa força presente na literatura deve ser explorada, maximizada, a fim de que seus efeitos se tornem visíveis e perenes, a partir de noções que embasem de maneira eficiente a sua presença na escola.

Nem sempre há esclarecimento acerca dos reais motivos pelos quais se aborda a literatura na educação básica. Aparentemente, o ensino literário não possui aplicação prática para o dia a dia dos alunos, o que o tornaria pouco atrativo e desvinculado da frequente visão “utilitária” da escola. Diante desse contexto, pois, torna-se importante debater as razões que levam a educação a adotar a literatura como conteúdo a ser abordado durante a escolarização.

2.1 Por que ensinar literatura na escola?

A leitura de literatura é tema presente no currículo escolar. Isso pode ser atestado quando se analisam os referenciais que orientam as disciplinas de língua portuguesa na educação formal brasileira. A questão proposta no título dessa seção tem sido bastante discutida por teóricos e ainda permanece atual. Afinal, sendo a literatura uma forma de arte da linguagem, é bastante complexa a sua inserção como disciplina escolar. Contudo, ao longo de anos na história do ensino de português, houve a consolidação da literatura enquanto campo específico do saber.

Há inúmeros fatores que podem assegurar a validade da presença da literatura na escolarização básica. Nelly Novaes Coelho, por exemplo, considera a escola como um espaço privilegiado para que se dê o encontro entre o leitor e o livro. A pesquisadora, quando da exposição das bases de seu pensamento, faz a seguinte assertiva:

Nossa linha de trabalho assenta no princípio de que a escola é, hoje, o *espaço privilegiado*, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os *estudos literários*, pois, de maneira mais abrangente que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da *língua*, da expressão verbal significativa e consciente – condição *sine qua non* para a plena realidade do ser (COELHO, 2000, p. 16 – itálico da autora).

A especialista em literatura infantil elenca uma série de motivos que tornam o texto literário um veículo poderoso de ensino. Essa visão se funda na experiência de Coelho com a literatura em vários níveis, desde a educação básica até o ensino superior. Outro argumento contundente pode ser arrolado quando se leva em conta, conforme Antonio Candido (2013, p. 188), que:

Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. [...] a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrições dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos.

Se, como quer o teórico, a nossa humanidade seria mutilada pela ausência da literatura, isso já é suficiente motivo para que esta faça parte de nossa constituição enquanto sujeito. É certo que não é somente na escola que temos acesso à literatura, mas é igualmente verdadeiro que muitas pessoas não experimentaram em suas vidas anteriores à escolarização qualquer tipo de leitura literária, principalmente quando se direciona o foco a pessoas oriundas de classes sociais menos abastadas, cujo acesso ao capital cultural, de que fala Pierre Bourdieu (2007), se faz mais restrito.

Caberia à escola, nesses casos, a iniciação de tais pessoas à leitura tanto no sentido da alfabetização quanto literária. Decerto que entre as leituras pelas quais a escola se faz responsável está o oferecimento de contato com textos clássicos, que veiculam em grande parte o saber institucionalizado e valorizado. Não são, contudo,

somente as literaturas canônicas que devem compor o currículo escolar, ainda que estas sejam de grande valor.

Acerca do tema, Ítalo Calvino realiza uma defesa deveras apaixonada acerca dos motivos pelos quais os clássicos devem ser lidos; pondera ainda acerca da relação entre a literatura e a escola, bem como sobre o seu papel diante do texto literário. De acordo com o teórico italiano:

[...] os clássicos não são lidos por dever ou respeito mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus clássicos”. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola (CALVINO, 1993, p. 12-13).

Certamente que o escritor italiano se detém numa análise que privilegia os clássicos, declarando também a sua convicção de que à escola cabe um dever em relação à literatura, que se traduz na sua obrigação de propiciar contato com uma quantidade adequada de livros para que, partindo desse ponto, cada pessoa faça suas escolhas enquanto leitor.

É bastante interessante pensar a temática pelo viés dos clássicos, de sua grande importância para a humanidade, para o saber universal. Todavia, percebe-se atualmente, para “desespero” de adeptos de uma educação mais tradicional, um crescente desinteresse pelo ensino da literatura clássica. Longe de nossas pretensões está a crítica às obras que pertencem ao cânone. O que nos preocupa nesse quesito é que a literatura, seja ela mais canônica ou menos canônica, vem perdendo espaço nas práticas didáticas de português. Se a linguística aplicada ao ensino avançou nas últimas décadas e ganhou espaço na aula de língua portuguesa, a literatura, em contrapartida, perdeu parte de seus domínios.

Ora, essa conclusão mostra-se bastante lógica, afinal, se as aulas de português não aumentaram substancialmente em carga horária, e se o trabalho com uma maior diversidade de textos nos últimos anos passou a compor o ensino-aprendizagem de língua materna, só pode ser dos textos literários o espaço que os gêneros textuais cotidianos suplantaram a primazia.

Entretanto, como já apontamos, embora o foco do ensino de língua portuguesa não se dê mais em torno da literatura, é forte ainda uma noção da importância que ela

desempenha no ensino. Se o papel dos textos literários não está mais relacionado ao bem falar e escrever, ele tem de ser redirecionado, compondo uma formação mais abrangente, que vai além da consolidação de formas gramaticais.

A visão reiterada aqui confere, assim, ao ensino de literatura uma abordagem menos ligada somente aos objetos científicos de ensino. Ainda que todo o conhecimento científico-literário seja de indiscutível valor para a ciência e para a própria humanidade, tal produção acadêmica não pode sobrepujar o objetivo formativo da escola nem descaracterizar a própria literatura, desumanizando-a, tornando-a um objeto que privilegia o ensino de estruturas gramaticais e o conhecimento literário estático, como ocorreu em grande parte da história da disciplina de língua portuguesa¹⁷. O ensino literário deve, pois, estar ligado aos objetivos mais abrangentes de formação pessoal, ética, moral, psicológica do sujeito aprendiz.

Quando se trata da formação de adolescentes que chegam ao EFII, então, o papel da literatura na consolidação pessoal adquire maior relevância. É nessa fase da vida que discentes passam por incontáveis modificações, como o rápido crescimento físico (decorrente da puberdade), a preocupação exacerbada com a visão do outro sobre suas vidas, entre outras inúmeras questões pessoais. Torna-se descabido, pois, desconsiderar o momento da vida desses estudantes quando se apresentam os conteúdos escolares e, especificamente, os literários.

Importa que esteja claro, desse modo, o motivo pelo qual se ensina literatura, com que objetivos, de que maneira se dá essa prática. Elencar um rol de obras literárias consideradas relevantes pelo cânone não se mostra mais um argumento válido para a escola atual. Se essa literatura, ainda que de inestimável valor, não se articular a um projeto de formação global do sujeito, o ensino se torna mecanicista, sem reflexão, caindo num cientificismo improdutivo, que descaracteriza a intenção de uma boa prática educacional. O *Currículo do Estado de São Paulo* atenta para o sentido da prática educacional, quando constata que:

Houve um tempo em que a educação escolar era referenciada no ensino – o plano de trabalho da escola indicava o que seria ensinado ao aluno. Essa foi uma das razões pelas quais o currículo escolar foi confundido com um rol de conteúdos disciplinares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) nº 9394/96 deslocou o foco

¹⁷ Razzini (2000) destaca em sua tese de doutoramento que teve papel determinante no ensino de língua portuguesa e de literatura a *Antologia Nacional*, obra de Fausto de Barreto e Carlos de Laet, cuja utilização no ensino se deu ao longo de décadas, atingindo 43 edições entre os anos de 1895 e 1969.

do ensino para a aprendizagem, e não é por acaso que sua filosofia não é mais a da liberdade de ensino, mas a do direito de aprender (SÃO PAULO, 2012 p. 15).

É interessante observar que as concepções de cada docente acerca da aprendizagem e da literatura – e dos motivos pelos quais o estudante deve conhecê-la – marcarão a sua forma de encarar a prática escolar. Nesse sentido, o célebre texto *O direito à literatura*, de Antonio Candido (2013), pode esclarecer muitos aspectos sobre a relevância do texto literário para a vida do sujeito e, em específico, para a formação do educando.

Candido admite, com base na reflexão de Louis-Joseph Lebret, a existência de bens compressíveis e incompressíveis, afirmando que: “*Certos bens são obviamente incompressíveis, como o alimento, a casa, a roupa. Outros são compressíveis, como os cosméticos, os enfeites, as roupas supérfluas*” (CANDIDO, 2013, p. 175). O autor observa que a definição desses bens não é simples de se fixar, havendo a necessidade de critérios seguros para delimitação do que seja ou não indispensável à vida. Reiterando a complexidade do assunto, o estudioso liga a questão aos direitos humanos e à literatura, afirmando que:

Por isso, a luta pelos direitos humanos pressupõe a consideração de tais problemas e chegando mais perto do tema [os direitos humanos] eu lembraria que são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura (*ibid.*, p. 176).

O argumento do autor se baseia na noção abrangente do que considera literatura. Para ele, “*todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura*” (*idem*) podem ser consideradas literatura. Dessa maneira, a literatura seria uma espécie de “*manifestação universal de todos os homens em todos os tempos*” (*idem*). Se assim entendida, Candido pressupõe que todos os seres humanos necessitam de literatura para suas vidas, não havendo quem consiga viver “*sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação*” (*idem*).

Desse modo, a literatura é vista pelo autor como um bem incompressível ao ser humano, ao qual todos têm o direito de ter acesso ao lado de outros direitos básicos, fazendo parte de necessidades elementares. De tal noção surgem o título e o tema do texto – *O direito à literatura* –, cuja feitura foi ensejada em discussão que envolvia os direitos humanos.

Se adotar a concepção de Candido em relação à literatura, qualquer docente jamais partirá da noção de literatura como um dever escolar, como mais uma das obrigações de conteúdos que há de fazer parte do currículo dos estudantes. Pelo contrário, tratará o tema e o contato com textos literários enquanto direito discente e como possibilidade formativa dentro das aulas de língua portuguesa.

Sobre o conceito de literatura e seu ensino na escola básica, Marisa Lajolo também enfatiza que “*O que fazer ‘com’ ou ‘do’ texto literário em sala de aula funda-se, ou devia fundar-se, em uma concepção de literatura muitas vezes deixada de lado em discussões pedagógicas*” (LAJOLO, 2001a, p. 11). A autora, que possui experiência com a questão, explora o assunto e reitera que o ensino de literatura na escola deve ser pautado por uma clara conceituação dessa disciplina por parte de professores/as de português, o que nem sempre tem ocorrido.

Cumprе ressaltar, ainda, que o domínio de tais questões só tende a ajudar o/a docente no seu fazer pedagógico diário. Freire aborda o tema do domínio docente sobre o saber que compartilha, e, enquanto educador, não tratando especificamente de literatura, aponta que:

Outro saber fundamental à experiência educativa é o que diz respeito à sua natureza. Como professor, preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho (FREIRE, 2014, p. 67).

Nesse sentido, é importante que cada docente tenha clareza acerca das concepções mais correntes sobre a literatura, sobre qual o seu papel na formação educacional do sujeito, sobre a sua relevância na escola e na escolarização, sobre os motivos pelos quais se ensina literatura a crianças e adolescentes etc. Esse conhecimento reflexivo será de grande proveito para que a classe de professores/as desempenhe um bom papel no manejo das questões próprias à mediação literária.

Tais reflexões são indispensáveis para avanços conceituais e metodológicos dos fenômenos literários. Novas visões podem gerar práticas mais adequadas à escola

contemporânea, que vem se perdendo em muitas de suas propostas de desenvolvimento do letramento literário, cujo resultado depende diretamente de esclarecimentos sobre suas possibilidades formativas.

Expostos alguns motivos relevantes para a abordagem efetiva do texto literário na escola, importa que sejam estabelecidas semelhantes reflexões que envolvam as literaturas africanas e afro-brasileira, cuja valorização passou a ser indispensável a partir da Lei 10.639/03. Desse ponto de vista, realiza-se a seguir a conjugação da escolarização literária e dos motivos pelos quais devem ser trabalhadas, também, as literaturas que fazem parte de nosso objeto de estudo.

2.2 Literaturas africanas e afro-brasileira na escola – algumas reflexões

Ante as reflexões realizadas ao longo deste capítulo 2, torna-se claro que o posicionamento docente sobre a literatura precisa ser desenvolvido. Faz-se necessário, igualmente, que as concepções sobre as literaturas africanas e afro-brasileira estejam esclarecidas para o professorado da educação básica. Se a literatura deve ser um direito oferecido aos alunos, é indispensável que as literaturas africanas e afro-brasileira sejam parte desse direito ao qual discentes devem ter acesso. Cumpre reiterar que a Lei 10.639/03 prevê que estudantes, de todos os níveis de ensino no Brasil, têm de conhecer a história e a cultura africana e afro-brasileira. Assim, nessa obrigação incluem-se as suas respectivas literaturas, posto que constituem parte significativa do acervo cultural e histórico, direta e indiretamente, de nosso país.

É importante discutir, porém, o fato de que a inclusão dos temas de história e cultura africana e afro-brasileira se mostra bastante abrangente e deve ser realizada com o devido rigor. Não é desejável que a inserção dessas temáticas seja apenas mais um objeto de estudo para “recheiar” o currículo oficial, já tão saturado de conteúdos de importância questionável. É necessário destacar quais são as reais intenções do trabalho exigido pela Lei 10.639/03; afinal, abarcada nessa obrigação está a valorização cultural das origens étnicas de consolidação de nossa nação.

A questão proposta na seção anterior pode ser aqui desdobrada: se é necessário que haja clareza acerca das razões que motivam o ensino de literatura na escola, faz-se igualmente importante refletir sobre a motivação intrínseca que leva a escola à

obrigação de focar como um de seus objetos de estudo as literaturas africanas e afro-brasileira.

Inicialmente, a consideração de que há uma Lei que impõe essa obrigatoriedade já é motivo suficiente para que professores incluam em suas aulas e em seus projetos pedagógicos tais literaturas. É-nos claro, porém, que as motivações, quando se mostram esclarecidas e bem fundamentadas, tendem a ampliar a sua eficácia. Portanto, se docentes de língua portuguesa estiverem conscientes da importância de seu trabalho com relação à literatura e às literaturas africanas e afro-brasileira, tanto mais farão para que a sua valorização seja um fato cotidiano na escola, e não o mero cumprimento de mais um item curricular.

A abordagem da Lei 10.639/03 é uma exigência colocada para a escola brasileira, não uma opção. A questão de sua aplicabilidade, por conseguinte, deve estar no horizonte da educação no Brasil. Decorrida mais de uma década da promulgação desta Lei, é difícil acreditar que ainda haja desconhecimento de sua existência por parte de professores/as das instituições oficiais de ensino, responsáveis pela educação escolar. Entretanto, nossa pesquisa constata que ainda há docentes que desconhecem tanto a própria Lei quanto elementos necessários à sua aplicabilidade na escola brasileira.

Embora haja um processo lento e gradual de assimilação do conhecimento necessário para tal implementação legal e de suas *Diretrizes*, é possível perceber que, progressivamente, algumas ações vêm sendo desenvolvidas, tanto nos níveis básicos de educação quanto nas instituições de ensino superior, a fim de que a desvalorização da cultura negra no Brasil seja modificada.

A demanda que essa Lei engendra não se restringe ao ensino de alguns elementos relacionados à África ou aos afrodescendentes. Mais do que somente incluir conteúdos escolares nos currículos (atitude esta que por si só já teria grande valor), há a exigência de uma readequação do sistema escolar brasileiro para a efetivação da Lei 10.639/03. Nesse sentido, cabe questionar quais conteúdos e atitudes devem permear o ensino que, tradicionalmente, baseou-se em valores eurocêntricos. Acerca disso, é interessante observar o que assevera Rocha (2011, p. 31), quando aponta que:

A educação, vista pelo viés da diversidade cultural, torna-se um desafio na atualidade brasileira. Pois ela será obrigada a fazer o exercício de rever os seus caminhos refletindo como ensina, e o que ensina. Principalmente no que diz respeito às africanidades e às vivências dos estudantes relacionadas ao racismo.

De acordo com a pesquisadora, não só o que é ensinado deve receber atenção, mas também o modo como se ensina. Considerando-se o fato de que professores/as devem receber formação adequada para efetivar o conceito legal no dia a dia em sala de aula, surge também a obrigatoriedade de uma análise mais apurada sobre o que será trabalhado cotidianamente, quais serão os enfoques adotados, como cada instituição escolar conduzirá a temática etc. A autora tem clareza da complexidade desse trabalho, e acrescenta que:

Inserir efetivamente a questão racial no currículo e na cultura escolar impõe sim instaurar um processo educativo pautado em inovações teórico-metodológicas, mas torna-se fundamental a construção de um trabalho coletivo, inserido no “Projeto Pedagógico Escolar” (*ibid.*, p. 42).

A referida Lei traz uma enorme contribuição ao ensino e à valorização do povo africano e afrodescendente, propondo uma maior exposição de sua relevância para o desenvolvimento da cultura nacional. Há, todavia, nela, pontos pouco específicos que precisam ser mais bem esclarecidos e delineados, isto é, moldados de acordo com cada realidade escolar específica.

Para auxiliar os profissionais da educação quanto a tais complexidades, foram instituídas as *Diretrizes*, a fim de que fossem contempladas algumas especificidades que não são próprias à objetividade da Lei. Nesse sentido, tal documento oficial faz uma abordagem das relações étnico-raciais no âmbito educacional, traçando caminhos que são importantes para a questão, dialogando com as políticas reparatórias / afirmativas, com temas históricos relacionados a aspectos da diversidade étnica, entre outros.

Existe uma problemática legítima quando se trata da inclusão de valores africanos no ensino brasileiro, que pode ser formulada através da seguinte questão: *de que valores, de que culturas devemos tratar?* Para se ter uma ideia da enorme diversidade a ser considerada, basta observar que a África é um continente composto, hoje, por cinquenta e quatro países independentes. É também o segundo continente mais populoso do planeta, com mais de um bilhão de habitantes, ficando atrás apenas da Ásia.

Dados básicos de informação geográfica já denotam a enorme diversidade do continente africano. Contrariando essa complexidade, contudo, a caracterização do negro no Brasil seguiu, via de regra, uma tendência à homogeneização cultural. Caio Prado Júnior afirma que o estudo do negro no Brasil seria mais simples para o

historiador devido à uniformização proporcionada pela escravidão (PRADO JÚNIOR, 1999, p. 106)¹⁸. No trato da análise histórica e da condição social do negro no Brasil durante séculos, há razão nas palavras do historiador, visto que as populações africanas foram para cá trazidas sob o jugo da escravidão, sem qualquer consideração de suas origens. Quando o estudo avança para a questão cultural, porém, surgem aspectos que não podem ser uniformizados. Seria o mesmo que dizer que todos os países da América Latina possuem o mesmo perfil cultural, o que seria um equívoco grosseiro para qualquer pessoa que conhece a diversidade da cultura de tal continente e de seus povos.

O ensino a que tal Lei se refere desemboca, então, em múltiplas possibilidades, ainda mais quando o seu primeiro parágrafo é colocado sob análise. Vejamos:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Lei 10.639/2003 - § 1º do Art. 26-A).

A intenção legal é oferecer um ordenamento geral. Ocorre, no entanto, que se não houver clareza da complexidade que envolve a condição do negro, tanto em relação aos africanos como no caso dos afro-brasileiros, existe o risco de se homogeneizar a rica e diversificada formação cultural africana como sendo uma única cultura que foi transportada para o Brasil, mantendo-se aqui estável e livre de qualquer influência.

É importante destacar, de igual modo, que não se pode fazer confusão acerca do que são as culturas africanas e a afro-brasileira e, ainda, a cultura brasileira como um todo. São situações diferentes. É mister esclarecer que, na África, toda a vida teve um percurso diferente da condição impingida ao afro-brasileiro e mesmo ao africano para cá trazido. As condições de liberdade (física, religiosa, de trabalho), os idiomas, os valores morais e éticos, enfim, praticamente toda a sociedade se desenvolveu em torno de uma vida que foi negada, no Brasil, para africanos e afrodescendentes durante séculos, em decorrência do regime escravagista e de seus resquícios. Há que estar clara, então, a distinção necessária quando do tratamento de africanos e afro-brasileiros, que não podem ser vistos sem a consideração de suas peculiaridades sociais e históricas.

¹⁸ Embora admita que para o historiador o caso do negro no Brasil seja mais simples, por exemplo, em relação ao índio, o próprio autor tece considerações importantíssimas acerca da diversidade cultural dos povos africanos que foram trazidos para nosso país (PRADO JUNIOR, 1999, p. 85).

Nasce desses complexos entrecruzamentos uma cultura própria, uma cultura brasileira, singular, que resulta do contato de africanos e afrodescendentes com europeus, índios, japoneses e ainda com povos de outras nacionalidades que aqui construíram suas histórias e nossa complexa teia cultural. Antonio Candido destaca essa intrincada composição étnico-racial em sua aula nomeada *A faculdade no centenário da abolição*, ocasião em que ressalta o papel decisivo da intelectualidade brasileira para o avanço acerca das questões étnicas de nosso país; diz o autor que:

Negar o sentido, digamos ocidental para simplificar, da nossa civilização, e postular um retorno sentimental às raízes africanas, é uma extrapolação baseada no exagero da verdade. Aos nossos estudiosos compete contribuir para esclarecer a natureza real do problema, a fim de que possamos definir de maneira humana e eficaz o rumo adequado à nossa cultura plural. [...] Não somos, portanto, um país afro-brasileiro nem temos de retornar à África, como não temos de retornar a Portugal apesar de nossa base luso-brasileira, nem temos de retornar ao universo ameríndio apesar de nossa forte herança indígena. O que precisamos é reconhecer a nossa parte africana, mais visível e mesmo dominante nalguns lugares, quase inexistente noutros, *mas tendo exercido em todos uma influência que foi fator decisivo em nossa diferenciação* (CANDIDO, 2013, p. 239 – itálico do autor).

Assim, a educação deve ter clareza de seus objetivos ao inserir a temática histórica e cultural africana e afro-brasileira no seu rol de ações educativas. Ter isso em mente é admitir que a contribuição africana à cultura brasileira é indelével. É admitir, de igual modo, que ela não é a única que moldou nossas bases culturais. A impropriedade está em apenas relegar ao povo africano que aqui viveu a vergonhosa página da história da escravidão, como outrora ocorria numa educação de base eurocêntrica.

Que contribuições do segmento negro da sociedade nós – que estudamos numa escola anterior à Lei 10.639/03, cuja orientação era ainda mais hostil às demandas do povo afrodescendente – podemos rememorar de nosso ensino básico? Que imagens temos do africano – ou do negro afrodescendente – que não as horrendas cenas contidas em livros didáticos que representavam a degradante sociedade escravista, ou que compunham grande parte da obra de pintores como Debret e Rugendas? Tal ensino reproduzia a imagem de uma sociedade cujo poder absoluto estava com o europeu, que era o corolário da civilização, enquanto os negros apareciam na maior parte das cenas simplesmente como subalternos, ou sendo vilipendiados, e o índio era relegado a um papel caricatural, de um ser quase subumano, que vivia de modo semelhante aos animais, alheio à chamada civilização que a metrópole impunha à colônia.

Seriam essas as imagens que a escola deveria retratar? Aparentemente, essa descrição pode parecer exagerada, uma descrição hiperbólica de uma escola até bem recente. Ainda assim, antes de travar contato com estudos acadêmicos, não me recordo de situações em que a educação básica – em nenhuma das três escolas estaduais por que passei durante a escolarização¹⁹ – ressaltasse as contribuições positivas do povo africano e afro-brasileiro para o desenvolvimento da cultura nacional.

É a partir dessa experiência negativa, então, que a escola e, mais especificamente, a classe docente, deve trabalhar para modificar o olhar sobre o africano e o afro-brasileiro; partindo desse ponto, a educação pode organizar ações de combate à desvalorização dos afrodescendentes, da sua cultura, da sua história, colocando-os como parte de inegável contribuição à nossa nação, e não somente como homens e mulheres dignos de pena, de dó, pela sua posição subserviente numa sociedade que os explorava.

Durante séculos, nosso país desvalorizou e invisibilizou toda a cultura que se relacionava ao continente africano. Isso se deve ao fato de que as pessoas trazidas para o Brasil na condição de escravos sempre foram oprimidas e tiveram suas tradições, religiões, enfim, seus valores suprimidos, considerados de menor relevância, ou até mesmo repreensíveis. Como consequência, tudo o que se relacionava aos colonizadores norteou o que se tem ensinado na escola já há muito tempo, razão pela qual a educação brasileira se fundou em valores eurocêntricos desde a sua origem até os dias atuais.

A consequência desse ensino tradicional foi um ataque às populações afro-brasileiras posteriores ao abolicionismo, resultando em baixa autoestima com relação aos valores de matriz africana. A hierarquização se desdobrou não só para a aparência física, fenotípica – sempre desvalorizada, tratada de maneira caricatural, por vezes, ou lasciva –, mas também para todas as ações e atividades oriundas de seus descendentes. As literaturas africanas e afro-brasileira, então, como elementos culturais relevantes e formativos, poucas vezes fizeram parte dos conteúdos que eram objeto de ensino da escola formal e, quando o eram, esta tratou de deixar pouco esclarecida a origem étnica daqueles que produziam tais textos. A própria universidade sempre deu pouca notoriedade ao fato de que diversos autores brasileiros possuíam ascendência afrodescendente, oferecendo somente o enfoque da qualidade de suas importantes produções, mesmo tendo como expoentes nomes da envergadura de Machado de Assis, Lima Barreto, Cruz e Souza, Solano Trindade, entre outros. Há ainda efeitos mais cruéis

¹⁹ Tal afirmação é pautada pela experiência pessoal de escolarização na rede pública de ensino, na qual iniciei os estudos, em 1992, obtendo a conclusão do Ensino Médio no ano de 2002.

com relação a obras, por exemplo, de Carolina Maria de Jesus, cuja produção só mais recentemente vem recebendo o devido reconhecimento.

O tema da produção afro-brasileira parece espinhoso justamente por não haver ainda definições cabais acerca de tal literatura (DUARTE, 2008). Se por um lado parece bastante simples conceituar a literatura africana pelo espaço geográfico de sua autoria, por outro, torna-se difícil a definição da produção afro-brasileira apenas pelo aspecto da origem étnica de seus escritores. Sendo, portanto, um conceito ainda por ser constituído, como sugere o próprio título do artigo de Eduardo de Assis Duarte – *Literatura afro-brasileira: um conceito em construção* –, podem ser elencadas em seu espectro obras capazes de abranger alguns elementos constitutivos para a sua delimitação. Para o autor: “A partir [...] da conjunção desses cinco grandes fatores – temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público – pode-se constatar a existência da literatura afro-brasileira em sua plenitude” (DUARTE, 2008, p. 21).

Diante dessa conceituação, pode-se discutir, por exemplo, em que fronteira se situaria parte da obra de Castro Alves, cuja produção evidencia a barbárie da escravidão e foi produzida por um membro da elite branca brasileira. Segundo os critérios de Duarte, a obra do chamado “poeta dos escravos” não se enquadraria sob essa designação, posto que não atende aos quesitos de autoria e ponto de vista ligados à afrodescendência, ainda que sua temática esteja legitimamente inscrita na denúncia à servidão escravista que se manifestava em sua época (*ibid.*, p. 14).

Na esteira oposta, encontra-se Machado de Assis, um escritor afro-brasileiro muitas vezes criticado por não adotar explicitamente o ponto de vista dos excluídos. A esse respeito, Duarte, ancorado em Chalhoub (2003) e em Magalhães Júnior (1957)²⁰, pondera:

Já Machado de Assis que, como funcionário do governo imperial, ostenta uma postura irrepreensível ao propiciar a libertação de inúmeros cativos, adota em seus textos um ponto de vista coerente com seu procedimento de cidadão. E a acusação de omissão que muitos tentaram lhe impingir cai por terra diante das centenas de matérias abolicionistas publicadas pela *Gazeta de Notícias*, órgão do qual era um dos sócios. E mais: em suas crônicas, sempre que aborda o cativeiro, acrescenta elementos judicativos, que ora lamentam a condição dos escravos, ora louvam a filantropia dos que os libertam,

²⁰ As duas obras indicadas por Duarte não foram consultadas por nós em sua materialidade, indicaram-se aqui as referências indiretas conforme o autor do artigo as registrou em seu trabalho, o qual está devidamente inscrito nas *Referências bibliográficas* de nossa pesquisa, referenciado em nome de Eduardo de Assis Duarte (2008).

ora criticam os que apoiam ou se beneficiam do sistema [...] (DUARTE, *op. cit.*, p. 16).

Assim, parece muito difusa a maneira pela qual a escola e a academia têm tratado a literatura afro-brasileira. Sem uma delimitação precisa, sem se ancorar em conceitos adequados para um enquadramento de suas bases. Se se adota a perspectiva de Duarte (*op.cit.*), conclui-se que a academia e a própria escola já cumprem em certa medida a função de trabalhar com a literatura afro-brasileira, uma vez que muitos dentre os autores de nosso cânone eram afrodescendentes. Não se tem, contudo, valorizado esse fato, sendo essa inclusão apenas pelo fator da qualidade, que é deveras importante, mas que poderia ser acompanhado pela explicitação de que tais produções se enquadram no que poderia ser classificado entre as produções designadas como *Literatura Afro-brasileira*.

Seria possível analisar o impacto positivo que causaria num aluno negro, de escola pública periférica, o conhecimento de que aquele que é costumeiramente considerado o maior escritor da literatura brasileira possuía – resguardando-se o interstício temporal – condições de vida semelhantes às suas? Será que a escola tem evidenciado que Joaquim Maria Machado de Assis fora um “*Menino pobre, nascido no Morro do Livramento, filho de um pintor de paredes e de uma lavadeira*”? (*ibid.*, p. 15). Além de negar ostensivamente inúmeros direitos históricos aos afro-brasileiros, nosso sistema educacional tem deixado de valorizar a contribuição dos afrodescendentes à construção da rica cultura nacional.

Não se trata aqui de advogar a inclusão de qualquer texto sem qualidade artística no ensino, até porque sabemos que a Lei 10.639/03 desencadeou modos de escrita mercadológica de uma série de livros pouco relevantes para a sua efetivação. Trata-se, nesse caso, de evidenciar textos com qualidade literária, que promovam acréscimos à formação social do estudante das escolas públicas, contribuindo dessa maneira para um duplo projeto, que se relaciona, por um lado, com a formação intelectual e humana dos alunos e, por outro, com a revogação do modelo eurocêntrico de desvalorização histórica do africano e do afro-brasileiro, propondo em seu lugar a elevação de nossa formação cultural híbrida e também de suas origens.

Afinal, apenas incluir essa temática na educação sem a devida seleção de conteúdos, obras, formas de abordagem etc. pode causar efeito contrário ao desejado, acabando por desvalorizar a história e a cultura africana e afro-brasileira. Assim, é

importante que haja qualidade no que se propõe para estudo, porque somente a adequação ao tema não garante o que prevê a Lei 10.639/03, cujo objetivo é de valorização cultural, e não apenas de divulgação das culturas africanas e afro-brasileira.

Sobre a qualidade de uma obra frente à sua temática, é interessante recorrer a Candido, em sua análise de Castro Alves e Bernardo Guimarães:

[...] vou me demorar na modalidade de literatura que visa a descrever e eventualmente a tomar posição em face das iniquidades sociais [...] Falei há pouco de Castro Alves [...] A sua obra foi em parte um poderoso libelo contra a escravidão, pois ele assumiu posição de luta e contribuiu para a causa que procurava servir. O seu efeito foi devido ao talento do poeta, que fez obra autêntica porque foi capaz de elaborar em termos esteticamente válidos os pontos de vista humanitários e políticos. Animado pelos mesmos sentimentos e dotado de temperamento igualmente generoso foi Bernardo Guimarães, que escreveu *A escrava Isaura* também como libelo. No entanto, visto que só a intenção e o assunto não bastam, esta é uma obra de má qualidade e não satisfaz os requisitos que asseguram a eficiência real do texto. A paixão abolicionista estava presente na obra de ambos os autores, mas um deles foi capaz de criar a organização literária e o outro não (CANDIDO, 2013, p. 184).

O fato analisado pelo crítico literário é bastante importante, elucidando que não é só o tema ou a boa intenção que produz o efeito que se quer, mas a combinação destes com outros fatores qualitativos. Obviamente que outros críticos podem considerar pontos de vista diversos e dar valoração diferente aos autores comentados por Candido. O que se quer demonstrar, contudo, é que há uma indispensável mediação docente para uma leitura esclarecedora de conteúdos que possam efetivamente valorizar a produção africana e afro-brasileira e não apenas mencioná-la. Não se trata de excluir a leitura de *A escrava Isaura* pelo fato de não atender a fatores estéticos elevados, ao ponto de vista dos afro-brasileiros ou a formas de representação verossímeis. O que mais importa é que obras como essa sejam lidas e analisadas em ambiente escolar a partir de princípios norteadores, sob uma atenta mediação docente, com visão abrangente, denunciando impropriedades e, se necessário, que haja a devida crítica à sua construção literária.

Não se pode esperar que a educação tenha por escopo apenas textos clássicos ou consagrados pela crítica especializada. O desejável é que cada escola – ou cada docente em sua esfera de atuação – faça uma análise de textos e formas de abordagem do objeto literário, de sua qualidade, do seu conjunto de alunos e dos objetivos que pretende alcançar ao trabalhar determinada obra.

No aspecto histórico-literário, Antonio Candido tece comentário referente à qualidade das produções de diferentes épocas e da variabilidade da literatura, que apresenta textos excelentes e outros de menor valor estético, todos formando o conjunto literário de determinado povo, conforme segue:

Isso não quer dizer que só serve a obra perfeita. A obra de menor qualidade também atua, e em geral um movimento literário é constituído por textos de qualidade alta e textos de qualidade modesta, formando no conjunto uma massa de significados que influi em nosso conhecimento e nos nossos sentimentos (*Idem*).

A exigência, portanto, não é que se leiam apenas obras de altíssimo valor estético na abordagem das literaturas africanas e afro-brasileira, mas que se utilizem obras que sejam capazes de oferecer formação literária adequada, condizentes com o projeto pedagógico de cada instituição escolar, e que cumpram os objetivos da Lei 10.639/03.

Tal ação pedagógica cria condições para um debate importante sobre a influência da cor da pele na vida das pessoas, na valoração social que ainda impera no Brasil em relação a brancos e negros, aos índices de escolarização ainda desfavoráveis atrelados às populações afrodescendentes etc. Todas as reflexões capazes de desencadear discussões e consequentes avanços são necessárias, e a literatura pode facilitar esse debate, a partir de seus temas de interesse e da abordagem da temática étnico-racial.

Há, da mesma forma que existem argumentos favoráveis, algumas críticas a esse posicionamento. É certo que a crítica é sempre salutar, quando acompanhada de argumentação válida. Uma contraposição muito usada por opositores dessa valorização dos negros advém da noção de que a cor da pele não influencia na capacidade cognitiva, afetiva, psicológica etc. de cada pessoa, não havendo, por esse motivo, a necessidade de diferenciação da questão étnico-racial em instituições sociais, como escola, universidade e outros setores da vida em sociedade.

A primeira parte de tal afirmação até pode ser válida, sob o viés da biologia. Afinal, sendo todos da espécie humana, a capacidade de qualquer pessoa não pode ser medida com base em sua origem étnica. Não reconhecer, porém, que socialmente há influência marcante decorrente do fato de ser de origem negra, branca ou indígena, em nosso país, seria o mesmo que fechar os olhos para a realidade. Dessa maneira, cabe à

escola, sim, promover um amplo debate entre as suas diversas instâncias – gestão, docentes, discentes, pais etc. – sobre a questão étnico-racial.

Para contrapor essa argumentação falaciosa, basta recorrer aos dados de uma recente pesquisa promovida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2008, a qual foi chamada de PCERP (Pesquisa das Características Étnico-Raciais da População²¹). Nesse levantamento, em que foram entrevistadas pessoas de 15 anos ou mais, dentre uma amostra de aproximadamente 15 mil domicílios, distribuídos por seis estados da federação (Amazonas, Distrito Federal, Mato Grosso, Paraíba, Rio Grande do Sul e São Paulo), pode ser observado que o embate étnico-racial brasileiro ainda se manifesta sob diversas formas.

Um dado muito importante revelado pela PCERP foi que a maioria das pessoas de nosso país (cerca de 63,7% dos entrevistados) acredita que a cor da pele influencia diretamente a vida do brasileiro. Apesar de haver noção de que aspectos fenotípicos não determinam as capacidades de cada um, qualquer cidadão coerente com a realidade percebe que ser branco ou negro em nosso país pressupõe estar sujeito a tratamentos diferentes.

Alguns aspectos mais destacados em tal levantamento colocam que as influências se dão principalmente no que se refere ao trabalho, segundo o público pesquisado. A mesma pesquisa revela, ainda, que não só as questões trabalhistas são afetadas pelos quesitos cor ou raça – designação proposta pelo IBGE em sua investigação. Além desse fator, pessoas entrevistadas indicam que as relações com a polícia e com a justiça (68,3%) e o convívio social (65%) também são afetados pela origem étnica e pela cor de cada cidadão e cidadã, incidindo diretamente sobre o modo de vida dos brasileiros em diferentes instâncias de convívio social.

Houve espaço na PCERP para a colocação de quesitos referentes à escola e a repartições públicas, cujos resultados apontam que 59,3% e 51,3%, respectivamente, acreditam que o fator cor ou raça pode exercer influência em instituições desse tipo.

Como se pode perceber, apesar da variação a que as pesquisas do IBGE estão sujeitas, a maior parte da população brasileira tem clareza de que ser de determinada

²¹ Um fator interessante a ser mencionado é que eu tive a oportunidade acompanhar de perto essa pesquisa, pelo fato de ter trabalhado no IBGE por, aproximadamente, dois anos, entre 2007 e 2009. A PCERP foi uma pesquisa esporádica, visto que não tinha caráter contínuo nem periodicidade definida, e acabou sendo coordenada por profissionais responsáveis pela PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), setor no qual eu estive lotado durante todo o tempo de trabalho nesse instituto. Desse modo, acompanhei toda a fase de coleta de dados da pesquisa, apesar de não participar posteriormente das publicações e da divulgação dos dados, porque deixei a instituição nos primeiros meses de 2009.

origem étnica causa impactos inegáveis às pessoas, incidindo tais consequências tanto externamente (em relação ao tratamento que se recebe em diversos locais de convívio social) quanto internamente (em decorrência dos efeitos psicológicos que os tratamentos classificatórios e discriminatórios podem causar às pessoas).

Ora, se a identificação do fator cor ou raça é costumeiramente identificada pelos próprios brasileiros como geradora de diferenciações, por que a escola ainda teima em oferecer espaço reduzido para a reflexão sobre esse assunto, ou até mesmo se acha por vezes no direito de não promover sequer debates que discutam a questão abertamente?

Essa é ainda uma questão por ser respondida. Cumpre a professores/as de língua portuguesa, portanto, um posicionamento em suas aulas de literatura. Por mais que não haja ainda a definição de um cânone denominado afro-brasileiro, é importante que docentes que têm como objeto de trabalho a literatura nacional mencionem que existem textos literários, de reconhecido valor estético, que discutem a temática étnico-racial; que há autores afrodescendentes que são baluartes da formação canônica de nossa história literária; que existem escritores que não trabalharam a questão por alienação ou por se associarem a uma sociedade que não oferecia valorização para negros e seus descendentes, autores estes que, de certa maneira, renegaram a sua origem étnica²².

Tal discussão é deveras espinhosa; no entanto, não exclui o fato de que as literaturas africanas e afro-brasileira devem ser incluídas no ensino oficial não somente pela obrigatoriedade da Lei 10.639/03, mas por todo o seu percurso e pelo valor – estético e humano – que tais textos carregam, podendo ser fontes inestimáveis de contribuição para o desenvolvimento de práticas mais relevantes e adequadas ao perfil do estudante brasileiro, principalmente para aqueles de origem menos privilegiada, que têm em sua formação genética a herança de pessoas que construíram nossa nação à base de muito trabalho e pouca (ou nenhuma) valorização.

Nesse sentido, o ensino de literatura se alia à formação pessoal de cada discente, da mesma maneira que pode ter um papel de denúncia frente às injustiças que se operam no cotidiano e, mais especificamente, na escola, tanto no dia a dia quanto no seu percurso histórico calcado em exclusões sociais e étnico-raciais.

²² O caso de Mário de Andrade talvez seja exemplar nesse sentido. Duarte, no artigo *Literatura e Afrodescendência*, afirma que: “Vinculado à mestiçagem e aos estigmas provindos da escravidão, o branqueamento, enquanto negação da afro-descendência, tem nos legado escritores que produzem uma literatura esquecida da questão racial e das desigualdades dela decorrentes” (DUARTE, s/d, p. 10). Para corroborar sua afirmação, assevera que: “Um exemplo instigante talvez seja Mário de Andrade, mulato que, como tantos outros, buscou a ocultação da origem, tanto socialmente, quanto em alguns de seus escritos” (*idem*).

Por esse e por inúmeros outros motivos que poderiam ser levantados, o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira (campo em que se inserem suas literaturas) é de suma importância para o atual cenário educacional brasileiro. Se a escola pretende seguir rumo a uma educação mais democrática e igualitária, a abordagem de nossas origens étnicas jamais pode ser deixada de lado.

Em atenção a esses imprescindíveis propósitos, cumpre à parte prática de nossa pesquisa um levantamento de dados de campo que forneçam subsídios a uma análise da situação educacional na cidade e no estado de São Paulo, no que concerne ao ensino das literaturas africanas e afro-brasileira. Esse conjunto de informações integra a parte final do nosso trabalho e pretende, com as restrições e delimitações necessárias, dar voz a professores/as da rede pública, observando em que medida suas práticas educativas têm contemplado a Lei 10.639/03 e as obrigações que lhe são subjacentes.

3. A perspectiva dos/as docentes

Como exposto anteriormente, uma das dimensões de nossa pesquisa envolveu a coleta de dados por meio de um questionário direcionado a professoras e professores de língua portuguesa, que foi aplicado, na maior parte dos casos, entre setembro e dezembro de 2014. A ação teve o intuito de compor um conjunto de informações capaz de fundamentar a reflexão sobre o contexto da Lei 10.639/2003 no ambiente escolar e em aulas de português, considerando-se a *práxis* exigida e os conhecimentos indispensáveis para o cumprimento dos preceitos legais dela decorrentes.

Com os questionários, pretendemos arregimentar e sistematizar algumas observações constatadas empiricamente. Parto, assim, de um problema percebido enquanto professor de EF II das redes municipal e estadual de São Paulo há pouco mais de quatro anos, tendo em vista que não me recordo sequer de uma única situação em que a questão étnico-racial tenha sido debatida, nas escolas em que leciono, à luz da Lei 10.639/2003 e das obrigações educacionais a ela relacionadas, seja em reuniões de professores, em planejamentos, ou em qualquer outro momento dos espaços de encontro para reflexão de educadores e educadoras. Não posso, porém, utilizar minha vivência – relativamente curta – na educação para estabelecer julgamento sobre a totalidade do ensino. Essa percepção condiz apenas com minha experiência profissional. Por essa razão, justifica-se a aplicação das questões como forma de obter informações sistemáticas diretamente de membros da classe docente acerca do tema da pesquisa.

É importante ter em vista, no entanto, que respostas obtidas por meio de questionários sofrem interferências diversas, não sendo uma fonte isenta de variações informativas. Esse fator não foi desconsiderado por nós, afinal, é notório que:

[...] a posição dominante do pesquisador em investigações realizadas por meio de questionários é incontestável: as questões são colocadas *a priori*, prendendo os sujeitos ao encadeamento proposto e a uma rede miúda de perguntas, sem o direito de ultrapassar o espaço previsto para as respostas que devem dar, restando a eles a saída de se defenderem respondendo o que imaginam que servirá ao pesquisador (QUEIROZ *apud* OLIVEIRA, 2013b, p. 78).

Faz-se importante, pois, ter clareza de que as respostas oferecem um quadro passível de ser analisado e que, por outro lado, refletem uma posição individual tolhida,

de certa forma, pelo espaço oferecido no próprio questionário. A opção pelos questionários atende, também, ao critério da objetividade que a escrita oferece. Por esse motivo, realizou-se posteriormente a roda de conversa, privilegiando-se a objetividade dos dados de questionários escritos, por um lado, e a possibilidade de maior expressão e detalhamento propiciados pelo diálogo.

Para que haja coerência na apreciação das informações obtidas, sem manejo improdutivo e/ou tendencioso das respostas, trabalham-se as informações com um viés qualitativo de análise, cujo pressuposto assegura uma reflexão importante do fato destacado, sem que haja, contudo, a pretensão de fornecer pareceres quantitativos absolutos e conclusivos acerca do tema pesquisado. Nesse sentido, é importante destacar que a pesquisa qualitativa permite o levantamento e a análise de dados para fazer inferências gerais por meio de uma amostra, gerando um quadro parcial. De acordo com Oliveira (2010, p. 59):

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo uma tentativa de se explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas através de entrevistas ou questões abertas, sem a mensuração quantitativa de características ou comportamento.

Com essa orientação, a análise das respostas será entendida numa visada mais ampla, não tendo a pretensão de oferecer um quadro das ações de todo o corpo docente nem de todas as escolas do ensino público de São Paulo. No entanto, mesmo sem um quadro descritivo mais amplo, por meio de dados colhidos junto a professores/as do ensino público acerca de sua formação e de suas práticas é possível fazer inferências de ordem geral, que podem representar o estágio atual do ensino com relação ao tema aqui levantado, que passa pela necessária formação docente até a efetivação do trabalho em sala de aula.

O questionário (Anexo B) organiza-se, assim, inicialmente, pela coleta de dados pessoais, passando pela autoclassificação de origem étnica, uma vez que é importante a percepção pessoal de cada um acerca de sua vinculação a determinada etnia. Buscam-se também, no aspecto pessoal, informações sobre o ano de formação superior, escola(s) e ano(s) / série(s) em que cada docente leciona, bem como carga horária de trabalho e tempo de magistério. Ressalte-se que, apesar de colher dados de ordem pessoal, não são divulgadas quaisquer informações sobre a identidade de professoras e professores.

Realizada a coleta de dados pessoais, são definidas três seções distintas, denominadas: “Sobre a Lei 10.639/03”; “Sobre Literaturas Africanas e Afro-Brasileira”; e “Sobre aspectos étnico-raciais”. Cada segmento diz respeito a um tipo de informação mais específica, todas articuladas com a temática mais ampla da pesquisa.

Um importante quesito que é abordado pelo questionário diz respeito à formação (ou ausência dela) em literaturas africanas e/ou afro-brasileira, bem como se há práticas de ensino por parte dos/as docentes que as contemplem, sempre tendo como objetivo o conhecimento da Lei 10.639/03 e a preocupação profissional com aspectos relacionados às ações escolares que visam a refletir sobre as relações entre segmentos étnico-raciais de diferentes origens.

Por meio de alguns questionamentos, é possível inferir também se há atenção da gestão de cada escola com relação à inclusão do tema em encontros de planejamento, projetos pedagógicos e de ensino, entre outras ações escolares. Em virtude do pouco diálogo que tradicionalmente há entre docentes da rede pública sobre suas práticas, mais pela sobrecarga de trabalho do que pela vontade de tais profissionais, esse ponto é fundamental para observar se o sistema de ensino oficial tem cumprido com as exigências legais que o norteiam e o fundamentam.

As informações preliminares, contidas na seção “Sobre a Lei 10.639/03”, procuram situar o/a docente, coletando informações básicas sobre o conhecimento acerca da Lei 10.639/03 ao longo das três primeiras questões fechadas. O primeiro item analisado, então, coloca o/a professor/a diante do tema pesquisado e requer informações prévias acerca da referida Lei e das obrigações que dela decorrem, questionando inclusive se o docente que conhece essa Lei a considera importante. Em seguida, apura-se a disponibilização de documentos oficiais / legais com tal conteúdo nas escolas.

Adiante, na seção “Sobre Literaturas Africanas e Afro-Brasileira”, busca-se aferir se o/a docente já teve alguma formação em literaturas africanas e/ou afro-brasileira, se já leu obras de tais literaturas, se acredita que estas devem fazer parte do ensino básico, se havia disciplinas sobre a temática durante sua formação superior, bem como se é realizada, em suas aulas, a abordagem dessas literaturas.

A seção seguinte, denominada “Sobre aspectos étnico-raciais”, começa por inquirir se cada professor/a considera que as escolas devem abordar temas étnico-raciais, perguntando a seguir se as escolas em que leciona realizam alguma ação nesse sentido. Uma questão de importância fundamental investiga se o/a docente já presenciou casos de racismo em sala de aula, com espaço para o desdobramento da questão, no

caso de resposta positiva, para que se registre a ação efetivada diante desse fato, tendo em vista que é parte da função educativa propor intervenções frente a situações de agressão à integridade individual, física e/ou psicológica de qualquer estudante que esteja sob sua docência.

Há, adiante, três questões abertas. A primeira investiga se os encontros de educadores/as (planejamentos, reuniões pedagógicas etc.), registram a presença da Lei em situações organizacionais de trabalho. Tem-se a verificação da opinião, na segunda questão aberta, sobre a importância da formação relacionada a tais literaturas para professores/as de português. Por fim, pesquisa-se a opinião de cada docente sobre a pertinência de ações educacionais voltadas à temática étnico-racial no dia a dia escolar, em razão do fato de que o Brasil é uma nação pluriétnica, que deve promover o respeito às diferenças.

Com tal organização, o questionário pretende coletar dados em esferas vitais para o ensino, a saber: a formação docente e as práticas de ensino, voltadas ou não, no cotidiano escolar, para a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, bem como a caracterização de diferentes escolas quanto às ações legais indispensáveis para a abordagem das relações étnico-raciais. Sabemos que essas ações só se darão por meio do debate contínuo da questão com a comunidade escolar e com a inclusão da temática em projetos de ensino e em projetos político-pedagógicos, conforme determinação da Lei que modifica a LDB para a inclusão da temática aqui exposta.

3.1 Tabulação de resultados

A tabulação dos resultados foi realizada em pequenas tabelas, com os índices percentuais de resposta afirmativa ou negativa para cada questão fechada do tipo “*sim x não*”. Essa organização se dá ao longo das 10 primeiras questões. A partir de então, tem-se o caso particular das questões 11 e 12, em que esta é consequência, com registro aberto, da resposta daquela. A seguir, as três questões abertas (13, 14 e 15) são analisadas individualmente, com a abordagem das considerações mais relevantes do ponto de vista de nosso trabalho.

Para melhor visualização dos dados, é realizada uma subdivisão bastante simples dos grupos pesquisados, que se faz da seguinte maneira: professores/as da rede estadual

e professores/as da rede municipal de educação de São Paulo²³. A particularidade de cada caso, que envolve situações profissionais bastante distintas, é responsável pela subdivisão aqui proposta, uma vez que inúmeros aspectos de cada rede se mostram bastante discrepantes, envolvendo carga horária de trabalho docente, carga de trabalho remunerado fora de sala de aula, oferecimento de cursos de formação, culminando com as diferenças entre salários e planos de carreira praticados por cada rede, fatores que influenciam diretamente a vida profissional de cada professor/a que se propõe a trabalhar em uma ou outra rede de educação.

Feitos os necessários esclarecimentos acerca da segmentação proposta, apresentamos a seguir o conjunto das tabelas e dos resultados a que chegamos com a apuração dos questionários. Registra-se, de igual modo, a formulação original de cada questão, conforme consta do questionário.

Como vimos, uma informação preliminar de fundamental relevância é a autodeclaração étnico-racial. Seguindo o que o sistema de pesquisas do IBGE propõe, perguntou-se se cada professor/a se considera branco/a, negro/a²⁴, pardo/a, amarelo/a ou indígena. Esse questionamento resultou na seguinte tabela:

Autodeclaração étnico-racial	Branco/a	Negro/a	Pardo/a	Amarelo/a	Indígena
Rede municipal	7 (46,66%)	5 (33,33%)	2 (13,33%)	—	1 (6,66%)
Rede estadual	10 (66,66%)	2 (13,33%)	2 (13,33%)	1 (6,66%)	—
Total geral %	16 (53,33%)	7 (23,33%)	4 (13,33%)	1 (3,33%)	1 (3,33%)

Tabela 1: Autodeclaração étnico-racial

Vê-se por essa informação que a maior parte de profissionais de língua portuguesa se declara branco/a, seguidos por negros/as e pardos/as. Na rede estadual,

²³ É importante mencionar que quatro professores/as da rede municipal indicaram que também trabalham na rede estadual. Todavia, entre os/as profissionais pesquisados diretamente em escolas estaduais, não houve ocorrência de acúmulo de cargo com a Prefeitura de São Paulo, até pelo fato de que muitos são do interior paulista. Diante disso, por uma questão de organização, agruparam-se os/as quatro docentes somente na análise da municipalidade, ainda que também façam parte da rede estadual de educação.

²⁴ O sistema de pesquisas do IBGE utiliza a designação “Preto/a” em vez de “Negro/a”, por abordar a questão sob o viés denominado “cor ou raça”. No entanto, pelo entendimento de que muitas pessoas atribuem valorização negativa ao termo “preto”, optamos por inserir no questionário a opção “Negro/a”.

em que a pesquisa ocorreu inclusive com docentes de cidades do interior do estado, a ocorrência de profissionais brancos/as foi de dois terços do total, quantidade essa bastante expressiva. Já a rede municipal apresentou maior heterogeneidade, com uma equivalência entre profissionais brancos/as e negros/as e pardos/as. O dado étnico-racial é de vital importância para as análises subsequentes, uma vez que a identidade étnica de uma pessoa influencia sobremaneira sua perspectiva e visão de mundo.

O ano de formação inicial de cada docente foi segmentado para um maior detalhamento de análise. Com esse intuito, subdividem-se as formações em: “**Antes de 2003**”, “**De 2003 a 2005**” e “**De 2006 em diante**”, uma vez que a Lei 10.639/2003 foi promulgada em 9 de janeiro de 2003. Poder-se-ia discutir mais pormenorizadamente o caso de profissionais formados entre os anos de 2003, 2004 e 2005, considerando que os programas curriculares de licenciatura destes três casos são anteriores à referida Lei. Entretanto, realiza-se o encaminhamento considerando a peculiaridade desses anos, que podem ser encarados como uma espécie de transição para a adequação dos programas universitários. Apesar dessa ressalva, ante uma Lei Federal, sabemos que todos os programas curriculares de graduação, ainda por se tratarem de licenciaturas, poderiam ter sido rediscutidos.

Dessa maneira, acerca da formação, têm-se os seguintes resultados:

Ano de Formação	Antes de 2003	De 2003 a 2005	De 2006 em diante
Rede municipal	8 (53,33%)	2 (13,33%)	5 (33,33%)
Rede estadual	10 (66,66%)	3 (20%)	2 (13,33%)
Total geral %	18 (60%)	5 (16,66%)	7 (23,33%)

Tabela 2: Ano de formação superior

Diante desses dados, percebe-se que a rede estadual traz a maioria de seus profissionais formados **Antes de 2003**, com um percentual de 66,66% (número este correspondente a 10 profissionais). Inclui-se nesse índice uma enorme heterogeneidade, havendo docentes formados nas décadas de 1980 (2 professores/as), 1990 (6 professores/as) e 2000 (2 professores/as). Há ainda entre tais trabalhadores/as, 2 professores/as que se formaram **Entre 2003 e 2005**, precisamente no ano de 2004

(13,33% do total), junto a outros 2 formados **Após 2006**, nos anos de 2007 e 2011, compondo o total de 13,33%.

Na Secretaria Municipal de Educação não há tanta discrepância como na rede estadual. Há entre tais professores/as 8 formados **Antes de 2003**, o que corresponde a um percentual de 53,33%, havendo formação também na década de 1980 (1 professora), na década de 1990 (5 professores/as)²⁵ e nos anos 2000 (2 professores/as). No período de formação **Entre 2003 e 2005** houve, como na outra rede, 2 professores/as que se graduaram no ano de 2004, perfazendo o mesmo percentual de 13,33%. A diferença mais interessante se encontra na formação **Após 2006** em que se observa o número de 5 professores/as graduados/as nesse período, compondo um percentual de 33,33%, atingindo um terço de profissionais pesquisados no município. Mais importante ainda é que, entre estes, há profissionais que concluíram a graduação nos anos de 2006, 2008, 2009, 2011 e 2012, demonstrando maior público jovem na rede municipal, pelo menos entre os que atuam nas salas de língua portuguesa pesquisadas.

É importante observar alguns indicativos dos dois casos. A carreira do magistério do ensino básico das redes públicas tem sido sistematicamente desvalorizada no Brasil. Assim, é bastante comum que profissionais recém-formados busquem locais de atuação que atendam as suas expectativas no que tange à vida trabalhista. Nesse sentido, cabe destacar que a Prefeitura de São Paulo oferece um plano de carreira mais atrativo financeiramente e condições de trabalho mais bem estruturadas em relação à SEESP, motivo pelo qual profissionais formados mais recentemente procuram, na maior parte dos casos, o ensino municipal, visto que neste a valorização docente e as possibilidades de trabalho menos opressivo são maiores em relação ao sistema estadual. Além disso, a abertura de concursos públicos também influencia o ingresso de profissionais formados mais recentemente em cada rede. Todos esses fatores impactam diretamente os profissionais que se inserem em cada rede, bem como a qualidade do trabalho realizado.

Por fim, para encerrar a observação de dados de ordem pessoal e profissional, investigou-se a quantidade de trabalho a que cada professor/a está submetido/a, considerando a profissão docente e observando o acúmulo de cargo permitido pelo poder público. Tendo isso em vista, perguntou-se qual a carga horária semanal de

²⁵ É importante destacar que houve uma professora que apontou como ano de sua formação superior 2011, indicando ainda que realizou o curso “Pós Docência Ensino Superior”. O questionamento se referia, porém, ao ano de graduação. Como a docente indica que leciona na escola pública há 21 anos, chegou-se à conclusão de que a sua formação inicial se deu na década de 1990, sendo ela incluída nesse grupo.

trabalho docente de cada professor e professora. Seguem abaixo os resultados obtidos, conforme a *Tabela 3*:

Carga horária semanal	20 horas ou menos	Entre 20 e 40 horas	Mais de 40 horas
Rede municipal	—	10 (66,66%)	5 (33,33%)
Rede estadual	2 (13,33%)	6 (40%)	7 (46,66%)
Total geral %	2 (6,66%)	16 (53,33%)	12 (40%)

Tabela 3: Carga horária semanal de trabalho docente

Os dados de trabalho docente são de suma relevância para qualquer pesquisa ou análise séria que se pretenda realizar acerca da educação brasileira. Reiteradas vezes há casos de professores e professoras que não suportam a carga horária de trabalho estafante a que são submetidos/as. Por isso, tornou-se comum que apresentem problemas físicos, psicológicos e outros. Some-se a isso o complexo e exigente trabalho que a docência impõe e se verá que a educação nacional precisa urgentemente de intervenções que alterem esse preocupante quadro relacionado à saúde de docentes.

Entre 30 professores/as pesquisados/as há 40% (ou seja, 12) que estão submetidos a uma carga horária de trabalho docente maior do que 40 horas por semana. Esse dado é um indicativo de que o salário em apenas um dos cargos não supre as necessidades de vida de tais profissionais, motivo que os leva à busca de um segundo emprego, a fim de que aumentar a renda mensal. Esse é um dado preocupante, pelo fato de que a carga excessiva de trabalho afeta não somente a qualidade de vida de quem a ela se submete, mas também a qualidade do trabalho realizado, que fica muito aquém do desejável. Em outras palavras, o excesso de trabalho não afeta somente a saúde do quadro do magistério – fator este com o qual a elite do sistema capitalista em que vivemos parece pouco se importar –, há também uma influência direta na qualidade das aulas dadas. Esse é um dos fatores que contribui para que a nossa educação apresente os índices negativos aos quais, infelizmente, já estamos habituados.

Quando se fragmenta a análise para os casos particulares de cada rede, nota-se, claramente, que professores e professoras do estado estão em situação mais delicada do

que seus colegas de trabalho da rede do município. Entre docentes estaduais, 46,66% se submetem à carga docente superior a 40 horas semanais, o que seria quase a metade do total pesquisado. Há ainda cerca de 40% de professores/as que estão em carga horária de trabalho entre 20 e 40 horas semanais. Por fim, há dois casos de professoras que praticam a carga horária de 20 horas ou menos na rede estadual de ensino.

Professores e professoras da prefeitura, por estarem sujeitos a cargas de trabalho distintas, apresentaram resultados um pouco menos alarmantes (mas ainda preocupantes), sendo 60% de docentes que se enquadram numa carga horária entre 20 e 40 horas semanais. Houve ainda 40% que afirmam ter um trabalho que ultrapassa 40 horas semanais. Não houve nenhuma indicação de trabalho que fosse de 20 horas ou menos. Os dados indicam que um terço de profissionais do município se submete ao excesso de trabalho, enquanto dois terços destes praticam uma carga horária menos estafante, o que pode sugerir uma maior qualidade de vida e de trabalho.

Passada a apuração de dados iniciais, chega-se à primeira seção do questionário, a qual é denominada *Sobre a Lei 10.639/03*. Com essa orientação, a questão 1 inquiri acerca do conhecimento sobre a Lei por nós pesquisada. Tal pergunta foi formulada da seguinte maneira: “1. Você conhece a Lei 10.639/03 e as exigências que dela decorrem?” Entre os trinta questionários analisados, a maior parte dos professores e das professoras demonstrou ter algum conhecimento sobre a referida Lei, tal qual se pode ver na Tabela 4:

Conhecimento sobre a Lei 10.639/2003 e suas exigências

Rede	Sim	Não
Municipal	14 (93,33%)	1 (6,66%)
Estadual	13 (86,66%)	2 (13,33%)
Total geral (%)	90%	10%

Tabela 4: Conhecimento da Lei 10.639/2003

Na medida em que a maior parte pesquisada do corpo docente – de língua portuguesa – já conhece essa Lei (cerca de 90%), é possível perceber que a fase de divulgação legal está a caminho da superação. A percepção diz respeito às duas redes educacionais, que possuem enorme heterogeneidade, abarcando desde profissionais recém-formados até professores graduados nas décadas de 1980, 1990 etc. Faz-se

relevante perceber que não é simples vencer a barreira da falta de comunicação que se processa entre milhares de profissionais que compõem o magistério público estadual e municipal de São Paulo.

A questão 2 se reporta à consideração da importância de tal Lei, caso o/a docente tenha respondido “sim” na questão anterior. A pergunta se apresenta com a seguinte redação: “2. *Se respondeu sim na questão anterior, considera importante essa Lei?*”. Houve nessa questão dois aspectos bastante intrigantes. Um deles se refere à ausência de resposta por parte de uma pequena parte dos/as docentes, que provavelmente se abstiveram de responder pela não consideração da importância da Lei (nesse caso, poderia parecer deslegante a resposta negativa a um diploma legal, ainda mais sendo este parte do tema da investigação proposta por um docente/pesquisador que trabalha nas mesmas redes educacionais).

Outro aspecto intrigante foi a resposta positiva de uma docente da rede estadual que havia respondido que não conhecia a Lei 10.639/03. Nesse caso, provavelmente a pessoa não atentou para o fato de que a questão eximia de opinião quem não conhecesse a Lei, porque não seria possível atribuir importância consciente a algo desconhecido. Assim, a resposta positiva dessa professora será desconsiderada no resultado geral, sendo colocada entre as respostas do conjunto vazio – Ø –, pois seria ilógico elencá-la entre as respostas de profissionais que atribuem importância consciente à Lei.

O entendimento dessa questão não pode ser simplista. A tendência de resposta positiva é bastante alta, tendo em vista uma certa expectativa social. É necessário constatar, porém, que a consideração da importância dessa Lei deveria ser acompanhada – em tese – de ações que corroborassem a sua efetiva inserção nas práticas de ensino cotidianas, fato este que não vem ainda ocorrendo em sua totalidade, conforme será evidenciado pelas respostas às questões subsequentes. Esclarecidas tais situações, segue abaixo a *Tabela 5*, com os resultados e suas respectivas porcentagens:

Consideração da importância da Lei 10.639/03

Rede	Sim	Não	Ø
Municipal	14 (93,33)	0	1 (6,66%)
Estadual	12 (80%)	0	3 (20%)
Total geral (%)	86,66%	0%	13,33%

Tabela 5: Consideração da importância da Lei 10.639/03

A questão 3 tem por objetivo pesquisar a disponibilização da Lei 10.639/03 por parte da escola em que cada docente leciona, conforme o enunciado que segue: “3. *A(s) escola(s) em que leciona disponibiliza(m) a Lei para o professor?*”. Em tal questão, cabe uma observação relevante: houve professores/as da mesma escola que deram respostas diferentes, o que pode sugerir tanto negligência por parte dos entrevistados, como o fato de que o documento existe na escola e foi disponibilizado para alguns docentes, mas sem divulgação adequada da UE (Unidade Educacional) acerca da existência dessa Lei e da sua obrigatoriedade quando da composição do PPP (Projeto Político Pedagógico) de cada instituição e dos planejamentos pessoais de cada professor/a.

Assim como na questão anterior, houve algumas abstenções, todas de professores/as estaduais, provavelmente porque o/a profissional que preferiu não responder desconhece a existência do documento dentro da escola, mas não possui certeza sobre isso. A saída mais neutra, nessa hipótese, seria não apresentar qualquer resposta, evitando incorrer em um possível erro de avaliação. Faltou, porém, a consideração do enunciado da questão, que se refere à disponibilização de tal Lei para os docentes, e não somente a sua existência no âmbito escolar. Assim, compõe-se a *Tabela 6* de respostas positivas, negativas e das respectivas abstenções:

Disponibilização da Lei 10.639/03 na(s) escola(s) em que leciona			
Rede	Sim	Não	Ø
Municipal	10 (66,66%)	5 (33,33%)	0 (0%)
Estadual	3 (20%)	8 (53,33%)	4 (26,66%)
Total geral (%)	43,33%	43,33%	13,33%

Tabela 6: Disponibilização da Lei 10.639/03 na(s) escola(s) em que leciona

A partir da questão 4, o questionário parte para a seção denominada ***Sobre Literaturas Africanas e Afro-Brasileira***. A questão se apresenta da seguinte forma: “4. *Teve alguma formação em literaturas africanas ou afro-brasileira?*” Nesse quesito, a diversidade das respostas foi bastante interessante. Deve-se ressaltar que a intenção da pergunta é ser abrangente, isto é, inquirir sobre qualquer tipo de formação, podendo ser institucional, curso livre, pós-graduação etc. Não houve detalhamento porque a

formação específica sobre essa temática durante a graduação consta de questão posterior. Abaixo, a *Tabela 7*:

Formação em literaturas africanas e afro-brasileira

Rede	Sim	Não
Municipal	11 (73,33%)	4 (26,66%)
Estadual	7 (46,66%)	8 (53,33%)
Total geral (%)	60%	40%

Tabela 7: Formação em literaturas africanas e afro-brasileira

A questão 5 pesquisa a leitura de obras das literaturas africanas e afro-brasileira. Nesse item há uma necessária observação: não existe ainda definição cabal das características próprias do que vem a ser a literatura afro-brasileira. A despeito disso, porém, a investigação é válida porque a literatura africana é mais fácil de definir e deve também constar como conteúdo de formação. Diante disso, a quinta pergunta é: “5. *Já leu obras pertencentes às literaturas africanas e afro-brasileira?*”. Um dado interessante diz respeito a duas respostas negativas, que foram de professoras de idade mais avançada dentre todos as/os docentes, que lecionam coincidentemente na mesma escola estadual. Na rede municipal, uma docente indica também não ter lido obras dessas literaturas. Os resultados são expostos na *Tabela 8*:

Leitura de literaturas africanas e afro-brasileira

Rede	Sim	Não
Municipal	14 (93,33)	1 (6,66%)
Estadual	13 (86,66%)	2 (13,33%)
Total geral (%)	90%	10%

Tabela 8: Leitura de obras das literaturas africanas e afro-brasileira

A questão 6 enfoca a inclusão de literaturas africanas e afro-brasileira em currículos escolares, isto é, a opinião de cada profissional sobre a obrigatoriedade da abordagem dessas literaturas durante a escolarização básica, tal qual se vê no enunciado: “6. *Você acha que tais literaturas devem fazer parte do Ensino Básico?*”. O

resultado dessa questão era bastante previsível. Afinal, trata-se de pergunta formulada por um colega de trabalho, em um contexto social (e educacional) que começa a valorizar a leitura de tais textos. Desse modo, a positividade das respostas à questão 6 foi totalizadora, conforme a *Tabela 9*:

Importância das literaturas africanas e afro-brasileira nos currículos escolares		
Rede	Sim	Não
Municipal	15 (100%)	0 (0%)
Estadual	15 (100%)	0 (0%)
Total geral (%)	100%	0%

Tabela 9: Importância das literaturas africanas e afro-brasileira na educação

A sétima questão indaga sobre a formação superior docente para o trabalho com literaturas africanas e afro-brasileira. Se o/a docente considerasse a pós-graduação, poderia enquadrá-la na resposta, uma vez que a pergunta apresenta a seguinte redação: “7. Em sua formação superior, cursou disciplinas que abordavam o tema?”. Diante desse questionamento, todos os cursos considerados de formação superior poderiam ser indicados. Dessa feita, a *Tabela 10* expõe os seguintes resultados:

Formação superior (cursou disciplinas) em literaturas africanas e afro-brasileira		
Rede	Sim	Não
Municipal	7 (46,66%)	8 (53,33%)
Estadual	11 (73,33%)	4 (26,66%)
Total geral (%)	60%	40%

Tabela 10: Formação superior em literaturas africanas e afro-brasileira

A questão 8 levanta dados sobre o uso ou não de literaturas africanas e afro-brasileira por parte de docentes em suas práticas de ensino. Esse dado é importantíssimo, uma vez que o objeto da pesquisa se reporta diretamente a essa problemática. Poder-se-ia, portanto, considerar essa pergunta como central do questionário e da própria pesquisa aqui realizada. A formulação da pergunta é simples e direta: “8. Você faz uso dessas literaturas em suas aulas de português?”. Curioso

perceber nessa questão a abstenção de resposta por parte de uma professora, que inclusive não havia colocado nos dados gerais os/as anos/séries em que leciona, talvez como forma de diminuir a exposição pessoal, ainda que o questionário deixasse claro que dados pessoais não seriam divulgados sob nenhuma hipótese. A *Tabela 11* expõe os resultados a que chegamos com essa questão:

Abordagem de literaturas africanas e afro-brasileira em aulas de português

Rede	Sim	Não	Ø
Municipal	11 (73,33%)	4 (26,66%)	0 (0%)
Estadual	9 (60%)	5 (33,33%)	1 (6,66%)
Total geral (%)	66,66%	30%	3,33%

Tabela 11: Literaturas africanas e afro-brasileira nas aulas de português

A terceira e última seção do questionário é denominada *Sobre aspectos étnico-raciais*. Esse segmento é composto somente por três questões fechadas, uma das quais exige um desdobramento em resposta aberta, em caso de resposta positiva à questão anterior (questões 11 e 12, respectivamente). Adiante, há três questões abertas, sucedidas de um espaço para a livre elaboração de comentários sobre o questionário e/ou sobre a própria pesquisa, como tentativa de oferecer possibilidade para a manifestação de opinião menos direcionada.

Esse derradeiro segmento é inaugurado pela questão 9, cujo conteúdo favorece uma resposta que dificilmente seria contrária. A pergunta propõe: “9. Em sua opinião, as escolas devem abordar temas étnico-raciais?”. Apesar de aparentemente óbvia, essa questão não é consensual. Já percebi em conversas informais que há docentes que consideram o debate irrelevante. Mesmo assim, a *Tabela 12* traz resultados absolutos:

Necessidade de abordagem da temática étnico-racial nas escolas

Rede	Sim	Não
Municipal	15 (100%)	0 (0%)
Estadual	15 (100%)	0 (0%)
Total geral (%)	100%	0%

Tabela 12: Necessidade de abordagem da temática étnico-racial na escola

Sobre essa pergunta é importante pontuar que, a despeito de a totalidade de professores/as ter apontado que os temas étnico-raciais devem figurar no ensino, houve uma parcela significativa de docentes que afirmou, em questão anterior, que *não trabalha com literaturas africanas e afro-brasileira em suas aulas de português*.

A questão 10 pesquisa a realização ou não de ações escolares no sentido de promover a educação para as relações étnico-raciais, de acordo com o seguinte enunciado: “10. A(s) escola(s) em que leciona realiza(m) alguma ação nesse sentido?”. Diretamente relacionada à questão anterior, ainda que de maneira implícita, a pergunta aqui favorece uma dupla análise: por um lado, a do aspecto institucional, que deveria propor situações de abordagem para as relações étnicas; por outro, a do próprio trabalho de docentes em sala de aula, cujo desdobramento inevitavelmente deveria abarcar as relações étnico-raciais. Apesar da consideração maciça do fato de que as escolas devem abordar a temática, a sua efetivação, de acordo com as respostas, não tem sido contundente. Isso fica evidenciado com os resultados apresentados na *Tabela 13*:

Realização de ações escolares para a discussão sobre as relações étnico-raciais		
Rede	Sim	Não
Municipal	12 (80%)	3 (20%)
Estadual	9 (60%)	6 (40%)
Total geral (%)	70%	30%

Tabela 13: Ações escolares para reflexão sobre as relações étnico-raciais

A questão 11 traz a apuração de um fato de suma relevância para a superação de estigmas e casos explícitos de racismo em ambiente escolar. A essa altura, o questionário propõe a seguinte pergunta: “11. Já presenciou em sala de aula caso(s) de racismo?”. Apesar do tabu de se falar sobre a questão, sou capaz de, enquanto professor, afirmar que esse fato é ainda bastante comum no ambiente escolar. Entretanto, apesar de minha vivência permitir a realização de afirmações pessoais sobre o assunto, não posso desconsiderar que cada pessoa tem noções diferentes acerca disso, motivo pelo qual encontram-se nas respostas algumas negativas, mesmo partindo de profissionais com muitos anos de experiência no magistério.

Presença de casos de racismo em sala

Rede	Sim	Não
Municipal	10 (66,66%)	5 (33,33%)
Estadual	10 (66,66%)	5 (33,33%)
Total geral (%)	66,66%	33,33%

Tabela 14: Casos de racismo em sala de aula

Note-se que, coincidência ou não, a *Tabela 14* traz resultados idênticos para as duas redes – excetuando-se os casos de respostas totalizantes. Isso sugere que o dado do racismo presente na sociedade (e mais especificamente na escola) ocorre sistematicamente. O fator equipara a experiência de docentes no ambiente escolar, seja na rede municipal ou estadual de ensino, permitindo-nos entrever que o racismo em nossa sociedade ainda é um mal que deve ser combatido diuturnamente.

A questão 12 é decorrente da anterior e apura como ocorreu o tratamento em sala de aula de tal situação, caso o/a docente tenha presenciado alguma manifestação de racismo em ambiente escolar. Conjugando as duas questões (11 e 12), o enunciado toma a seguinte configuração: “11. Já presenciou em sala de aula caso(s) de racismo? 12. Se sim, tomou alguma medida para intervir? Qual?” Essas perguntas iniciam também a fase de questões abertas, cuja orientação pretende abrir uma linha de investigação mais opinativa. Surge, a partir de então, uma necessidade de tratamento menos definido percentualmente, mas de igual modo estruturado, com comentários das respostas consideradas mais reveladoras e uma organização de dados que privilegia a linha qualitativa, agrupando o conjunto de respostas por afinidades de ideias e contiguidade conceitual, sem dispensar a mensuração numérica, quando esta se mostrar possível e/ou necessária para melhor esclarecimento dos dados.

Em relação às medidas para intervenção nos casos de racismo em sala de aula, seguiram as respostas na direção da conscientização, debates, rodas de conversa etc. Houve proposição de intervenção com articulação aos conteúdos escolares, utilizando vídeos, músicas, leituras. A maior parte das ações descritas seguiu uma linha bastante tradicional de abordagem. Houve, contudo, casos de respostas que se destacaram e que merecem comentários e atenção mais pormenorizada, posto que denotam uma abordagem que foge ao corriqueiro no ambiente escolar atual.

Os casos de respostas mais interessantes trouxeram visões abrangentes, como de uma docente da rede estadual, a qual afirmou que as ações foram: “*Roda de conversa sobre a formação do povo brasileiro e conscientização de alunos e pais*” (Eduarda, docente da EE Profa. Salime Mudeh)²⁶. Esse tipo de ação reflete uma desejável consciência histórica e social da questão, porque além de promover a intervenção em relação aos alunos, relacionando o fato à situação histórica de formação da população nacional interdisciplinarmente, houve ainda a propositura de que a ação atingisse pais e mães, cujo papel na formação do sujeito é geralmente a influência mais marcante durante a infância e a adolescência. Essa professora se autodeclara negra nos dados gerais. A sua visão pessoal sobre a identidade étnica parece ser determinante para essa questão, uma vez que, na observação de muitos, essa docente possivelmente seria enquadrada no grupo dos pardos (ou seria considerada como “morena”).

Outra resposta de interesse fez referência à autoestima dos envolvidos, aspecto fundamental no desenvolvimento humano. A docente afirma na resposta sobre a intervenção em casos de racismo: “*Sim, no momento em questão tentei mediar o conflito trazendo a temática para a sala de aula, promovendo um debate a fim de resgatar a autoestima dos envolvidos no conflito*” (Márcia, docente da EE Profa. Salime Mudeh). Essa resposta se destaca ao considerar que a autoestima é fundamental para a desconstrução de estereótipos étnico-raciais enraizados, cristalizados no seio da sociedade brasileira, que, via de regra, atribui qualidades superiores aos traços físicos mais identificados com as características originárias dos povos europeus.

Houve ainda uma resposta que se destacou nesse quesito, embora aparentemente tradicional na abordagem do tema. Uma professora afirmou o seguinte: “*Parei a aula e conversei com todos os alunos, conscientizando-os para a importância de se respeitarem, independente das diferenças*” (Rebeca, docente das EE Profa. Mirna Loide Correia Ferle). A solução encontrada pela docente parece comum, mas o fato de parar a aula imediatamente e estender a situação para toda a sala é de fundamental valor. Os casos explícitos de racismo devem ter reverberação, impactando até mesmo quem não faz parte diretamente do ocorrido. Por esse motivo, a professora, com sua ação abrangente, inclui no debate toda a sala, favorecendo uma ampla discussão, ao contrário do que se tem feito durante décadas, camuflando o racismo e minimizando as suas

²⁶ Todos os nomes de docentes colocados após os comentários são fictícios, a fim de que seja preservada a identidade das professoras e dos professores envolvidos na pesquisa.

manifestações e complexas consequências. Cabe destacar, por fim, que essa professora, no preenchimento dos dados pessoais, também se autodeclara como negra.

Dentro ainda desse questionamento, houve uma resposta especialmente interessante. O professor Martim, da *EMEF Mário Lago*, sucintamente responde: “*Ocorre frequentemente. Sempre proponho*”. Autodeclarado negro, esse professor possui a vivência de quem sabe o que é racismo e nos parece ter propriedade para fazer tal afirmação dessa maneira.

De modo geral, houve uma quantidade razoável de profissionais que disseram nunca terem presenciado casos de racismo em sala de aula (aproximadamente 33,33%, compondo exatamente um terço do total pesquisado em ambas as redes). Não cabe à nossa pesquisa julgar a veracidade dessa informação, mas propor uma reflexão a partir dela. Se um professor afirma que casos dessa ordem ocorrem frequentemente e outro/a afirma que nunca presenciou tais casos, pode haver diferenças no que cada um considera como “racismo”. Obviamente que pessoas que já sofreram ações racistas sabem bem o que é isso e quão destrutivas são as suas consequências. Torna-se necessário, por essa razão, refinar a percepção acerca de tais situações, que ainda fazem parte da sociedade como um todo.

Adiante, a questão 13 propõe investigar se há algum tipo de discussão da Lei 10.639/2003 e/ou de suas exigências, enfim, da sua temática, em encontros escolares, tais como: planejamento, reuniões, ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), JEIF (Jornada Especial Integral de Formação) etc., buscando também a consideração de docentes acerca da importância, ou não, desse debate na escola. A questão é a seguinte: “*13. Os encontros de educadores (ATPC, planejamento anual, reunião pedagógica) abordam a diversidade étnica e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana? Você considera importante essa discussão entre os profissionais da educação? Por quê?*”. Apesar de ser uma questão aberta, é possível fazer uma tabulação acerca do que ocorre nos encontros das escolas em que os/as docentes lecionam, uma vez que a resposta exige a colocação ou não do tema, antes da exposição da opinião de cada docente. Assim, expõem-se na *Tabela 15* os resultados, seguidos de comentários sobre os destaques:

Discussão da temática étnico-racial em encontros de educadores/as

Rede	Sim	Não
Municipal	12 (80%)	3 (20%)
Estadual	5 (33,33%)	10 (66,66%)
Total (%)	56,66%	43,33%

Tabela 15: Discussão do tema étnico-racial em encontros de educadores/as

Dessa tabela, o fato mais relevante a ser considerado é que 80% de docentes municipais afirmam que o debate tem ocorrido. Contudo, apenas 33,33% de professores/as estaduais relataram a presença dessa temática em encontros realizados em suas respectivas escolas. Esse dado é importantíssimo, porque denota uma discrepância muito grande entre as respostas, permitindo-nos inferir o avanço da rede municipal frente à estadual nesse quesito, pelo menos no sentido de proporcionar o debate e a reflexão para o corpo docente, ao qual cabe a posterior aplicação em forma de ações pedagógicas.

Ainda nesse aspecto, importa observar que a resposta a essa questão está sujeita a diversas variantes. É comum, por exemplo, a existência de professores e professoras da mesma escola que não estão em condição igual de jornada de trabalho, e muitas vezes nem no mesmo regime de trabalho²⁷. Isso pode ser determinante para um adequado entendimento das respostas, visto que tal fato influencia diretamente a quantidade de horas de trabalho diário com os alunos e também no trabalho pedagógico extraclasse. Na situação da SEESP, docentes participam de ATPC muitas vezes em horários diferentes, com coordenadores/as por vezes também diversos, o que pode fazer com que os assuntos nem sempre se encaminhem para a mesma linha de trabalho, dada a especificidade de cada UE.

Outro fator preponderante é a participação – no caso estrito da rede municipal – da chamada JEIF. Essa jornada de trabalho propicia a cada docente uma carga horária

²⁷ Sobre essa questão, note-se que a Secretaria Estadual subdivide a classe docente entre “efetivos” e “não efetivos” (professores/as “Categoria F”, “Categoria O” etc.), cuja carga de trabalho varia entre 10 e 40 horas-aula (em um único cargo), o que resulta em quantidades diferentes de trabalho com alunos e trabalho pedagógico fora de sala de aula. A SMESP, por sua vez, possui professores/as em Jornada Básica (20 horas-aulas), Jornada Básica Docente (30 horas-aulas) e JEIF (40 horas-aulas). Dentro dessas jornadas, existem na prefeitura de SP “efetivos” e “contratados”, cujo regime de trabalho é precarizado, impedindo o acesso a direitos básicos, como a “evolução funcional”.

extraclasse mais extensa, cumprida dentro da escola, de 8 horas-aula²⁸. Considerando-se os poucos espaços para a reunião de professores/as que em geral as redes de ensino oferecem, essa jornada de trabalho é uma das que mais propicia oportunidade aos integrantes do magistério de um maior tempo para debate e contato com a realidade escolar vivida fora do ambiente da sala de aula. Assim, profissionais que participam da JEIF possuem maior contato com a gestão da escola, ainda que possam realizar, como no caso da rede estadual, o trabalho extraclasse com coordenadores/as diferentes.

Apesar desses diferentes fatos de natureza organizacional, cabe ressaltar que quase a metade dos/as docentes (quando somados os resultados das duas redes) afirma que os horários destinados a encontros de educadores pouco têm fomentado o debate sobre aspectos étnico-raciais. O caso específico da rede estadual é mais preocupante, pois o índice de resposta negativa atinge 66,66% – isto é, 10 professores/as de 15 pesquisados/as –, compondo dois terços do total. Mesmo quando se afirma que há o debate, geralmente as respostas vêm acompanhadas de informação sobre a brevidade da discussão. A esse respeito, uma professora indica que: *“Geralmente o tema só é abordado em datas específicas, o que não favorece um plano permanente de combate ao racismo”* (Leila, docente da EE Salime Mudeh). Outra professora enfatiza: *“Neste ano apenas foi comentado durante uma ATPC, porém, para 2015 montaremos projeto relacionado ao tema. Considero importante, pois faz parte de nossa história e cultura”* (Priscila, docente da EE Joaquim Pedroso de Alvarenga).

Nas respostas contrárias, constam que há UEs onde sequer se comenta o tema durante os encontros. Isso é extremamente prejudicial para a reflexão sobre as relações étnico-raciais em ambiente escolar, uma vez que a promoção do debate é de responsabilidade da gestão escolar e de professores/as, e não apenas do corpo docente.

A rede municipal de ensino apresentou índices bem mais positivos para esse questionamento. Essa indicação pode ser decorrente do fato de essa rede apresentar uma opção de jornada de trabalho extraclasse mais extensa (JEIF), em que se realiza uma espécie de formação em serviço. Outra vantagem que a prefeitura de São Paulo leva sobre a administração estadual é o oferecimento de cursos formativos durante o horário de trabalho dos docentes, realizados pela Diretoria de Orientação Técnica (DOT), sendo as/os profissionais liberados do dia de trabalho (com alunos) para a sua realização.

²⁸ É importante destacar que cada hora-aula na Prefeitura de São Paulo corresponde a 45 minutos, ao passo que, na rede estadual de educação, cada hora-aula é de 50 minutos, nos períodos matutino e vespertino, e de 45 minutos no período noturno.

Esses dois aspectos influenciam diretamente a formação de professores/as que integram cada rede, bem como a frequência dos encontros para trabalhos pedagógicos fora da sala de aula.

É razoável considerar a amplitude de cada rede, suas dimensões totalmente diferentes e outros aspectos necessários a uma análise que se proponha o mais isenta possível. Todavia, sendo docente de ambas, é possível notar que a rede estadual se mostra, nesse aspecto formativo, bastante abaixo da municipal. Em praticamente todos os aspectos a municipalidade leva vantagem, entre os quais podem ser mencionados: os cursos, o tempo destinado a trabalhos extraclasse etc. Existe ainda, para os professores municipais, um plano de carreira que envolve evoluções funcionais que dependem, em parte, de qualificação profissional, o que é também fator de incentivo para que docentes se mantenham em constante atualização. O governo estadual mais recentemente lançou um plano de evolução funcional para a classe docente, mas seus resultados ainda não se mostram relevantes para a busca de aperfeiçoamento de seu professorado.

No aspecto formativo, portanto, percebe-se um claro avanço da rede municipal frente à estadual, uma vez que seus profissionais têm encontrado maiores possibilidades de diálogo em seu trabalho, bem como uma gama maior de opções de qualificação no próprio ambiente escolar e maior fomento fora deste, o que é de vital importância para profissionais que possuem como prática a atividade educativa.

Seguindo a análise, a questão 14 apura como cada docente percebe a formação, na temática específica, para a efetivação do trabalho escolar: *“14. Como você enxerga a formação em literaturas africanas e afro-brasileira para o professor de português, diante das leis e da responsabilidade com temas étnico-raciais?”*.

A maior parte das respostas critica a pouca formação sobre o assunto. Melhor do que comentar de modo generalista o todo, é colocar em cena a própria voz docente. Vejamos, então, algumas respostas, começando por professores/as da rede estadual:

Considero importante, mas na rede estadual de ensino até o momento não tive oportunidade dessa formação como professor de L.P. [língua portuguesa], geralmente essa formação é voltada para o professor de História (Roberto, docente da *EE Joaquim Pedroso de Alvarenga*).

Enxergo como essencial o preenchimento desta lacuna, existente há anos. Deve sim fazer parte da formação do educador (Verônica, docente da *EE Raul Cortez*).

Importantíssimo, até para discutir a questão da igualdade/desigualdade social (Adílson, docente da *EE Joaquim Pedroso de Alvarenga*).

Ruim, pois não há um foco determinado no currículo de Letras, por exemplo (Cássio, docente da *EE Professora Salime Mudeh*).

Como algo importante e esclarecedor que só acrescenta a nossa função de colaborar para que se construam novos valores com vistas à compreensão da diversidade como algo extremamente positivo e ao respeito para com todos os indivíduos (Júlia, docente da *EE Professora Salime Mudeh*).

Como se vê, critica-se tanto a formação superior, dos cursos de Letras, como a precária formação institucional que tal rede de educação oferece para o magistério. Apesar das críticas, parece consensual que esse tipo de qualificação se mostra cada vez mais necessário, diante dos desafios enfrentados por uma escola mais democrática e menos excludente.

A consideração do professor Adílson é interessantíssima, pois relaciona o assunto à discussão da “*igualdade/desigualdade social*”. Com essa reflexão, depreende-se que esse professor domina questões históricas que condicionaram muitos afrodescendentes a situações sociais de desigualdade, fato que ainda permanece em muitas famílias, que ainda não transpuseram algumas barreiras que a sociedade lhes impõe. Se esse conhecimento for construído no dia a dia em sala de aula, é possível desenvolver um diálogo interdisciplinar esclarecedor.

Seguem, também, algumas considerações de docentes municipais:

Enxergo essa formação como insuficiente. A formação na graduação resume-se a uma ou duas disciplinas com essa temática. No entanto, existe a oferta de formação continuada por meio da Secretaria Municipal ou da Diretoria de ensino. Porém, os cursos não são obrigatórios, dependendo do profissional (Lilian, docente da *EMEF Antonio Carlos de Andrada e Silva*).

Atualmente acredito que a formação em literatura afro-brasileira é deficiente, de acordo com a grande necessidade de debate do tema (Camila, docente da *EMEF José Mário Pires Azanha*).

Acho insuficiente, mas é um avanço termos uma disciplina no ensino superior dedicada às literaturas africana e afro-brasileira (Jonas, docente da *EMEF João XXIII*).

Não percebo muitas ações em prol dessa formação, na verdade acredito que os professores se envolvem com a questão por afinidade e preocupações com o tema (Sofia, docente da *EMEF João XXIII*).

Não sei se atualmente os cursos de “Letras” incluem esta matéria. Para os professores que já atuam nas salas de aula a formação é quase inexistente (Rosana, docente da *EMEF Dr. João Augusto Breves*).

Deveria ser por convocação a todos os professores e não somente para a área de Português, pois aquele que acumula [cargo] como pode cursar ou participar da formação [?] (Mariana, docente da *EMEF Dr. João Augusto Breves*).

Da mesma maneira que os/as professores/as estaduais, as/os profissionais do município acreditam que a formação para o trabalho com as literaturas africanas e afro-brasileira ainda não é adequado. O ensino superior foi referenciado nas respostas, assim como a formação institucional proporcionada pela rede de ensino municipal.

A professora Mariana, da *EMEF Dr. João Augusto Breves*, propõe que essa formação se dê por meio de convocação institucional, tornando-se assim obrigatória. Essa visão pode ser complementada pelo que aponta a professora Sofia, da *EMEF João XXIII*, ao indicar que, geralmente, docentes buscam essa qualificação por afinidades com a temática. Tais afirmações se complementam e nós concordamos com elas. É inegável que professores/as que veem importância real no tema buscam um aperfeiçoamento. Outros/as, se não enxergam a formação para esse trabalho como indispensável, poderiam ser convocados/as por suas redes educacionais, para que recebessem formação adequada, a fim de garantir o direito discente da abordagem das temáticas étnico-raciais.

A décima quinta questão, por fim, tem por objetivo observar como professores/as percebem a necessidade de ações educacionais para a valorização da diversidade étnica brasileira, declarando ao final se há positividade na medida legal. Da mesma forma que a questão anterior, essa pergunta induz a uma exposição do ponto de vista pessoal, questionando se “15. *Ações educacionais voltadas às relações étnico-raciais podem valorizar a diversidade étnica brasileira e favorecer o respeito às diferenças? Por quê?*”. Formuladas de modo diverso, praticamente a totalidade das respostas apontam para o fato de que as ações educacionais favorecerão o respeito às diferenças.

Esse resultado era, de certa forma, bastante previsível, dentro de um discurso de adequação às demandas sociais. Ocorre, porém, que nem sempre a atribuição de valor se traduz em ações no dia a dia, tanto da escola como um todo, quanto do magistério. Assim, serão comentadas nesta seção apenas algumas ideias mais representativas.

Dentre as respostas mais expressivas, há a afirmação do professor Martim, docente da *EMEF Mário Lago*, que declara: *“As ações nesse sentido têm a função de reverter um quadro extremamente preconceituoso e discriminatório que vivemos, principalmente porque só com conhecimento fundamentado se resolve essa problemática”*. A noção do professor é bastante crítica, mas não se reduz ao ataque. Percebendo a realidade preocupante das tensas relações étnico-raciais em nosso país, afirma ele que é necessário que haja conhecimento fundamentado para superação do preconceito e da discriminação.

Ocorreram também duas respostas que, de certa maneira, se complementam. Uma delas, expressa pela docente Camila, da *EMEF José Mário Pires Azanha*, indica: *“Sim, percebo em minha prática educativa que quanto mais conversamos sobre o tema, mais instruídos os alunos ficam e menos preconceito eles manifestam um com o outro”*. Já o professor Jonas, da *EMEF João XIII*, aponta que: *“Sim, pois como o estudante está em formação, essas ações podem promover o debate sobre o racismo na sociedade e as melhores maneiras de combatê-lo”*. As duas proposições seguem na direção dos resultados que as medidas educacionais provocam nos alunos, uma vez que por meio de ações educativas muitos preconceitos podem ser desfeitos, pois atingem principalmente sujeitos durante a consolidação da sua personalidade e de seus valores pessoais.

Nesse aspecto, a professora Lilian, da *EMEF Antônio Carlos de Andrada e Silva*, se atém à construção de paradigmas e à possibilidade de desconstruí-los, afirmando que: *“Sim, já que tanto os preconceitos quanto sua quebra são construídos. O diálogo, no que tange à valorização da diversidade e ao respeito às diferenças, é fundamental na quebra do preconceito. As ações educacionais colaboram neste sentido”*. A visão dessa professora é interessante pelo fato de levar em conta o espectro social, percebendo a necessidade do diálogo, pela via da educação, que desconstrua o preconceito de parte da sociedade em relação aos afrodescendentes.

Fica, portanto, nossa percepção de que a classe docente tem consciência de que o seu trabalho é fundamental para a superação de preconceitos étnicos, resta saber se, cientes da importância dessas ações, tais profissionais vêm promovendo, por meio da mediação literária, atividades educativas capazes de alterar as manifestações racistas que ainda insistem em se perpetuar na educação brasileira e em toda a nossa sociedade.

Por fim, como forma de enriquecer a manifestação docente, foi deixado um espaço para a livre reflexão acerca do tema e do próprio questionário, sob o enunciado:

“Se quiser, deixe aqui comentários sobre este questionário”. Foram elaboradas algumas considerações, as quais são transcritas abaixo:

Infelizmente o racismo ainda é muito forte no Brasil. Na educação não é diferente e o que prevalece é um ensino pautado pela heteronormatividade, pelo machismo e pelo racismo. Características próprias da classe que domina o Estado, classe essa branca, heterossexual e masculina (Leila, *EE Professora Salime Mudeh*).

É bom salientar também que as reuniões de formação para os educadores abordam o tema apenas por intermédio de leituras, há, contudo, pouquíssimas orientações e discussão com especialistas e/ou encontro específico para tratar sobre o assunto (Elias, *EMEF Mário Lago*).

Considero as questões abertas muito direcionadas: quem compreende o tema se sente redundante e quem não compreende não consegue responder satisfatoriamente, ou ainda se vê compelido a mentir (Martim, *EMEF Mário Lago*).

O questionário possui grande valor na medida em que avalia o estado atual das discussões e trabalhos desenvolvidos em sala de aula a respeito do tema. Também proporciona o levantamento do(s) perfil(is) dos professores diante do tema (Lilian, *EMEF Antônio Carlos de Andrada e Silva*).

Sempre importante ouvir quem está em sala de aula para que todos juntos possamos vencer o preconceito racial, seja através da valorização da cultura africana e afro-brasileira ou ações que estimulem o respeito. O questionário, a meu ver, deveria contemplar também o racismo que o aluno traz para a escola, decorrente de seu ambiente familiar etc. (Jonas, *EMEF João XXIII*).

O espaço para a livre manifestação trouxe excelentes contribuições para a pesquisa. Desde a crítica ao direcionamento e à redundância de algumas questões, até a percepção de que ouvir a classe docente é de extrema relevância, já que ainda há pouca pesquisa que leva em conta a voz de professores/as e suas práticas educativas.

Assim, diante das respostas colhidas diretamente de docentes que estão em contato cotidiano com estudantes da escolarização básica, mais precisamente na docência do EFII, é possível notar que, na realidade do ensino público de São Paulo, a Lei 10.639/03 vem avançando, mas ainda não chegou aos níveis esperados. Isso não significa dizer que a Lei não é aplicada ou que sua promulgação é um “furo n’água”. Muito pelo contrário, é natural que haja um tempo de assimilação e efetivação das prescrições legais, a fim de que os efeitos sociais sejam mais fartamente produzidos.

Nesse contexto, deve-se observar que as *Diretrizes* aqui mencionadas já demonstram clara preocupação com a formação docente para a condução do processo de erradicação do preconceito étnico-racial no ambiente escolar. Como o quadro de professores/as é bastante diversificado, com uma enorme mescla de profissionais iniciantes e outros já com bastante tempo de magistério, há grande discrepância temporal de formação acadêmica. Sabe-se que a obrigatoriedade do estudo de história e cultura africana e afro-brasileira é recente, porque data de 2003, motivo pelo qual não se pode exigir que docentes formados há mais tempo tenham recebido formação em sua graduação inicial para a realização desse trabalho específico.

Dessa maneira, seria importante que professores e professoras participassem de cursos de qualificação acadêmica oferecidos por órgãos oficiais, para complemento de sua formação inicial, a fim de que pudessem estar munidos de subsídios científicos para incluir tal temática no ensino praticado no dia a dia escolar; bem como para que fossem também alertados acerca da necessidade de agir adequadamente diante de qualquer manifestação preconceituosa em sua esfera de atuação. O fator indispensável da formação docente para esse trabalho é defendido logo nas questões introdutórias das *Diretrizes*, por meio da seguinte assertiva:

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que **tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros**, assim como de todos os cidadãos brasileiros, **cursarem cada um dos níveis de ensino**, em escolas devidamente instaladas e equipadas, **orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais**, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. **Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade**, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos (BRASIL, 2004, p. 10-11 – grifo nosso).

A situação, como se depreende, envolve a capacitação docente para efetivação na própria escola dos preceitos das *Diretrizes*, afinal, o trabalho diário com estudantes está sob a responsabilidade de tais profissionais. Não se pode admitir, por essa razão, que a formação de professores/as e a sua contínua qualificação, inclusive para o trabalho

com a Lei 10.639/03, sejam desprezadas por algumas instâncias públicas que conduzem o ensino brasileiro.

De igual maneira, sem a reflexão sobre a própria atividade docente, podem ocorrer inúmeros equívocos e irreparáveis perdas. Paulo Freire, enquanto educador preocupado com a constante autocrítica indispensável a cada professor, apontava que: “[...] *na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática*” (FREIRE, 2014, p. 40).

Se esse momento de reflexão sobre as próprias práticas pedagógicas é negado à classe docente, à medida que sua carga horária de trabalho é sobrecarregada e a sua formação nem sempre é vista como prioridade, como exigir que tais trabalhadores/as correspondam à expectativa que foi criada para a educação? Novamente, exige-se muito de professores e professoras, sem que lhes sejam dadas, necessariamente, as condições adequadas para o aperfeiçoamento contínuo de si e de seus grupos de discentes.

3.2 Roda de conversa: formação, projetos, religiosidade

A última ação prática de nossa pesquisa contou com a realização de uma roda de conversa entre professores/as das redes municipal e estadual, que ocorreu em maio de 2015. Fora prevista a participação de 2 docentes de cada rede, no mesmo ambiente, para o estabelecimento de uma discussão de ideias. Todavia, em função do afastamento, por licença médica, de uma professora da prefeitura que havia se prontificado a participar, a conversa foi realizada apenas com 3 integrantes, sendo 2 da rede estadual (1 professor e 1 professora) e 1 professora municipal (que também leciona em escola estadual, mas foi convidada sobretudo por sua experiência na prefeitura).

A inserção de elementos advindos da roda de conversa em nosso trabalho foi filtrada pelos possíveis acréscimos que essa medida pudesse trazer à análise. Tratou-se de um diálogo que durou aproximadamente uma hora e meia, tendo sido gravado em áudio, para que os/as participantes pudessem discorrer de modo mais aprofundado sobre a temática da pesquisa.

Em linhas gerais, observamos três elementos que se destacaram no plano analítico, a saber: **1)** a formação docente; **2)** a realização de projetos; e **3)** aspectos de

religiosidade. Esses pontos de debate apresentaram aprofundamentos em relação ao questionário, permitindo a observação de tais questões mais detidamente.

O tratamento do primeiro dos temas – a formação docente – chama a atenção porque aclara a falta de incentivo e apoio institucional para o trabalho com a Lei 10.639/03. Como mediador das discussões, propus que cada participante expusesse se a rede de ensino em que leciona oferece formação sobre a temática étnico-racial e sobre literaturas africanas e afro-brasileira. A primeira resposta foi:

Docente A²⁹: *“Formação não há. Há em determinados momentos... alguém retoma e... oh!, existe uma Lei que... mas não há um processo formativo em relação a essa questão, para o desenvolvimento de ação nas escolas. Pelo menos não na rede estadual”*.

Docente B: *“Com relação à pergunta, como já foi comentado, a gente não vê formação, incentivo e nem conhecimento da Lei [10.639/03], na rede estadual [...] A gente tá disposto a ler, a estudar, mas não há incentivo para... Vai cair sempre na questão de formação docente, que a gente não tem, voltada pra esse sentido, e deveria ser específica, sim, e a questão de entraves extraescolares. Sempre vai ter um problema pra justificar o não cumprimento da Lei, o desconhecimento da Lei e a não prática de ações nesse sentido. Ou vai ser a minha religião, ou algo assim, do tipo... ou vai ser a formação que eu não tive. A gente tem avanços... demora muito. A gente tem material, mas como lidar com isso? A gente não tem cem por cento de preparo pra lidar com isso, nem conhecimento. A gente conheceu a Lei porque leu. A gente conhece o material porque lê, mas por iniciativa individual, não é uma proposta... iniciativa da instituição de ensino”*.

Docente C: *“[...] Você vê na prefeitura essas ações, como o ‘Leituraço’³⁰, mas só eu discuto, só eu que tenho a formação discuto, mas e o resto dos profissionais da escola? Eles não fazem parte disso também? Então, são ações muito isoladas, e não é só nessa esfera, são em todas as esferas da escola [...] Se você vê uma situação de racismo na*

²⁹ Na análise da roda de conversa, utilizaremos a descrição “docente A, B e C”, para preservação integral da imagem de cada participante, sendo que A e B são da rede estadual, e C foi convidada principalmente pela experiência de trabalho na prefeitura de São Paulo, apesar de trabalhar em ambas as redes.

³⁰ “Leituraço” foi um projeto desenvolvido em toda a rede de educação municipal, no ano de 2014, que contou com a aquisição de livros de literatura infantil e juvenil – voltados à temática africana e afro-brasileira – para todas as escolas, com o intuito de que fosse promovida uma ação conjunta direcionada exclusivamente para a leitura dessas obras em ambiente escolar. Para o ano de 2015, está previsto o mesmo movimento com o foco em literaturas que envolvem temáticas indígenas e imigrantes.

sala, por que você não faz nada? E eu presenciava tantas... e sem consciência nenhuma disso, presenciava e não sabia o que fazer. A partir desse curso que tive, eu comecei a tomar uma consciência um pouco maior. Pensar assim: 'Puxa, mas eu não posso deixar isso acontecer, o que eu tenho que fazer?'. E tentava fazer o que eu podia. Chamava, conversava. Fazer questão do... vamos colocar o negro, contar a história de outro jeito... Tentar fazer a minha parte. Mas eu tive essa formação pra ter essa consciência. E os outros, que não tiveram?'".

A partir de três breves comentários, há a possibilidade de fazermos algumas inferências sobre a formação institucional em cada rede de educação. Dois docentes estaduais afirmam tacitamente que não há esse tipo de formação para o professorado de sua rede. A docente B afirma, ainda, que o conhecimento da Lei 10.639/03 e dos materiais acerca dessa temática depende de iniciativa pessoal, e não institucional.

A rede municipal, por sua vez, já tem oferecido cursos, mas, segundo a docente C, não é oferecida uma formação a todo o conjunto de profissionais da educação, ficando as ações formativas direcionadas a professores/as específicos/as, como no caso dela, que atua como Professora Orientadora de Sala de Leitura (POSL). Contudo, apesar de incipiente ainda em relação ao patamar desejado, percebemos o quanto essa formação foi determinante para a mudança de postura dessa professora frente ao racismo presenciado no ambiente escolar. Após orientação recebida num curso, ela passou a se preocupar com a necessária intervenção nessas situações, ressignificando a sua relação com a história do negro em nossa sociedade, o que reflete inevitavelmente em suas ações que envolvem a leitura e a mediação literária na escola, que fazem parte de sua função municipal.

O segundo aspecto que chamou a atenção na conversa foi o desenvolvimento de projetos. Perguntei ao grupo de docentes se era de seu conhecimento a efetivação de projetos voltados ao debate das relações étnico-raciais em suas respectivas UEs. Ao que foi respondido:

Docente B: *“Em 4 ou 5 anos, eu nunca vi”.*

Docente A: *“Não, não existe uma montagem, um trabalho específico na construção, pelo menos na escola em que trabalhamos, voltados a essa temática. Existem alguns projetos onde se insiram temáticas afro, como capoeira...”.*

Docente B: *“Mas como parte de uma outra temática, nunca é a principal”.*

Docente A: *“Não, nunca é o mote do desenvolvimento do projeto”.*

Docente C: *“Posso contar um projeto que não deu certo? Dentro do curso a gente ouviu esse relato. A professora ‘tava’ querendo fazer essa questão, das meninas não fazerem chapinha no cabelo... As negras não alisarem seus cabelos. Aí, ela pediu que as crianças trouxessem Bombril de casa. E fizeram os desenhos das meninas e adivinha com que elas fizeram os cabelos das meninas? Com Bombril! Então, cai um pouco naquilo que a gente discutiu, da conscientização e da formação do professor. Entendo que a postura... que a gente fala da motivação certa e da ação errada. Acho que ela teve uma boa motivação. Ela quis incentivar que a menina não alisasse o cabelo, mas olha o item que ela usou...”.*

No que tange a projetos educacionais que focalizam a temática étnico-racial, notou-se um certo desconhecimento de práticas cotidianas que abordam a questão. Houve, ainda, o relato de uma atividade didática que não contribuiu efetivamente para a conscientização discente nessa área.

Representantes da escola estadual afirmaram desconhecimento quanto a projetos dessa rede voltados especificamente para a temática afrodescendente e/ou africana. Há menção de projetos em que, indiretamente, a questão é contemplada, como na capoeira, sem que haja, contudo, um direcionamento da ação para o foco de estudo de história e cultura africana e afro-brasileira.

A docente da rede municipal, por sua vez, relata a experiência, ouvida num curso, em que uma professora propôs a realização de uma atividade de maneira inadequada. Novamente, percebemos a urgente necessidade de capacitação docente para o tratamento das questões étnico-raciais. Não se trata somente de propor ações descontextualizadas, sem um planejamento bem organizado e adequado às suas finalidades. Deve haver um amplo debate para que haja a valorização da questão afrodescendente em ambiente escolar, e não a proposição de ações que geram mais polêmica e reafirmam estereótipos.

O último ponto de destaque contemplou a presença de barreiras que ainda impedem o desenvolvimento de aspectos históricos e culturais africanos e afro-

brasileiros na educação. Propus uma indagação sobre possíveis entraves que essa temática enfrenta no ambiente escolar. Nesse sentido, houve as seguintes manifestações:

Docente C: *“Eu vivenciei algo, não em relação a professores, mas à comunidade escolar. A comunidade escolar da minha escola da prefeitura é, em sua maioria, de religião protestante. E como as religiões de matriz afro são bem diferentes da religião protestante, eles têm um impasse muito grande com isso. E na escola em que eu estava, uma professora tentou conscientizar os alunos sobre essa questão. A questão da macumba, que é um instrumento, e ela fez um texto: ‘A macumba é um instrumento e a Umbanda é a religião’. Foi bem legal o que ela tentou debater com os alunos. Mas os próprios alunos não gostaram. E mobilizou-se uma questão de pai na escola... bilhetes de pais reclamando sobre a professora, que ‘estava ensinando coisas erradas pro meu filho’. E como a gente é um grupo dentro da escola, e em todas as esferas deve haver conscientização, eu acreditava que a direção, a gestão da escola ia apoiar a professora. Dizer: ‘Nós temos toda uma Lei, baseada em cultura afro-brasileira, que precisa ser discutida na sala de aula’. Mas não, eu percebi um retrocesso dessa gestão da escola em que eu estava [...] E a gestão não apoiou, e pediu-se pra professora não discutir mais esse tema na sala de aula”.*

Docente B: *“Eu lembro de um caso... a professora³¹ me emprestou um documentário, de rituais africanos, de candomblé... e ela levou pros alunos do 3º ano do Ensino Médio, e eles ficaram em choque. Ela me disse que tiveram dois alunos que saíram da sala, só por ver o título do documentário. Eles só viram o título do documentário e falaram: ‘Oh, professora, a minha religião não permite esse tipo de coisa, eu não aceito, não acho certo e vou me retirar’. E saiu. E muito aluno ficou incomodado com isso, como se fosse algo anormal, algo à parte... e não é. Faz parte da cultura dele, faz parte da história dele”.*

A tensão nas relações étnico-raciais pode ser observada, em nossa sociedade, quando se analisam exemplos desse tipo. Dois relatos, de docentes que lecionam em redes educativas diferentes, que conheceram situações de intolerância direcionada a valores de matriz africana em razão de formação religiosa.

³¹ Foi pronunciado o nome da professora, que não foi transcrito para preservação da identidade.

Esse debate é extremamente delicado, porque envolve o direito à liberdade religiosa que existe no Brasil. No entanto, até que ponto, em nome dessa liberdade, poderá haver desconhecimento e desrespeito ao outro? Não é fácil tratar da questão. A roda de conversa transcorreu e foram discutidos desdobramentos polêmicos, como a recusa em aceitar o simples reconhecimento dessas religiões como parte de nossa cultura, pela ação de sequer presenciar uma aula com um documentário sobre a temática de religiões africanas e afro-brasileiras.

Num dos casos, ocorrido numa escola municipal, houve famílias que manifestaram descontentamento pelo fato de a professora abordar em sua aula um tema normal, que discutia uma religião tipicamente brasileira (Umbanda), representante do forte sincretismo religioso que marcou a nossa constituição como nação. No entanto, para combater a ação pedagógica que não se adequa aos valores religiosos de parte da comunidade escolar, mobilizaram-se esforços para suprimir a atividade pedagógica. Fator ainda mais preocupante foi a falta de apoio da gestão escolar à docente, a qual não encontrou sustentação para a continuidade da sua ação educativa.

Essa situação dialoga com o que já fora abordado pelo professor Jonas, da EMEF João XXIII, quando pondera, nos comentários acerca de nossa pesquisa, que “*O questionário [...] deveria contemplar também o racismo que o aluno traz para a escola, decorrente de seu ambiente familiar*”. Torna-se claro, realmente, diante de casos como esses, que a família e o desenvolvimento do sujeito enquanto pessoa também são fatores essenciais para o avanço social relacionado à temática étnico-racial, seja na valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira, seja no combate ao racismo escolar, porque muitas ações são contidas pelo desconhecimento cultural.

Esses foram três breves pontos desdobrados no diálogo com professores/as que atuam diretamente no EF II, em redes públicas de ensino. O debate fora estruturado a partir da temática que envolve as literaturas africanas e afro-brasileira. Percebeu-se, no entanto, que o assunto não se esgota em si mesmo, mas suscita outras questões, como aspectos formativos, religiosos e muitos outros. Essa realidade nos leva a considerar a enorme possibilidade que a abordagem do texto literário pode desempenhar no dia a dia da escola, motivo pelo qual a literatura – incluindo-se imprescindivelmente as literaturas africanas e afro-brasileira – deve ser parte dos direitos de aprendizagem assegurados a todos os alunos das redes públicas de educação básica.

Considerações finais: pistas para contextos específicos

Ao longo de nossa pesquisa, buscamos, no capítulo 1, estabelecer um percurso que remonta à Lei 10.639/03 – desde a sua promulgação – e aos seus impactos no plano educativo. No desdobramento da análise, passamos aos processos de constituição do povo brasileiro no aspecto étnico-racial e da posição social do afrodescendente inserido nesse contexto, observando como o negro no Brasil foi exposto a toda a sorte de exclusões, tanto no período escravocrata quanto no pós-abolicionismo. Essa constatação ensejou uma análise de políticas afirmativas e da sua necessária implementação, para a correção de distorções entre os direitos básicos direcionados aos membros das etnias que compõem a nossa população. O sistema educacional brasileiro e a visão de que este permanece ainda em construção encerraram a primeira parte do trabalho.

No capítulo 2, discutiram-se a leitura e a literatura em ambiente escolar, investigando em que medida a literatura pode favorecer a formação crítica do sujeito. Apesar de ser tema recorrente em discussões educacionais, ainda se faz importante debater o modo de abordagem que a escola realiza, propondo sempre um foco na mediação docente. A seção que discute a escolarização da literatura é finalizada por uma reflexão acerca dos motivos que levam a escola a inserir entre seu rol de prioridades as literaturas africanas e afro-brasileira, pensando-se que tais literaturas não devem estar presentes no ensino apenas em razão da obrigatoriedade impetrada pela Lei 10.639/03, mas pelas suas qualidades e possibilidades formativas.

O terceiro capítulo foi destinado à parte prática da pesquisa. Nele, expusemos uma série de tabelas com a sistematização dos dados a que chegamos com a aplicação dos questionários. Por fim, propusemos, como última ação de nosso trabalho, uma roda de conversa entre docentes acerca das literaturas africanas e afro-brasileira no EF II e de ações educacionais que promovam um ensino voltado para a diversidade étnico-racial.

Na esteira dos resultados obtidos, cabe uma série de considerações. É importante destacar que as análises tiveram como objeto o trabalho de professores/as de redes de ensino diferentes, cada uma com suas complexidades e peculiaridades, com suas estruturas, profissionais com formação acadêmica diversa, idades diferentes, ano de formação discrepante, visões de mundo, religião, enfim, tudo diverso. Por essa razão, seria pouco sensata a realização de observações de ordem geral que compreendam todas

as teias de relações educacionais que se estabelecem em cada UE, seja ela da prefeitura ou do estado de São Paulo.

Cada escola apresenta inúmeras particularidades. É uma espécie de organismo individual que, ainda que articulado a todas as instâncias de governo e da administração pública, possui certa autonomia para a efetivação do trabalho escolar. Isso é ótimo do ponto de vista pedagógico, porque fornece a profissionais da educação a possibilidade de desenvolver trabalhos voltados a cada ambiente da cidade e do estado, com necessidades distintas e perspectivas econômico-sociais diferentes.

O lado problemático da questão é que, por consequência dessa mesma autonomia, nem todos/as os/as professores/as, coordenadores/as, diretores/as, supervisores/as etc. demonstram esclarecimento para o trabalho que deve ser feito em relação ao aspecto étnico-racial em ambientes educacionais, razão que torna a sua aplicação bastante efetiva nuns lugares e praticamente inexistente noutros.

Os resultados tabulados com os questionários evidenciaram também algumas contradições aparentes. O objetivo de nossa pesquisa não foi de modo algum lançar mais críticas à classe docente, já tão massacrada pela mídia e pela sociedade em geral, e da qual inclusive somos parte, estando, portanto, sujeitos às mesmas contestações. Nosso intuito foi a obtenção de dados com a maior fidedignidade possível, não só do ponto de vista da resposta consignada em cada questionário, mas também no cruzamento de informações entre questões que podem ser consideradas dependentes umas das outras. Ainda que essa dependência não se mostre explicitamente, ela ocorre num nível mais agudo de entendimento.

Algumas contradições são esperadas em questionários escritos. Assim, a aparente precisão de um conjunto de respostas pode não conter a representação exata do pensamento da pessoa pesquisada. Como observa Lahire (2004 *apud* OLIVEIRA, 2013b, p. 78): “[...] *todos os que praticam a pesquisa através de questionários sabem que as informações produzidas nesse âmbito são ambivalentes, ambíguas e às vezes bastante vagas*”. Esse fator não pode de maneira alguma ser desconsiderado. Os questionários direcionam as respostas, contêm temas e questões previamente formuladas que vão, de certa forma, moldando um formato de respostas. Sem isso, obviamente, seria impossível uma estruturação objetiva de dados.

Diante disso, deve-se entender o conjunto de informações e de respostas obtido com os questionários de maneira ampla, ou seja, há questões que podem comprovar ou

não a validade de outras respostas. Existem, assim, alguns aspectos que podem ser observados conjuntamente para que sejam ou não confirmados em sua totalidade.

Um caso passível de entendimento nesse sentido pode ser relacionado à pergunta 2 (*Tabela 5*). Em linhas gerais, buscou-se apurar nesta se o/a docente pesquisado/a considera importante a Lei 10.639/03. Era, de certo modo, esperado que essa questão fosse respondida afirmativamente em praticamente todos os casos. No entanto, há outras questões contidas entre as demais perguntas que corroboram ou não a resposta positiva.

A questão 6 (*Tabela 9*) aprofunda a ideia atrelada à pergunta 2. Seu objetivo foi verificar se os/as professores/as acreditam que as literaturas africanas e afro-brasileira devem fazer parte do ensino básico. Novamente, tem-se um questionamento sobre o qual raramente seriam feitas críticas explícitas. A tendência é que, mesmo não vendo real importância nessas literaturas e em sua abordagem, a pessoa manifeste uma resposta favorável, ainda que não seja essa exatamente a sua opinião.

Após essas duas questões, no item 8 (*Tabela 11*), existe uma pergunta chave: “*Você faz uso dessas literaturas em suas aulas de português?*”. A resposta a esse questionamento poderia ser uma síntese de toda a nossa pesquisa. Não se trata de opção, afinal, utilizar as literaturas africanas e afro-brasileira nos diversos níveis de ensino é (ou deveria ser) uma obrigação docente estabelecida pela Lei 10.639/03.

Apesar da consideração de que tal Lei é um elemento importante para o ensino, e da afirmação de que as literaturas africanas e afro-brasileira devem compor o ensino nacional, não são todos/as os/as profissionais que seguem tais prerrogativas. Nenhum questionário aponta resposta negativa para as questões 2 e 6. Contudo, apenas 20 dentre 30 docentes pesquisados/as – cerca de 66,66% – abordam essas literaturas em suas aulas de português. Há, então, aproximadamente um terço do grupo que afirma ser necessário esse trabalho, mas não o tem realizado efetivamente nas aulas de língua portuguesa.

No caso específico de cada rede, constata-se que cerca de 73,33% de docentes municipais realizam esse trabalho, enquanto 60% do professorado estadual apontam que esse conteúdo é abordado em suas aulas. Portanto, há indicativos de que a municipalidade vem realizando mais ações que o ensino estadual no que se refere ao trabalho com literaturas africanas e afro-brasileira no EF II.

Além desse fator, a roda de conversa entre docentes municipais e estaduais nos permitiu uma comparação de ações que cada rede vem promovendo, a fim de implementar efetivamente os encaminhamentos que a Lei 10.639/03 prevê. Desse debate surgiram questões importantes, que indicam alguns caminhos que podem fazer a

educação avançar. Entre os pontos destacados, vimos que a formação docente, os projetos educacionais e alguns aspectos ligados à religiosidade devem estar continuamente em discussão, para que o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira ocorra de maneira efetiva e consciente, e não como tema obrigatório sobre o qual não se realizam as devidas reflexões.

Como vimos, as ações educacionais para a diminuição de conflitos étnico-raciais no ambiente escolar passam inevitavelmente pelo trabalho realizado em sala de aula. A ausência dessa abordagem não se dá sem prejudicar a formação crítica do alunado. Não seria justo atribuir somente ao corpo docente a ausência dessa abordagem. De modo sistemático, essa classe de trabalhadores vem sendo desvalorizada socialmente e tem enfrentado cada vez mais dificuldades para exercer dignamente seu ofício. Como resultado, é de se esperar que se planeje cada vez menos sobre o fazer pedagógico diário, como consequência desastrosa do excesso de trabalho e da diminuição de perspectivas acumuladas historicamente por tais profissionais.

Cabe também ao poder público, à administração de cada rede de ensino a proposição formativa de todo o seu quadro de profissionais, e não somente de docentes de áreas como português, história e arte. Isso é imperativo, porque não há como melhorar a educação sem promover a formação de seu quadro profissional, em todos os âmbitos, no que se inclui, de maneira acentuada, a formação docente.

Existem também fatos bastante alentadores, que já vêm ocorrendo durante o período da pesquisa, como, por exemplo, a realização do *I Congresso Municipal de Educação para as Relações Étnico-Raciais*, promovido pela Prefeitura de São Paulo, em novembro de 2014, evento do qual participei expondo uma proposta de trabalho literário para professores/as de língua portuguesa. Ações desse tipo são coordenadas, em âmbito municipal, pelo setor responsável por programas e projetos relacionados à *Educação Étnico-Racial*, cuja atuação tem sido cada vez mais percebida.

Algumas dessas medidas, ainda que colocadas em prática mais de dez anos após a promulgação da Lei 10.639/03, indicam que algo está sendo feito. A Prefeitura de São Paulo instituiu setores que orientam a temática e trabalham para a efetivação das demandas necessárias à implementação de projetos voltados às relações étnico-raciais.

No referido congresso, tive contato com representantes da DRE de São Miguel Paulista, região leste de São Paulo, que realizam encontros periódicos para discussão dessa questão no dia a dia escolar. Tal grupo é composto por professores/as, coordenadores/as, diretores/as, supervisores/as regionais de ensino etc., e tem por

objetivo fortalecer os conceitos sobre a questão étnico-racial, bem como propor ações escolares que encarem a situação multiétnica de nossa sociedade a partir de um olhar mais plural e, portanto, mais adequado à realidade brasileira.

Falta, contudo, uma ampla divulgação dessas medidas para toda a rede, para professores/as de todas as áreas, para profissionais de diversos setores da escola e membros da gestão educacional. Não é desejável que somente professores/as recebam formação para um trabalho que faz parte de toda a educação, desde a entrada do aluno na escola até a aprendizagem em sala de aula. Já existem ações nesse sentido, mas devem ser ampliadas e direcionadas a todo o grupo, como bem salientou a professora municipal que participou de nossa roda de conversa.

Por outro lado, há a situação da educação estadual. É necessário considerar que são realidades diferentes, ou seja, que são redes educacionais com proporções totalmente discrepantes. Embora a cidade de São Paulo seja enorme e de difícil administração, é impossível comparar as suas dimensões com a complexidade que envolve toda a rede estadual, visto que esta apresenta dificuldades ainda maiores, quando comparadas com as demandas presentes na municipalidade.

Nesse caso, o que já se mostra em processo na educação municipal ainda está por ser iniciado na rede estadual. Conforme relatos dos dois docentes estaduais que participaram de nossa conversa, nunca houve qualquer formação institucional nessa área para eles. Cabe mencionar que um desses docentes possui longa experiência em coordenadoria pedagógica na própria rede. Talvez até por conhecer internamente os encontros de formadores e gestores estaduais, ele afirmou tacitamente desconhecer qualquer formação para a promoção das relações étnico-raciais no âmbito do estado. Apesar de possuir setores com grandes especialistas em formação docente, a rede de educação estadual ainda não tem colocado entre suas prioridades a necessária ação formativa para o desenvolvimento das relações étnico-raciais em ambiente escolar.

Esses dois relatos denotam uma situação preocupante. Não é razoável supor que uma rede de educação pública desconsidere uma Lei nacional. Faz-se importante, por isso, que representantes da educação estadual promovam ações que deem visibilidade à promoção das relações étnico-raciais em ambiente escolar. Não se trata aqui de elogiar uma rede e criticar outra, porque nosso foco é essencialmente educacional. Portanto, cabe à nossa pesquisa reiterar que, dentro do âmbito da educação, todo o poder público deve zelar pelo aprimoramento de sua atuação, não importa em que esfera de governo.

O ensino estadual já conta com profissionais capazes de desenvolver ações que atendam a esse objetivo, mas ainda se percebe que a situação permanece sob a responsabilidade de docentes, tal qual relatou a professora na conversa, ao afirmar que conhece a Lei 10.639/03 e alguns materiais pedagógicos a ela relacionados por iniciativa pessoal.

Segundo constatamos também no diálogo, muitas ações da educação a respeito das relações étnico-raciais ainda esbarram em preceitos religiosos, que enxergam nas religiões de matriz africana uma crença antagônica ao cristianismo – seja ele católico ou protestante. Por extensão, tudo o que se vincula às origens africanas e afrodescendentes acaba por ser rejeitado por alguns seguidores de tais religiões.

Por razões desse tipo, por falta de formação adequada, por preconceitos pessoais, ainda vemos racismo nas escolas, ainda há ataques a negros por sua origem, ainda se rejeita muito da nossa raiz cultural intrínseca. É a partir da constatação do problema que a educação pode atuar. Se não houver desmascaramento dessa situação, ela permanecerá inalterada, porque apresenta uma aparente harmonia. Contudo, sabe-se que há problemas. Precisamos vencer o preconceito de ter preconceito, abandonar a pretensa cordialidade que envolve as relações étnico-raciais no Brasil, pois só assim será possível erradicar o racismo de nossas escolas e oferecer o mesmo tratamento a toda a sociedade, independentemente da origem étnica de seus cidadãos.

Para que haja avanços relevantes, a situação depende inexoravelmente da ação docente e do poder público. É indispensável que haja formação adequada para tais profissionais, que bons projetos sejam desenvolvidos, que haja a consideração da laicidade do ensino público e que as ações pedagógicas nesse sentido se proliferem significativamente em ambas as redes.

Muitos de nossos alunos têm ficado de fora do “banquete” da educação, por meros preconceitos e pela pouca disposição de alguns setores da sociedade. Conforme expusemos no início do trabalho, cada docente não pode, individualmente, proporcionar formação adequada para todos os estudantes. Retornamos, assim, às *Panquecas de Mama Panya*, a fim de lembrar que o convite para uma educação igualitária tem sido feito, mas nem sempre se oferecem as condições para que todos sejam parte dela.

Para isso, a colaboração é imprescindível. Sem ela não há banquete, não há encontros significativos, não há relações harmônicas e, em suma, não há educação.

Bibliografia

- ABREU, M. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BORGES, E.; MEDEIROS, C. A.; d'ADESKY, J. *Racismo, preconceito e intolerância*. São Paulo: Atual, 2009.
- BOURDIEU, P. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp: Zouk, 2007.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Distrito Federal: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, 2004.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.
- CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CAMPAGNUCCI, F. *Silêncio dos professores? Uma interpretação sociológica sobre a "ausência" da voz docente no jornalismo educacional*. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014.
- CANDIDO, A. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2013.
- CHAMBERLIN, M.; CHAMBERLIN, R. *As panquecas de Mama Panya*. Ilustrações: Julia Cairns. Tradução de Claudia Ribeiro Mesquita. SM: São Paulo, 2005.
- COELHO, N. N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSTA, E. V. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- CUTI. *Moreninho, negrinho, pretinho*. São Paulo: Terceira Margem, 2009.
- DIJK, T. A. van. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008.
- DUARTE, E. de A. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. In: *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, nº. 31. Brasília, jan.-jun. de 2008, pp. 11-23. Disponível: <http://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/2017/1590> - acesso em 26/01/2015.
- _____. *Literatura e Afrodescendência*. Publicação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, através do sítio eletrônico de Literatura Afro-

Brasileira denominado: *Literafro*, s/d. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/data1/artigos/artigoeduardoafrodescendencias.pdf> - acesso em 21/03/2015.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

FERNANDES, F. *Circuito fechado: quatro ensaios sobre o “poder institucional”*. São Paulo: Globo, 2010.

_____. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Global, 2007.

FONSECA, D. J. Os africanos e os afro-brasileiros: um novo reencontro – a importância e o imaginário em torno da Lei 10.639. In: LAIA, M. A.; SILVEIRA, M. L. da; SZMYHIEL, A. (orgs.). *A Universidade e a formação para o Ensino de História e Cultura Africana e Indígena: Desafios e Reflexões*. Cadernos CONE, São Paulo, 2011, pp. 49-58.

FRAGA, W.; ALBUQUERQUE, W. R. de. *Uma história da cultura afro-brasileira*. São Paulo: Moderna, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 2001.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012.

_____. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2001a.

_____. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001b.

MALACHIAS, R. *Cabelo bom, cabelo ruim*. São Paulo: Terceira Margem, 2009.

MALACHIAS, R. et al. *Eles têm a cara preta. Negras imagens. Mídia e arte na educação infantil. Alternativas à implementação da Lei 10.639/03*. São Paulo: Terceira Margem, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; e BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, pp. 19-38.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, R. F.; MUNHOZ, M. L. P. *Professora, não quero brincar com aquela negrinha!* São Paulo: Terceira Margem, 2009.

- MÜLLER, R. G. Teatro, Política e Educação: a experiência histórica do Teatro Experimental Negro (TEN) – 1945/1968. In: LIMA, I. C.; ROMÃO, J.; SILVEIRA, S. M. (orgs.). *Educação Popular Afro-Brasileira*. Florianópolis: Atilênde, 2002, pp. 15-32.
- NABUCO, J. *O abolicionismo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; São Paulo: Publifolha, 2000.
- OLIVEIRA, G. R. de. *O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino*. São Paulo: Alameda, 2013a.
- OLIVEIRA, G. R. de. *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências*. Tese (doutorado). Faculdade de Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013b.
- OLIVEIRA, M. M. de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- OSAKABE, H. Poesia e Indiferença. In: *Leituras Literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.
- PARO, V. H. *Crítica da estrutura da escola*. São Paulo: Cortez, 2011.
- Paulo Freire – Contemporâneo* (filme). Brasil: TV Escola; Olhar Imaginário. Direção: Moacir Gadotti. 2006. Duração 00:53:02 (Série: Especiais diversos). Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/video/especiais-diversos-paulo-freire-contemporaneo> – Acesso em 15 de março de 2015.
- PEREIRA, E. de A. *Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação*. São Paulo: Paulinas, 2007.
- PEREIRA, J. C. R. *Análise de Dados Qualitativos: Estratégias Metodológicas para as Ciências da Saúde, Humanas e Sociais*. São Paulo: Edusp, 2004.
- PRADO JUNIOR, C. *Formação do Brasil contemporâneo: colônia*. São Paulo, Brasiliense, 1999.
- QUINTÃO, A. A. *Professora, existem santos negros? Histórias de identidade religiosa negra*. São Paulo: Terceira Margem, 2009.
- RAZZINI, M. de P. G. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura*. Tese (doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, Unicamp, 2000.
- ROCHA, R. M. de C. Racismo e exclusão educacional: “fingir não ver, não é o mesmo que não existir – é hora de passar adiante”. In: LAIA, M. A.; SILVEIRA, M. L. da; SZMYHIEL, A. (orgs.). *A Universidade e a formação para o Ensino de História e Cultura Africana e Indígena: Desafios e Reflexões*. Cadernos CONE, São Paulo, 2011, pp. 19-47.

- ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objeto de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEWLY, B.; DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp. 7-16.
- ROMÃO, J. Há o Tema do Negro e há a Vida do Negro: educação pública, popular e afro-brasileira. In: LIMA, I. C.; ROMÃO, J.; SILVEIRA, S. M. (orgs.). *Educação Popular Afro-Brasileira*. Florianópolis: Atilênde, 2002, pp. 33-57.
- SANTOS, G. A. dos. *Percepções da diferença*. São Paulo: Terceira Margem, 2009.
- SANTOS, J. R. *Carolina Maria de Jesus: uma escritora improvável*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- SÃO PAULO (Estado). *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. – São Paulo: SE, 2012.
- SÃO PAULO (Prefeitura). *Políticas Públicas; Étnico Racial e de Gênero*. Documento oficial da Prefeitura do Município de São Paulo. São Paulo: SMESP, s/d.
- SCHWARCZ, L. K. M. Raça como negociação: sobre teorias raciais em finais do século XIX no Brasil. In: FONSECA, M. N. S. (org.). *Brasil afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SILVA, D. M. *Por que riem da África?* São Paulo: Terceira Margem, 2009.
- SOUZA, R. J. de; COSSON, R. *Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula*. Universidade Estadual Paulista (Unesp) / Univesp: s/d. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf> – acesso em 23/01/2015.
- TINOCO, R. C.; ALEXANDRIA, M. de. Processos literários de leitura dialógica: o mundo como sala de aula. In: *Via Atlântica*. São Paulo, 2008, nº 14, pp. 103-118.
- ZILBERMAN, R. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. In: *Via Atlântica*. São Paulo, 2008, nº 14, pp. 11-22.

ANEXO A – Lei 10.639/2003³²

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

³² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/2003/L10.639.htm – acesso em 15/01/2015.

ANEXO B – Questionário dirigido a professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II

Tema de Pesquisa: Literaturas Africanas e Afro-Brasileira no Ensino Fundamental II

Pesquisador: André de Godoy Bueno

Caro (a) colega, professor (a) de Língua Portuguesa,
venho desenvolvendo uma pesquisa, no âmbito da Universidade de São Paulo, a fim de verificar em que medida têm sido trabalhadas as literaturas africanas e afro-brasileira no Ensino Fundamental II. Por isso, peço a sua colaboração com a resposta das questões a seguir. Gostaria de esclarecer que dados pessoais não serão divulgados ou publicados. Obrigado pela participação!

Nome: _____ Idade: _____

Você se considera: () branco/a () negro/a () pardo/a () amarelo/a () indígena

Ano de formação superior: _____

Escola(s) em que trabalha: _____

Série (s) ou ano (s) em que leciona: _____

Há quantos anos leciona na escola pública: _____

Qual a sua carga horária semanal de trabalho docente?

() 20 horas ou menos () entre 20 e 40 horas () mais de 40 horas

Contato / e-mail: _____

Sobre a Lei 10.639/03

1. Você conhece a Lei 10.639/03 e as exigências que dela decorrem? () sim () não
2. Se respondeu sim na questão anterior, considera importante esta lei? () sim () não
3. A(s) escola(s) em que leciona disponibiliza(m) a lei para o professor? () sim () não

Sobre Literaturas Africanas e Afro-Brasileira

4. Teve alguma formação em literaturas africanas ou afro-brasileira? () sim () não
5. Já leu obras pertencentes às literaturas africana e afro-brasileira? () sim () não
6. Você acha que tais literaturas devem fazer parte do Ensino Básico? () sim () não

7. Em sua formação superior, havia disciplinas que abordavam o tema? () sim () não
8. Você faz uso dessas literaturas em suas aulas de português? () sim () não

Sobre aspectos étnico-raciais

9. Em sua opinião, as escolas devem abordar assuntos étnico-raciais? () sim () não
10. A(s) escola(s) em que leciona realiza(m) alguma ação nesse sentido? () sim () não
11. Já presenciou em sala de aula caso(s) de racismo? () sim () não
12. Se sim, tomou alguma medida para intervir? Qual? _____

13. Os encontros de educadores (ATPC, planejamento anual, reunião pedagógica) abordam a diversidade étnica e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana? Você considera importante essa discussão entre os profissionais da educação? Por quê?

14. Como você enxerga a formação em literaturas africanas e afro-brasileira para o professor de português, diante das leis e da responsabilidade com temas étnico-raciais?

15. Debater ações educacionais voltadas às relações étnico-raciais podem valorizar a diversidade étnica brasileira e favorecer o respeito às diferenças? Por quê?

Se quiser, deixe aqui comentários sobre este questionário.

ANEXO C – Roteiro de conversa semiestruturada com professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II

Tema de Pesquisa: Literaturas Africanas e Afro-Brasileira no Ensino Fundamental II

Pesquisador: André de Godoy Bueno

Aspectos relativos à Lei 10.639/03 e à diversidade étnico-racial na escola

- Que percepções você tem da escola pública brasileira em relação a conflitos étnico-raciais?
- Comente entraves que impedem avanços na área: preconceitos, religiosidade etc.
- Na sua opinião, como se manifesta o racismo no Brasil e na escola?
- Que situações de preconceito já vivenciou em sala de aula? como interferir nelas?
- Qual foi o papel da coordenação/direção? Houve comunicação à gestão escolar?

Teoria literária e literaturas africanas e afro-brasileira

- Concepções acerca das literaturas africanas e afro-brasileira: como defini-las?
- Você acha importante ressaltar que autores importantes da literatura brasileira eram negros? Conhece exemplos de autores negros que se destacam?

Capacitação docente para trabalhar história e cultura africana e afro-brasileira

- Você se considera preparado enquanto professor (a) para esse trabalho?
- A rede de ensino à qual você se vincula tem oferecido cursos sobre o tema?
- Que ideias / projetos vocês conhecem, de quais já participaram etc.
- Na sua percepção, como os alunos percebem os conflitos étnico-raciais?

Espaço aberto a comentários gerais acerca da pesquisa, do ensino, do tema da conversa, da situação docente diante dessas questões etc.