



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IVAN DE PINHO ESPINHEIRA FILHO

**“EU SOU NEGÃO, MEU CORAÇÃO É A LIBERDADE”:
diálogo sobre literatura negra ou afro-brasileira em escolas de
ensino médio da Bahia.**

Salvador

2013

IVAN DE PINHO ESPINHEIRA FILHO

“EU SOU NEGÃO, MEU CORAÇÃO É A LIBERDADE”:

diálogo sobre literatura negra ou afro-brasileira em escolas de ensino médio da Bahia.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Mary de Andrade Arapiraca

Salvador

2013

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Espinheira Filho, Ivan de Pinho.

“Eu sou negão, meu coração é a liberdade” [recurso eletrônico] : diálogo sobre literatura negra ou afro-brasileira em escolas de ensino médio da Bahia / Ivan de Pinho Espinheira Filho. – 2013.

1 CD-ROM ; 4 ¾ pol.

Orientadora: Profa. Dra. Mary de Andrade Arapiraca.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2013.

1. Literatura brasileira – Escritores negros – Estudo e ensino (Ensino médio).
2. Negros na literatura. 3. Negros – Educação. 4. Negros – Identidade racial. I. Arapiraca, Mary de Andrade. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 869.09 – 22. ed.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IVAN DE PINHO ESPINHEIRA FILHO

**“EU SOU NEGÃO, MEU CORAÇÃO É A LIBERDADE”:
diálogo sobre literatura negra ou afro-brasileira em escolas de
ensino médio da Bahia**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Mary de Andrade Arapiraca – UFBA (Orientadora)

Prof.^a Dra. Lícia Maria Freire Beltrão – UFBA

Prof.^a Dra. Florentina da Silva Souza - Letras/UFBA

Prof.^a Dr. Gustavo Roque de Almeida - UNEB

Prof.^a Dra. Ana Célia Clementino Moura - UFC

Salvador/2013

À memória de três mulheres que não mediram esforços para minha educação e formação: Glória Maria de Oliveira Espinheira, minha mãe querida, meu dengo, minha fã e minha maior saudade; Maria Margarida de Oliveira, tia e educadora e Iara Lopes Tourinho, tia e alfabetizadora – minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

Nos anos em que me dediquei a este estudo e pesquisa, eu aprendi e reaprendi bastante, sobretudo porque pude contar com a colaboração, a dedicação, o amor e a energia de pessoas que estiveram ao meu lado:

À minha irmã e companheira Maria do Carmo Oliveira Espinheira pelo olhar carinhoso e pelas palavras simples que me motivaram a tecer sonhos.

À minha orientadora Prof^a. Dra. Mary de Andrade Arapiraca pelo acolhimento, pela dedicação, pela orientação precisa e pela confiança no meu trabalho, meu obrigado sempre.

À minha coorientadora Prof^a. Lícia Maria Freire Beltrão pela voz e gestos delicados e generosos na condução de sua orientação, meu obrigado de coração.

Aos professores que, através de suas palavras e orientações, nortearam o resultado desta pesquisa: Prof. Dr. Eduardo David de Oliveira (UFBA/FACED), Prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos (UFBA/UFOP/CEAO), Prof^a. Dra. Vera Lúcia Bueno Fartes (UFBA/FACED) e Prof. Dr. Paulo Roberto Holanda Gurgel (UFBA/FACED).

Aos colegas de pós-graduação pelas palavras, sugestões e acolhimento que fortaleceram o meu trabalho: Luciene Souza Santos (Lu), Jardelina Moura (Lina), Liane Araújo (Lica), Maria Auxiliadora Wanderley (Dora), Regina Gramacho (Regi) e Robério Barreto.

Às professoras que contribuíram com suas experiências para o resultado desta pesquisa: Aldelice Nascimento, Graça Souza, Ana Cláudia Silva, Lídia Carlos, Patrícia Araújo, Guida Oliveira, Sâmara Azevedo, Renildes Mota, Bárbara Ferreira e Ana Paula Teles.

À colega e professora Verônica Medrado pela atenção e cuidado com as minhas preocupações de mestrando.

À professora Ana Maria de Carvalho Luz pela generosa e competente revisão da minha escrita.

À professora Andreia Sarraf, diretora do Colégio Estadual Senhor Bonfim, e aos meus alunos pela motivação e atenção dispensadas no meu processo de pesquisa.

A Deus, essa força que me ilumina e me tranquiliza sempre.

“Ser negro no Brasil é, com frequência, ser objeto de um olhar enviesado. A chamada boa sociedade parece considerar que há um lugar predeterminado, lá em baixo, para os negros.”

Milton Santos

RESUMO

Esta pesquisa buscou abrir espaço para refletir e socializar compreensões sobre a práxis pedagógica de um grupo de professores de língua portuguesa do Ensino Médio, visando à ampliação do debate sobre o ensino da literatura negra ou afro-brasileira. Para a consecução desses objetivos, realizou-se uma investigação qualitativa, com inspiração na etnopesquisa e na análise do discurso. Através de um grupo focal e entrevistas semiestruturadas com um total de 10 professores, foram identificadas suas percepções sobre várias questões referentes ao objeto de estudo: a existência de práticas racistas em classes de perfil multicultural; o atendimento à Lei nº 10.639/03 com práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento do senso crítico-reflexivo e do sentimento de pertencimento dos alunos negros ou afrodescendentes; a contribuição da produção literária negra ou afro-brasileira no desenvolvimento do senso crítico e estético, bem como da autoimagem desses alunos, a partir da compreensão de sua identidade. As informações produzidas indicam que, nas escolas consideradas, pouco ou nenhum espaço é reservado para o tratamento da história e da cultura do negro e sua contribuição para a construção social e cultural do país e a evolução da humanidade. Ficou evidente a necessidade de implementação de práticas pedagógicas que ampliem o conhecimento da cultura negra, em especial da produção literária negra ou afrodescendente. Como conclusão, assevera-se que o estudo e o debate sobre a cultura, a história e a literatura negra ou afro-brasileira, nos espaços escolares, constituem ações pedagógicas que viabilizam recontar a história do povo brasileiro na perspectiva de validar sentimentos de pertença e democracia racial.

Palavras-chave: educação étnico-racial; práxis pedagógica e literatura negra ou afro-brasileira; identidade e sentimento de pertença.

ABSTRACT

This research aimed to open up space to reflect and socialize insights into the pedagogical praxis of a group of high school Portuguese teachers as well as to expand the debate on the teaching of black or African-Brazilian literature. In order to attain these goals, qualitative research was carried out inspired by some draws on ethno research and discourse analysis. Through a focus group and semi-structured interviews with a total of 10 teachers, some aspects were identified such as: their perceptions on various issues relating to the object of study; the existence of racist practices in multicultural profile classes; the compliance with Law No. 10.639/03 with pedagogical practices that contribute to the development of a critical-reflective sense and a feeling of belonging of black students of African descent; the contribution of literary black or African-Brazilians in the development of critical and aesthetic senses, as well as the self-image of these students, from the understanding of their identity. The information produced indicate that, in the schools considered, little or no space is reserved for the treatment of the history and culture of black and its contribution to building social and cultural development and the evolution of humanity. It was evident that there is a need to implement pedagogical practices that expand knowledge of black culture, especially of black or African descent literature. In conclusion, it asserts that the study and discussion of the culture, history and literature of black or African-Brazilian in school spaces constitute pedagogical actions that enable the retelling of the story of the Brazilian people from the perspective of validating feelings of belonging and racial democracy .

Keywords: ethnic-racial education, pedagogical praxis and black literature or African-Brazilian, identity and sense of belonging.

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise do Discurso

CN – Cadernos Negros

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EM – Ensino Médio

LAB – Literatura Afro-Brasileira

LD – Livro Didático

LDBNE – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LN – Literatura Negra

MN – Movimento Negro

MNU – Movimento Negro Unificado

MSN – Movimento Social Negro

PCN – Parâmetro Curricular Nacional

PGF – Professor Grupo Focal

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PV – Professor Virtual

TEN - Teatro Experimental do Negro

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

A EXPERIÊNCIA E A CONDUÇÃO DE UMA COMPREENSÃO: FIOS A SEREM TECIDOS SOBRE A PRÁXIS. 01.

I - UMA CRÔNICA DE APRENDIZAGEM: vozes em busca de compreensão. 04.

II - INQUIETAÇÕES, CURIOSIDADES E PROPÓSITOS DA INVESTIGAÇÃO. 15.

III - CAMINHOS TRAÇADOS PARA A COMPREENSÃO DE UMA PRÁXIS. 16.

CAPÍTULO 01

A PRÁXIS PARA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: UM TECIDO COM TRAMAS CRUZADAS EM POSSIBILIDADES E DISCUSSÕES.

I. O NEGRO, A ESCOLA E SUAS REPRESENTAÇÕES. 25.

II. VAZIOS DE UMA EDUCAÇÃO: IDENTIDADE E SENTIMENTO DE PERTENÇA 35.

III. OS CAMINHOS PARA UMA ESCOLA QUE RESPEITE À DIVERSIDADE: tecidos de ações políticas e ideológicas 41.

IV. PENSAR A PRÁXIS PEDAGÓGICA E OS DESAFIOS NA RECONSTRUÇÃO SIGNIFICATIVA DA EDUCAÇÃO: novas cores e texturas como configurações de igualdade 48.

CAPÍTULO 02

A LITERATURA NA SALA DE AULA: CONTEXTOS, CONCEITOS, PRÁTICAS, VOZES E DISCUSSÕES SOBRE O NEGRO OU AFRODESCENDENTE.

I. A LEGISLAÇÃO TECENDO POSSIBILIDADES PARA O ENCONTRO COM A LITERATURA E SUAS VOZES 60.

II. ENSINO DE LITERATURA: possibilidades de discussão para uma aprendizagem estética, cultural e humanizadora. 63.

III. AS VOZES NEGRAS OU AFRO-BRASILEIRAS NA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA EM SALA DE AULA 73.

IV. AS VOZES NEGRAS OU AFRO-BRASILEIRAS NO DEBATE PEDAGÓGICO 83.

CAPÍTULO 03

DISCURSOS DOS PROFESSORES SOBRE UMA PRÁXIS DAS DIFERENÇAS ATRAVÉS DA LITERATURA NEGRA OU AFRO-BRASILEIRA: DADOS EM ANÁLISE 92.

I. O CAMINHO PARA TECER DIÁLOGOS E COMPREENSÕES SOBRE A PRÁXIS.	92
II. GRUPO FOCAL: a textura em estudo	101
III. O GRUPO VIRTUAL: TEXTURAS A PARTIR DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS ON-LINE	127
IV. PARTICIPANTES-VIRTUAIS: TEXTURAS EM ANÁLISE	129
V. ENTRE O PRESENCIAL E O VIRTUAL: O DITO E O NÃO DITO.	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS AS CORES POSSÍVEIS DE UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA QUE RESPEITE AS DIFERENÇAS: CONSIDERAÇÕES EM RETICÊNCIAS	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	157
ANEXOS	169

INTRODUÇÃO

A EXPERIÊNCIA E A CONDUÇÃO DE UMA COMPREENSÃO: FIOS A SEREM
TECIDOS SOBRE A PRÁXIS.

*As crianças negras, vermes da matéria
Colhidas do suplício à estranha rede,
Arranca-as do presídio da miséria
E com teu sangue mata-lhes a sede!*

Cruz e Souza¹

Até que ponto, no exercício de nosso ofício professoral, educamos efetivamente os jovens para um mundo marcadamente multi e pluricultural? Lanço essa questão para que possamos compreender qual o nosso papel diante de um mundo multi e pluricultural que se faz presente em sala de aula e que, muitas vezes, desconsideramos por total falta de conhecimento ou sensibilidade para perceber as diferenças que se anunciam em nossas atividades diárias dentro da escola. A dinâmica do ensino-aprendizagem está imbuída de cenários que constituem a ordem do educar: relação interpessoal, espaço físico e ambiente abstrato. Dentre os cenários, destaco o relacional: o professor comprometido com as questões contemporâneas vive o desafio de lidar com as complexidades de seres humanos plurais, com o compromisso de desenvolvê-los, sempre apostando em transformações positivas dentro e fora da sala de aula. Com isso, assume o desafio de transformar e, conseqüentemente, organizar e intervir na realidade. Portanto, na nossa prática educativa, torna-se necessário preparar-se para “saber lidar com essa natureza epistemológica plural e ao mesmo tempo identificar e consolidar a especificidade do campo educativo”, como orienta Candau (2000, p. 19).

Saber lidar com os conflitos que emergem em sala de aula é assumir a condição de um professor que, diante dos conteúdos escolares, não adota a “persona” do detentor do saber, mas interage com o outro, vive com ele questões existenciais e assume a postura do educador, isto é, a de se humanizar diante de tal contexto, saindo da condição de portador de saber para a de uma pessoa mais

¹ Cruz e Souza, “Crianças Negras”. In Antologia da Poesia Afro-Brasileira, 2011, p.52.

aberta, acolhedora, compreensiva e tolerante, sem perder sua essência profissional. A postura de entender os motivos, os porquês que estão implícitos em cada fala e o que os indivíduos dizem é o ponto de partida na resolução dos conflitos: “É a necessidade de não ser espectador e ousar arriscar gestos.” (FISCHMANN, 2000, p. 91).

Existem determinadas experiências pedagógicas em que o professor se revela epistemologicamente na prática diária de formação intelectual e humana dos estudantes, frente a determinadas situações de conflito evidenciadas em atitudes e pontos de vista que se confrontam em um ambiente de aprendizagem pluricultural, embora ainda mascarado por um tratamento monocultural no currículo de algumas escolas. O que se necessita do profissional detentor de um saber que pode contribuir para mediar conflitos, sem autoritarismo, mas com autoridade, como mediador na relação de escuta e intervenção dialógica?

A dinâmica pedagógica da monocultura praticada por algumas escolas reforça a referência de dominação sociocultural de um determinado segmento social, construindo representações hegemônicas de aceitação e de prestígio social, contrapondo-se a “uma concepção da escola como espaço de cruzamento de culturas, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos” (CANDAU, 2008, p. 13). Na mediação de conflitos, os atores envolvidos, professor e alunos, necessitam reconhecer que não existem culturas melhores do que outras, mas marcas de diferenças que contribuem positivamente para a construção sociocultural da comunidade, cuja rejeição só fortalece a violência e a intolerância – grandes desafios do professor.

É fato que a escola, há algum tempo, vem se construindo pluri e multicultural, por força de políticas de educação pública que abrem possibilidades de acesso a vários segmentos sociais que se entrecruzam no espaço escolar, tornando essas diferenças mais evidentes. Mesmo assim, algumas escolas ainda desconsideram esse novo fenômeno social, e, por conseguinte, estão mais propícias a produzir conflitos e tensões naturais entre pessoas que se veem diferentes e assumem discursos ideológicos também distintos, mas não encontram espaços para diálogo. Tais espaços – é importante que se enfatize – não devem ser produzidos para abolir as tensões inevitáveis a qualquer vida em grupo, como esclarece Costa:

O conflito é para ser vivido, e não evitado ou, mesmo, solucionado. Pensar diferente e sentir diferente é inerente às relações humanas e potencialmente fonte de crescimento. Discutir essas diferenças, traduzir argumentos, mostrar que não pensamos da mesma forma é absolutamente saudável. (2003, p. 10)

Essas tensões no processo de ensino-aprendizagem podem reacender atitudes de discriminação, posturas de não aceitação, deslocamentos de valores e silêncios de posicionamentos. Tais atitudes deixam a escola numa posição vulnerável na sua função de constituir-se como espaço democrático de condução formativa de jovens e adultos que almejam a superação das desigualdades socioculturais e econômicas. É preciso levar em consideração, nesse contexto, a postura do professor como mediador de conflitos, isto é, aquele que, por meio da vivência dos valores humanos, do resgate da solidariedade e do respeito para com o outro, conduz uma relação dialógica para a compreensão do que ocorre nesse ambiente multicultural, prevenindo possíveis ações de violência. Conforme Santos, “muitas são as ações de solidariedade possíveis, a fim de reduzir as manifestações de violência contra a escola, ou na escola. Trata-se de um processo de construção da paz que reconhece a escola como espaço de construção de uma cidadania que contemple o multiculturalismo.” (2001, p. 17).

A motivação desta investigação acadêmica partiu de uma experiência de conflito vivenciada em minha prática pedagógica e que me provocou uma inquietação por compreender a adequada postura do professor diante dos conflitos comuns na sala de aula. A busca era por uma compreensão a respeito do que pensa e como dialoga o professor, na sua práxis, para gerenciar tais conflitos através de uma abordagem que rediscutisse, entre estudantes e comunidade escolar, questões visíveis em ambientes multiculturais, como identidade, sentimento de pertença e racismo. O fio condutor dessa busca e alimentador do debate seria a literatura, ou as vozes que pudessem realimentar a autoimagem e a consciência de uma cultura e de uma história de silenciamento que pode ser o elemento propulsor para o surgimento de alguns conflitos no ambiente escolar.

I. UMA CRÔNICA DE APRENDIZAGEM: VOZES EM BUSCA DE COMPREENSÃO.

Era o ano de 2004, e eu ensinava numa escola da rede estadual de ensino que contemplava o Ensino Fundamental II, para lecionar a disciplina Língua Portuguesa. Era uma escola plural, multiétnica, mas com um cenário pedagógico monocultural, com a reprodução de modelos que consolidavam a cultura hegemônica na sua essencialidade, ignorando uma diversidade evidente a olhos nus. Estava diante de jovens adolescentes da 8ª série, hoje, 9º ano, entre 13 e 15 anos, o que, pela natureza inquieta da idade, me motivava a uma prática que os tornasse protagonistas da ação pedagógica se eu quisesse um resultado satisfatório para a aprendizagem. Eram desastrosas as tentativas de práticas apenas expositivas, situação em que os 35 estudantes não se sentiam contemplados no silêncio da escuta, ou seja, eles tinham a necessidade de falar, de intervir, de desestabilizar o espaço.

Escolhi a canção “Eu sou negão”, do compositor baiano Jerônimo, sucesso do carnaval nos anos 80 do século XX em Salvador, para servir de eixo organizador da discussão sobre identidade. Sempre senti a necessidade de trazer, para o centro da minha prática, questões como essa, por perceber que muitos alunos, indiretamente, através de comentários e atitudes discriminatórias, as colocavam, mesmo que timidamente, nas rodas de conversa informal em sala de aula. Após a condução da atividade de leitura – cujo objetivo específico era refletir sobre a representação do negro na música baiana e a construção da linguagem plurissignificativa como uma marca estética do texto, entendendo as possíveis intencionalidades discursivas do enunciador –, lancei uma pergunta com a intenção de estimular a oralidade do aluno: “Eu sou negão, e você?”.

Com a pergunta lançada, embalados pelas discussões anteriores, alguns estudantes se posicionaram afirmativamente através de argumentos pautados na ideia de raça, de fenótipo; outros silenciaram diante da questão, apenas interagindo com olhares de aprovação ou não. Poucos, no debate, compreendiam “o ser negão” como uma construção cultural, usando a linguagem própria deles e tendo essa compreensão a partir de uma referência familiar. Em meio a alguns hiatos e conversas paralelas, um aluno, aqui chamado de aluno A, com a intenção

provocativa, indagou, entre risos, a outro colega, o aluno B, que também silenciou durante a discussão: “E aí, negão, você é negão mesmo?” Surpreso com a intervenção do colega de turma, o aluno B não se manifestou, apenas resmungou algumas palavras. Com a insistência da pergunta pelo aluno A, que já se fazia em tom jocoso – “Fala, negão!” –, fui tomado de surpresa com a reação do aluno B. Vi esse aluno alterar a voz e, com uma expressão indignada, responder: “Me deixa, rapaz... Não sou negão não”. A afirmação incisiva do aluno B incomodou o colega, que rebateu, em tom de ironia: “Olha, professor, ele tá dizendo que não é negão não...”. E, voltando-se para o colega, respondeu: “Deixe de ser besta, rapaz, você é negão, assim como eu...”. A turma reagiu com um tumulto natural de uma sala numerosa de adolescentes. Foi quando eu pedi silêncio e solicitei que o aluno A respeitasse a opinião do colega. Para minha surpresa, ouço o aluno B, responder em tom agressivo: “Não sou negão... Não passo fome, não moro na suburbana, não sou macumbeiro, meu pai tem profissão e minha mãe é branca, diferente da sua”. Diante da resposta do aluno, alguns colegas da turma se mostraram incomodados com o discurso de desabafo, e um conflito se formou na sala. Naquele momento, confesso que me senti perdido para mediar a tensão formada. Tomei a palavra, pedi silêncio e me dirigi ao aluno B, dizendo que respeitava a posição dele, mas não concordava com ela, porque “ser negro” não estava diretamente ligado à descrição feita por ele. Disse ao aluno B que deveria rever esse conceito, porque ele poderia estar ofendendo colegas ali presentes, pois morar na suburbana, ser macumbeiro e não ter profissão são atributos que não deveriam ser vistos como algo negativo. E completei que, se ele não se aceitava negro, nós teríamos de aceitar, mas não deveria fazer associações como a que fez. Não houve conclusão do debate.

Esse fato gerou desdobramentos constrangedores, pois a mãe do aluno B, sentindo-se ofendida com o fato narrado pelo filho, procurou a escola para reafirmar o discurso do estudante. Sem outra intervenção direta dos profissionais técnicos da instituição, senão a de sugerir que não se tocasse mais nessa questão, o conflito não reverberou numa discussão importante sobre identidade e sentimento de pertença, mantendo-se uma prática de silêncio sobre os conflitos da relação étnico-racial dentro da escola.

Essa inacabada experiência pedagógica me deixou de tal modo incomodado, que engendrou uma das problematizações geradoras desta pesquisa. Percebi que existia uma lacuna perversa dentro da prática pedagógica que merecia reflexão e compreensão. Fez-se notório, através dessa experiência, que a escola não está preparada para intervenções que possam reverter tais representações equivocadas e negativas do homem negro e de seus descendentes. Por que, diante desse conflito estabelecido, não se permite uma discussão sobre identidade e sentimento de pertença capaz de despertar, entre alunos e educadores negros ou não, a consciência sobre a existência de ações veladas de racismo e discriminação no ambiente escolar? Indagava silenciosamente, no meu lugar de professor que “gostava de polemizar sem precisão”, recuperando, na memória, a posição de uma colega da área técnica da escola que, na ocasião do fato relatado acima, assim me definiu.

Compartilhada a experiência com os demais colegas da instituição, senti que eles não se sentiam à vontade para opinar, ou desconheciam a possibilidade de intervenção, porque alguns acreditavam que essas representações negativas não interferiam na autoimagem nem na projeção de estereótipos que pudessem causar danos na formação desses jovens. Como afirma Munanga,

... na maioria dos casos, [os professores] praticam a política de avestruz ou sentem pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral. (2005, p. 15)

Naquele momento, não tendo, infelizmente, as palavras precisas de Kabengele Munanga que pudessem sustentar qualquer defesa, restou-me apenas dizer: “Não concordo, não vejo que seja por aí...” Essa atitude dos demais colegas e a minha contribuem para compreender o despreparo do sistema escolar brasileiro para lidar com o multiculturalismo, um traço importante dentro da escola, o que contribui para permanência, mesmo que inconsciente, de ações discriminatórias e excludentes. Sendo assim, “... a escola reproduz o racismo presente na sociedade brasileira, visto que na escola estão todas as contradições presentes na sociedade.” (ROCHA, 2006, p. 23).

Anos se passaram. A escola fechou suas portas em decorrência do processo político de municipalização do Ensino Fundamental II. Ao entrar em contato com outras unidades escolares da rede pública estadual, vivenciei esse silêncio na construção de projetos político-pedagógicos que não contemplavam intervenções para rediscutir e ampliar a consciência negra. Projetos que não caíssem no lugar comum de privilegiar celebrações folclorizadas "... configuradas para/por nós, brasileiros, [...] principalmente os de miséria e analfabetismo, bem como o exotismo das roupas coloridas, do batuque e do rebolado, ou seja, um imaginário que, em seu caráter reducionista e preconceituoso, não prevê a elaboração intelectual e a produção de literatura" (AMÂNCIO, 2008, p. 50). Tais celebrações só demarcam estereótipos e compreensões superficiais sobre a história e a cultura do povo negro, da Diáspora até nossos dias.

Mesmo com a promulgação da Lei nº 10.639/03, que nasceu um ano antes da primeira experiência vivida por mim em relação a essa tensão étnico-racial, na prática, poucos resultados se veem, pois não encontramos divulgação de experiências que se traduzam em resultados práticos sobre o tema. Isso só justifica sua obrigatoriedade, para que se possa reconsiderar o efeito de ações negativas produzidas por algumas unidades escolares em relação à imagem do negro como sujeito da história brasileira e, com isso, tentar reconstruir uma autoimagem esmagada por representações negativas no trânsito de nossa história. O verdadeiro cumprimento da Lei Federal, no meio escolar, depende, necessariamente, de condições físicas, materiais e intelectuais favoráveis a um ensino-aprendizagem em que estudantes negros e não negros, em parceria com seus professores, se sintam valorizados e apoiados.

Ao olhar a realidade dos ambientes escolares da rede pública estadual de Salvador, deparo-me com particularidades que constroem os sujeitos da educação pública baiana: uma população afro-brasileira, em sua maioria excluída socioculturalmente da dinâmica espacial de sua cidade e, muitas vezes, sem a noção mínima de sua identidade étnica e cultural. Afirmando esse triste e questionável fato, levando em consideração a experiência relatada anteriormente como professor da rede pública há mais de uma década, através das observações que mapeio dentro da sala de aula. Na minha prática, proponho discussões e reflexões sobre as

questões raciais e suas construções nas relações sociais e, principalmente, na identidade étnica na produção cultural – literatura, música ou cinema –, e o resultado quase sempre é esmagado por um incômodo silêncio e descaso de boa parte dos estudantes que se omitem ou não dão relevância ao debate.

Na minha prática e vivência na escola da rede pública estadual, deparo-me com muitos jovens que se veem distantes dessa realidade sobre a negritude, ou não querem estar inseridos nela, recusando-se a interagir nesses momentos de reflexão e troca de experiências. Portanto, tenho alunos e alunas afrodescendentes que pouco ou nada sabem sobre sua ancestralidade e até mesmo negam a construção de sua identidade por ignorância, dogmas religiosos, ou receio de serem excluídos das relações sociais em ambientes de predominância branca, sem compreender ou ter consciência de que as diferenças marcam a dinâmica da construção social. Logo, a possibilidade de construção de uma consciência sobre a relação entre identidade e diferença seria um ponto de partida para um melhor sentimento de pertencimento que poucos desses jovens alimentam na sua prática social. Silva apresenta uma esclarecedora definição de identidade e diferença:

A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. (2000, p. 76)

É lamentável testemunhar a posição de determinados jovens afrodescendentes, seja no ambiente sociofamiliar seja no escolar, que negam suas origens, suas diferenças e sua identidade. Muitos ainda constroem sua identidade e sua cidadania presos a um sistema etnocêntrico que os anula e os domina. Surge, então, uma compreensão desses jovens sobre “pertencimento” a partir da lógica que as relações sociais estão permeadas pelas identidades que constituem os indivíduos, razão pela qual a conscientização da sua constituição identitária e de seu pertencimento racial é de suma relevância. No olhar de Amaral (2010, p. 12), o pertencimento ou o sentimento de pertencimento é a crença subjetiva numa origem comum que une distintos indivíduos: “Os indivíduos pensam em si mesmos como membros de uma coletividade, na qual símbolos expressam valores, medos e aspirações”. Esse sentimento pode evidenciar características culturais e raciais. Necessário é destacar que o pertencimento racial se estabelece na relação da

identidade racial, embora o sentimento de pertença se dê no confronto das reações com as demais pessoas, como é entendimento de Taylor (1994, p. 52) sobre identidade. Através da consciência do sentimento de pertença, o indivíduo se percebe dentro da construção sócio-histórica e cultural, logo o esforço do reconhecimento possibilita negros e brancos a se assumirem como peças importantes nas diferentes visões de mundo, do seu grupo específico, e não de uma peça que está fora de uma engrenagem sociocultural.

A ausência de um sentimento de pertencimento está diretamente ligada ao total distanciamento de consciência de uma sociedade formada numa perspectiva pluri e multicultural, cuja maior riqueza está na possibilidade de conviver e interagir com as diferenças. E qual seria então meu papel e dos demais educadores para reverter essa problemática, que só estimula o conflito, a discriminação e o preconceito no espaço escolar? Gomes nos alerta:

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas. (2003, p. 56)

Repensar nossa prática em sala de aula é um ato que se faz urgente diante dos conflitos e negações que muitos dos estudantes sofrem no seu processo de formação e construção identitária, cabendo à escola a não ser omissa. Muitas vezes, a evasão escolar e a desmotivação para a aprendizagem estão centradas justamente na ausência de um currículo no qual o aluno se veja ou se reconheça como sujeito sociocultural dinâmico, que produz e transforma a sociedade. E nós, professores de Língua e Literatura Brasileira, como lidamos com essa problemática na nossa prática diária?

No meio acadêmico, muito tem se discutido como a arte pode exercer um papel importante na formação dos nossos jovens estudantes. Muitos dizem que, através dela, a percepção do mundo e da vida estaria fortemente vivenciada e, portanto, haveria uma possibilidade de se construir o senso crítico. Outra preocupação das novas teorias da escola contemporânea é formar cidadãos que saibam compreender o mundo e se situar nele. Certamente, a arte pode contribuir para essa nova compreensão de educação. Atentemos para a afirmação de Duarte Jr.:

... a arte pode consistir num precioso instrumento para a educação do sensível, levando-nos não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida. (2001, p.23)

As manifestações artísticas são muitas e podem se revelar de múltiplas maneiras, podendo haver pontos em comum e pontos específicos ou particulares. Dentre os pontos em comum, o principal é a própria essência da arte, ou seja, a possibilidade de o artista recriar a realidade, transformando-se, assim, em criador de mundos, de sonhos, de ilusões, de verdades. Outro ponto a ser destacado está na arte como objeto que permite discutir valores e ações políticas e sociais. A arte impulsiona processos de sociabilidade no cotidiano, resgate de valores e identidades locais, solidariedade social, processos educativos e desenvolve um imaginário coletivo que possibilita ampliar o horizonte do desenvolvimento humano. Como afirma o Relatório da UNESCO:

As artes fornecem inspiração para sua própria proteção e renovação, e podem contribuir positivamente de várias maneiras para isso. A expressão cultural no nível local ou “de base” tem sido utilizada por agentes de desenvolvimento em seus esforços de fortalecimento da identidade de grupo e da organização social e comunitária; de produção de energia cultural; de superação de sentimentos de inferioridade e alienação; de educação e conscientização; de promoção da criatividade e da inovação; de estímulo ao discurso democrático e à mediação social; de auxílio ao desafio da existência de diferenças culturais; e de ingresso direto no sistema econômico pela produção de bens e serviços culturais. (1997, p. 106)

Pensar e sentir são também particularidades que esperamos de nossos alunos no processo ensino-aprendizagem e, sem dúvida, a arte literária tem seu papel na constituição de sujeitos mais situados. Tomar a literatura como eixo organizador de discussão sobre cultura e identidade negra, sentimento de pertença, racismo e estética, na sala de aula, significa um avanço, visto que, segundo Barthes, com quem concordo (2007, p. 17), “... a literatura assume muitos saberes [...] todas as ciências estão presentes no momento literário”. À medida que a literatura nos permite, indiretamente, construir saberes, ela também pode contribuir para esclarecer ou rediscutir valores e experiências negadas e (ou) omitidas por um discurso hegemônico que politicamente se fez imposto e, conseqüentemente, ela pode abrir possibilidades de debates que contribuam para a formação de consciência social. Conforme o teórico português da literatura Carlos Reis:

A literatura envolve uma **dimensão sociocultural**, diretamente decorrente da importância que, ao longo dos tempos, ela tem tido nas sociedades que a reconheciam (e reconhecem) como prática ilustrativa de uma certa consciência coletiva dessas sociedades. (1995, p. 17, grifos meus)

Mas de que forma essas ações podem ser pensadas, praticadas e estimuladas nas nossas salas de aula? Ou melhor, como a práxis pedagógica pode contribuir para alcançar essa relação entre pensar e sentir o mundo nas aulas de Literatura? Segundo Silva & Ferreira,

... a escola continua sendo um lugar de sistematização do saber, porém não mais essencialmente transmissora. Hoje, ela assume uma função de gerenciadora dos conhecimentos mais relevantes para o contexto, no sentido de ensinar a enxergar a diversidade de uma sociedade complexa, plural e em contínua transformação, proporcionando aos alunos a compreensão do mundo em tensão. (2011, p. 19)

Se a práxis for pensada como uma atividade social, conscientemente dirigida a um objetivo, faz-se necessário observar o olhar do professor para alguns elementos subjetivos, tais como a produção e a interpretação das percepções, emoções, a educação dos próprios sentidos, a seleção e a adoção de valores, as operações mentais e as demais formas de resposta dadas à realidade.

Analisar percepções sobre a práxis pedagógica por meio de uma ação intencional, reflexiva e crítica a respeito da prática dos professores é o grande desafio. Conduzir essa observação com base na perspectiva de Paulo Freire, da “ação-reflexão” (2008), torna-se pertinente, já que se parte do pressuposto de que o momento fundamental da prática educativa é a reflexão crítica, e ela pode abrir caminhos que melhorem a próxima prática, pois a reflexão crítica a respeito da práxis educativa conduz a um novo movimento de pesquisa.

Como pensar a práxis pedagógica numa perspectiva de construção e reconstrução de identidades? Refletir e construir alternativas pedagógicas que possibilitem que o tão difícil processo de construção e reconstrução de todos que estão fazendo a escola hoje é um processo de suma relevância, porque a sociedade continua a atuar no sentido de manutenção do *status quo*. Garcia (2004, p. 133) afirma que “as crianças e as professoras afro-brasileiras são ensinadas diariamente, através das relações de trabalho e dos meios de comunicação de massa, a valorizar os padrões de comportamento, a ética e a estética da civilização ocidental,

burguesa, branca e patriarcal”. E sabemos que, ao confirmar esses padrões e valores, cooperamos para a manutenção das relações de dominação.

Trindade (2000, p. 15-16), ao refletir sobre a prática pedagógica para a diversidade étnico-cultural, salienta que ela deve ser política, ideológica e humanamente comprometida com o nosso povo mestiço, belo, forte, que luta, surpreende, ri, chora e cria cotidianamente saberes e estratégias que possibilitam viver e sobreviver num tempo em que a exclusão social é vista como um valor inevitável.

Diante de uma escola que se apresenta multi e pluricultural, cujos atores precisam fortalecer suas identidades para romper com padrões e valores de dominação e silenciamento, como o currículo escolar tem planejado e trabalhado a literatura produzida por negros e negras? Como abordar a chamada, não pacificamente, de Literatura Negra (LN) ou Afro-brasileira (LAB) – desde Luís Gama, Maria Firmina dos Reis (séc. XIX), passando por Lino Guedes, Solano Trindade, Carolina Maria de Jesus, Abdias do Nascimento (séc. XX) até Conceição Evaristo e Sabotage (séc. XXI) – para abrir debates sobre identidade, sentimento de pertença e racismo com estudantes e comunidade? Trazer para cena educacional os nomes citados, de poetas, prosadores, compositores e dramaturgos negros que constroem sua poética a partir de vivências – como homens e mulheres muitas vezes excluídos de sua cultura e que se tornaram sujeitos de seu próprio discurso – seria oportunizar, para jovens e adultos estudantes, uma prática de leitura diferenciada e, ao mesmo tempo, o acesso ao conhecimento de um lado da cultura e da história pouco privilegiada dentro e fora da escola. Sobre a relação conceitual de autoria e de produção literária negra ou afro-brasileira, esclarece a professora doutora Florentina Souza, que ela é produzida por “... escritores afrodescendentes que escreveram sobre temas atinentes à afrodescendência, que militaram em movimentos sociais da época voltados para a abolição ou que discutiram em suas obras sobre a discriminação racial.” (2012, p. 65-6).

Considerando que a Literatura Negra (LN) ou Afro-brasileira (LAB) se impõe como um texto de resistência – porque se oferece não só como espaço de denúncia, mas também de construção de narrativas que desestabilizam o discurso da

superioridade cultural branca e da convivência harmônica entre os brasileiros, na formação de cidadãos críticos e sensíveis ao mundo –, cuidei, neste trabalho, de investigar como essa literatura vem sendo recepcionada e discutida em escolas de Ensino Médio, através da voz de seus professores.

Vale chamar atenção para o fato de que Literatura Negra, um dos aspectos de análise do objeto desta pesquisa, ainda vem sendo objeto de um processo de construção e reflexões nas academias. Otavio Ianni faz a seguinte consideração:

A literatura negra é um imaginário que se forma, articula e transforma no curso do tempo. Não surge de um momento para outro, nem é autônoma desde o primeiro instante. Sua história está assinalada por autores, obras, temas, invenções literárias. É um imaginário que se articula aqui e ali, conforme o diálogo de autores, obras, temas e invenções literárias. É um movimento, um devir, no sentido de que se forma e transforma. Aos poucos, por dentro e por fora da literatura brasileira, surge a literatura negra, como um todo com perfil próprio, um sistema significativo. (1988, p. 20)

Já Eduardo Assis Duarte, em artigo publicado na revista *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, apresenta dois elementos que podem determinar ou distinguir essa possível construção conceitual da Literatura Negra:

Em primeiro lugar, a temática: “o negro é o tema principal da literatura negra”, afirma Octavio Ianni, que vê o sujeito afrodescendente não apenas no plano do indivíduo, mas como “universo humano, social, cultural e artístico de que se nutre essa literatura”. Em segundo lugar, a autoria. Ou seja, uma escrita proveniente de autor afro-brasileiro, e, neste caso, há que se atentar para a abertura implícita ao sentido da expressão, a fim de abarcar as individualidades muitas vezes fraturadas oriundas do processo miscigenador. Complementando esse segundo elemento, logo se impõe um terceiro, qual seja, o ponto de vista. Com efeito, não basta ser afrodescendente ou simplesmente utilizar-se do tema. É necessária a assunção de uma perspectiva e, mesmo, de uma visão de mundo identificada à história, à cultura, logo a toda problemática inerente à vida desse importante segmento da população. (2008, p. 12)

Em uma posição contundente, Hattner (2009, p. 80), em seu artigo “A poesia negra na literatura afro-brasileira: exercícios de definição e algumas possibilidades de investigação”, ao abrir o debate sobre a legitimidade de uma literatura negra, afirma ser pouco provável que qualquer escritor “branco” manifeste sequer uma leve intenção de “afirmar sua identidade negra”. Isso evidencia a noção de que a Literatura Negra é aquela escrita por autores negros, com a visão de mundo e a experiência de sujeitos históricos que se reconhecem e se afirmam como negros. Nesse sentido, a eficácia estética da literatura negra estaria diretamente

relacionada às formas de percepção do mundo e aos valores de uma experiência negra, o que poderia ser um critério de valor para a produção literária negra em qualquer país que recebeu os negros da Diáspora. Não se pode, portanto, pensar a questão literária negra sem o respaldo da experiência histórica do negro.

Se a Literatura Negra ou Afro-brasileira, como foi explicitado anteriormente, reconstrói, histórica, estética e ideologicamente, o universo do homem negro na formação da sociedade brasileira, a voz do enunciador precisa ser percebida e analisada pelo leitor, e, por conseguinte, ser discutida e ampliada numa perspectiva crítica. Então, é importante pensar na emergência de ações, no universo escolar, que produzam e motivem um conhecimento e uma aprendizagem propiciadores da consciência sobre cultura negra, através da literatura produzida por negros, o que ajudará a construir um sentimento de pertencimento e uma liberdade ideológica crítica de pensar e reconstruir sua identidade. Freire considera:

A ação cultural para a liberdade não pode contentar-se com as mistificações da ideologia, como ele as denomina, nem com uma simples denúncia moral dos mitos e dos erros; mas deve empreender uma crítica racional e rigorosa da ideologia. O papel fundamental dos que estão comprometidos numa ação cultural para a conscientização não é propriamente falar sobre como construir a ideia libertadora, mas convidar os homens a captar com seu espírito a verdade de sua própria realidade. (1979, p.46)

Analisar essa práxis pedagógica ou a ausência dela se faz importante, uma vez que as escolas, públicas ou não, são obrigadas, segundo a lei nº 10.639/2003, a trabalhar, também através da literatura, a reconstrução da identidade negra em sala de aula. Trata-se de uma identidade e de uma cultura silenciadas por mais de quatro séculos de formação da sociedade brasileira, principalmente pela elite branca dominadora, que tentou, por muito tempo, edificar, na consciência do seu povo, o mito da democracia racial. Tais questões precisam ser reconsideradas dentro da sala de aula. Logo, a aplicação da Lei, através de uma práxis significativa e mobilizadora, fará com que diversos aspectos da cultura negra, da produção intelectual negra, da produção cultural negra, das grandes realizações dos povos negros sejam valorizados na escola, contribuindo, portanto, para uma formação de jovens conscientes de sua origem e de seu papel dentro de uma sociedade multicultural. De acordo com Gomes,

... isso significa a capacidade de ver o outro, conviver com outros universos culturais, compreendê-los na sua diferença em relação à sua própria cultura e, assim, apontar novos caminhos, construir outras interpretações que ajudem o homem (e a mulher) a avançar na complexa aventura humana. (2008, p.153).

Neste trabalho de pesquisa, discute-se, direta e indiretamente, a finalidade do ensino da literatura no Ensino Médio, especificamente a Literatura Negra ou Afro-brasileira, com suas obras importantes e o valor das suas contribuições para a riqueza material e simbólica do Brasil. Também se discute como se dá a interação entre a obra e o leitor e, com base nessa interação, como propor meios de coordenar esforços, solidarizar a participação e considerar o principal interessado no processo – o aluno e suas necessidades como leitor, numa sociedade em transformação. Sabendo-se que um número considerável de indivíduos afrodescendentes – jovens e adultos, dentro das escolas e (ou) no mercado de trabalho – não consegue ter acesso à Literatura Negra ou Afro-brasileira, cabe à escola abrir oportunidades para o acesso à leitura e à discussão de obras literárias silenciadas e omitidas por muitos anos, para que esses indivíduos possam compreender sua história e sua cultura, ou seja, tenham acesso a narrativas que os reabilitem diante do opressor.

Faz-se urgente uma compreensão e uma revisão da práxis de muitos professores, para que seu trabalho não se torne repetitivo, desgastante e sem sentido, estimulando uma práxis que repense possíveis atitudes e construções discriminatórias no processo de ensino-aprendizagem. Esta pesquisa, pois, abre espaço para questões e reflexões sobre a práxis pedagógica, permitindo uma discussão sobre a importância sociocultural da Literatura Negra ou Afro-Brasileira para o aprimoramento da percepção estética e ideológica, de modo a reverberar tais questões não apenas no aluno, em sua vida, mas influenciar também a própria comunidade a que pertence.

II. INQUIETAÇÕES, CURIOSIDADES E PROPÓSITOS DA INVESTIGAÇÃO

Três inquietações conduziram minha investigação e a compreensão dos dados. A primeira diz respeito a como o professor, diante de sua realidade escolar, percebe as relações de representação positiva ou negativa do aluno

afrodescendente na sala de aula e qual a sua intervenção e a da escola frente a atitudes de racismo e discriminação, diretas ou indiretas. A segunda inquietação se volta para o desejo de inferir que práticas pedagógicas são usadas pelos professores para discutir e ampliar, fora e dentro da sala de aula, uma consciência identitária e, ao mesmo tempo, de pertencimento, principalmente em alunos afrodescendentes. A terceira segue o intento de verificar que importância o professor atribui à Lei nº 10.639/2003 e à sua aplicabilidade nas aulas de Língua Portuguesa, tomando com ponto de partida a produção literária de autores brasileiros afrodescendentes, com vistas a uma análise estética e de um discurso caracterizado como de resistência e de autoafirmação, no processo de valorização de uma história e de uma cultura pouco prestigiadas.

Diante dessas inquietações, emerge meu principal objetivo nesta investigação: socializar compreensões sobre a práxis pedagógica de um grupo de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, visando a ampliar o debate sobre a questão da Literatura Negra ou Afro-brasileira e o seu ensino, como uma estratégia de conscientização e valorização da identidade étnica do aluno e da ampliação dos saberes sobre a produção cultural afrodescendente em nosso país.

III. CAMINHOS TRAÇADOS PARA A COMPREENSÃO DE UMA PRÁXIS

Incomodado com vazios visíveis, nos espaços escolares, de uma discussão significativa sobre a representação do negro na construção da sociedade brasileira e seus reflexos na sala de aula – pelo menos naqueles que conheço bem, porque lá ensinei ou ensino –, parti inicialmente de uma observação indireta, despretensiosa, sem propósitos acadêmicos, sobre o silêncio e a indiferença de alguns colegas, professores e técnicos (coordenadores e diretoria) diante de conflitos gerados por discursos evidentes de não aceitação étnica e de desrespeito a alunos negros. Presenciei práticas evidentes de racismo e discriminação por parte de alunos e professores, os quais, por total desconhecimento ou por uma formação pessoal e profissional, não davam a devida atenção a fatos do cotidiano escolar que demarcavam negativamente a imagem dos negros ou os constrangiam com uma suposta intenção de brincadeira. Nessa observação indireta, estavam presentes

alguns pressupostos, e foi assim que ambos, pressupostos e observação, me motivaram para a busca de uma compreensão, no espaço acadêmico, do que estaria levando o universo escolar a manter uma prática que se insere na contramão das questões raciais, contribuindo para consolidar conflitos, ainda maquiados, decorrentes das relações étnico-raciais dentro e fora da escola.

Como compreender, na minha realidade profissional, essa práxis de ausências e silêncios a respeito uma cultura rica e de grande importância na nossa formação identitária?

Definido o objeto de estudo – silêncios na prática de ensino de Literatura Negra ou Afro-brasileira –, optei, a partir da colaboração de professores e colegas da pós-graduação, por uma investigação qualitativa, com inspiração na etnopesquisa, a qual, por princípio (MACEDO, 2000, p. 38-9), implica conviver com o desejo, a curiosidade e a criatividade humanas; com as utopias e esperanças; com a desordem e o conflito; com a precariedade e a pretensão; com as incertezas e o imprevisto. Acredita-se, dessa forma, que a realidade é sempre mais complexa que nossas teorias, e ela não cabe em um só conceito. É interessante frisar que o olhar qualitativo não estranha as sutilezas paradoxais da cotidianidade.

A investigação de inspiração na etnopesquisa (MACEDO, 2000, p. 30) supõe interação e mudança no ambiente educativo, isto é, no ambiente social. Logo, comporta dizer, entre outras afirmações sobre a etnopesquisa, que seu uso na educação possibilita compreender a realidade escolar com e a partir dela, revelando alguns aspectos da complexa rede de interações que compõe a experiência escolar para agir sobre ela, modificando-a. Esse uso permite mostrar, por exemplo, como se estrutura o processo de produção de conhecimento em sala de aula, buscando a inter-relação das dimensões cultural, institucional e instrucional da prática pedagógica, mediante uma dinâmica relação do pesquisador com a realidade social pesquisada.

Diante do desafio da pesquisa de ampliar minha compreensão sobre uma práxis pedagógica que poderia estar envolta de silêncios, desconhecimentos e ações que não contribuem para diminuir conflitos internos de autoaceitação no campo das práticas discriminatórias no ambiente escolar, a abordagem de

inspiração etnográfica contemplava meu intento, pois encaminharia a investigação para a descrição e interpretação de valores, crenças e ações presentes em eventos que envolvem a vida dos sujeitos pesquisados (MOREIRA e CALEFFE, 2006). Certamente, antes de iniciar os estudos na perspectiva acadêmica, eu já tinha, inconscientemente, um olhar etnográfico sobre o problema quando compartilhava com colegas e técnicos minhas inquietações e observava seus discursos positivos ou negativos sobre a questão, seus valores e entendimentos a respeito das relações étnicorraciais, através de construções e representações culturais formadas no âmbito pessoal e profissional. Diria que essa pesquisa teve seu início muito antes de uma projeção acadêmica, porque eu já exercitava uma observação participante, usando “uma variedade de técnicas de coleta de dados para saber sobre as pessoas e seu modo de vida”, conforme Angrosino (2009, p. 34), ao conceituar esse “estilo pessoal” de pesquisa.

Com vistas aos objetivos do estudo, organizei, via internet, através das redes sociais *Facebook*, *Twitter* e *e-mails* compartilhados, meu itinerário de convocar e selecionar os sujeitos da pesquisa. Convoquei seis participantes para, inicialmente, a realização de um grupo focal. Entretanto a mesa de discussão ocorreu com quatro professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino. Através desse evento, busquei identificar suas percepções e visões sobre várias questões. Dentre elas: a existência de práticas racistas em uma sala de perfil multicultural; a prática pedagógica que inclui a questão da identidade e do sentimento de pertença nas relações étnico-raciais em sala de aula; a intervenção pedagógica que contribui para desenvolver o senso crítico-reflexivo e o sentimento de pertencimento do aluno negro no universo étnico-cultural, em atendimento à Lei nº 10.639/03; a produção literária negra ou afro-brasileira e em que medida ela pode contribuir para o desenvolvimento crítico, estético e da autoimagem do aluno a partir da compreensão de sua identidade.

A opção pelo grupo focal se deu por representar um bom instrumento para a elaboração e produção de dados junto a um pequeno grupo, do particular para o geral, e ainda pela busca dos sentidos atribuídos pelos professores participantes à sua práxis pedagógica. Além disso, “o grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de

interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar.” (GATTI, 2005, p. 9).

Como somente quatro professores se mostraram envolvidos e interessados na discussão presencial do grupo focal, abri outra frente para a compreensão dos meus objetivos. Resolvi realizar também, na rede social, entrevistas semiestruturadas com outros seis professores que, ou não se sentiam à vontade numa discussão presencial, ou não dispunham de tempo para participar de um grupo de discussão. Entretanto, eles poderiam contribuir, com suas narrativas de experiências pedagógicas, para a investigação em pauta, como também poderia buscar a colaboração de professores de outros municípios da Bahia que atuassem profissionalmente na rede estadual. Com a ferramenta da *internet*, nessa outra etapa de pesquisa, esse diálogo poderia perfeitamente se concretizar e isso ampliaria o foco de discussão do meu objeto de pesquisa. Infelizmente, a inautenticidade de perfis construídos na internet, em redes sociais principalmente, constitui um problema recorrente. Por isso, tive o cuidado e o compromisso de investigar se os perfis apresentados eram “reais”, a partir de conversas informais com os participantes, buscando informações que pudessem confirmar sua atuação como professores da rede mencionada.

Com esse instrumento virtual de pesquisa, busquei identificar as percepções das professoras-participantes também sobre a existência de práticas racistas em um espaço escolar de perfil multicultural, as práticas de leitura que incluíam textos para debates sobre racismo, identidade e sentimento de pertença e, por fim, o uso de textos que abraçassem a produção literária negra ou afro-brasileira para a compreensão da identidade sociocultural do aluno. Todo esse processo de convocação e realização do grupo focal e das entrevistas semiestruturadas será mais bem detalhado no 3º capítulo desta dissertação.

Como já foi explicitado, esta investigação, em termos metodológicos, procura um diálogo entre o paradigma qualitativo-etnográfico e os estudos discursivos, especialmente a análise do discurso. De acordo com Knodel (1993) e Morgan (1997), os dados obtidos nos grupos focais podem ser analisados e interpretados de diferentes formas, conforme o objetivo do estudo. A fenomenologia,

e a análise de conteúdo ou a análise de discurso são as formas de análise utilizadas. Para a compreensão dos dados, sob a inspiração do postulado da análise do discurso, dentre as estratégias, foram exploradas as notas de campo, como procedimento que permite a autorreflexão na investigação e as primeiras interpretações dos dados. Clifford (1993, p. 51-2) delimita três tipos de notas de campo: inscrição, transcrição e descrição.

Entre os tipos anteriormente mencionados, privilegiei, nesta investigação, as descrições interpretativas das conversas iniciais dos possíveis participantes, os diálogos e os sentidos materializados nas falas e nas reações dos participantes no grupo focal. Essas notas tomaram a forma de um diário de pesquisa, onde registrava impressões, sensações, satisfações, alegrias e frustrações sobre o meu processo e também as interações de que participei. Segundo Resende (2008, p. 120), "... o diário de pesquisa é um ambiente intertextual no sentido de que, entre as impressões anotadas, também se registram as relações percebidas entre a prática da pesquisa particular e a 'teoria do método' adotada". Considero o uso do diário de pesquisa, além de um mecanismo de reflexão sobre a prática de investigação, uma possibilidade de auxiliar a memória, muitas vezes demandada no momento de análise dos dados.

A segunda estratégia para a produção de dados foi o uso do recurso audiovisual. Optei por esse recurso porque, através dele, poderia ter uma compreensão não só dos discursos dos participantes como também de suas reações e comportamentos durante a discussão. A multiplicidade dos recursos audiovisuais – como o registro, o uso e a produção imagens – pode gerar novas formas de compreensão sobre a realidade, do modo a melhor observá-la, inclusive documentando as relações entre as pessoas. A imagem pode ser usada como método ou técnica na pesquisa de campo, como um dado bruto de pesquisa, ou como a expressão de um processo de pesquisa (BARBOSA, 2006). Considero os registros de imagens no processo de investigação como objetos de reflexão e análise.

No processo de análise dos dados, para preservar os nomes dos professores, preferi usar um código de identificação. Assim, PGF (Professor Grupo Focal) e PV (Professor Virtual) são códigos seguidos de numeração para distinguir

os informantes. Ainda na produção de dados, na perspectiva não deslizar em meu estudo de linguagem, usando determinadas expressões comprometedoras de outro campo teórico, há, reiteradas vezes, a expressão “a fala” no processo de apresentação dos dados.

Antes de chegar aos sujeitos de investigação através de grupo focal e das entrevistas semiestruturadas, foi necessário um mapeamento de referenciais teóricos que pudessem fortalecer e dialogar com meu objeto de pesquisa. Para buscar reflexões esclarecedoras desse fenômeno étnico-educacional, através da práxis pedagógica, consultei pensadores, educadores, pesquisadores, escritores e cineastas que, direta ou indiretamente, poderiam contribuir para o entendimento do objeto de investigação. Para compreender a representação do negro dentro e fora do espaço escolar, as relações de identidade, a diferença e o sentimento de pertença, debruicei-me leituras de pensadores, estudiosos e educadores como Cunha (1999), Ribeiro (2004), Fonseca (2002), Fernandes (2008), Silva & Araújo (2005), Fanon (2008), entre outros, no que tange ao negro e à representação de sua história no espaço escolar. Para uma compreensão sobre identidade e sentimento de pertença do homem negro, busquei um melhor esclarecimento através das vozes de Araújo (2004), Gomes (2003), Hall (2006), Woodward (2009), T. Silva (2000), Gilroy (1997), Castells (2001), Moreira & Câmara (2011), Zulbaran & Gonçalves e Silva (2012) e Munanga (2005). Na discussão sobre os caminhos políticos de inserção do negro no espaço escolar, estabeleci um diálogo com personalidades da área de educação e das ciências humanas, como Lima (2009), Gonçalves (2011), Candau (2010), Santomé (2011) e Munanga (2005). Para a compreensão sobre uma práxis pedagógica que respeite as diferenças e promova uma revisão de valores para a construção de uma sociedade igualitária, fundamentei-me nas ideias de Freire (1987), Candau (2011), Trindade (1994), Barcelos(1992), Cunha Júnior(1998), Silva(1988), Gonçalves(1985), Bakhtin (2006), Barbier (1993) e Gadotti (1999).

No âmbito da práxis pedagógica na sua relação com o ensino de literatura no Ensino Médio e seu vínculo com a Literatura Negra (LN) ou Afro-Brasileira (LAB), através de algumas discussões conceituais no campo da teoria literária, dos estudos culturais e sua visibilidade no mercado editorial didático brasileiro, visitei estudiosos e pensadores como Amâncio, Gomes e Jorge (2008), Duarte (2008), Coelho (2000),

Morin (2007), Cândido (1985), Gonçalves Filho (2000), Lajolo (2001), Todorov (2010) e Beach & Marshall (1991), entre outros. Eles me permitiram uma reflexão sobre o ensino de literatura e suas possibilidades de comunicação mais humanizada entre a escola e o estudante. No debate sobre LN ou LAB nas esferas conceituais e didáticas, apropriei-me do pensamento de pesquisadores e também poetas como Cuti (1978), Camargo (1987), Bastide (1934), Bernd (1988), Bhabha(2007), Bispo (2011), Brookshaw (1983), Duarte (2008), Fonseca (2006), Hattner (1999), Lobo (1993), Pereira (2002), Proença Filho (1997), Souza (2005) e Ianni (1988), entre outros, os quais contribuíram para um debate sobre as marcas estilísticas e ideológicas de produção dessa literatura e as alusões mais frequentes a autores que se assumiram como negros e que enfrentaram a sociedade preconceituosa ou racista através de uma textualidade que reconstrói imagens e histórias que os torna visíveis no contexto de uma produção textual brasileira.

No tocante à visibilidade e divulgação da LN ou LAB dentro e fora da escola e suas implicações possíveis nas práticas pedagógicas, encontrei apoio para a discussão em Foucault (2009), Bourdieu (1974), Faria (2004), Orlandi (1988), Silva (2012), Santos (2006) e Silva (2004).

Durante o estudo bibliográfico, busquei também diálogos que pudessem propiciar outras formas de compreensão sobre meu objeto de pesquisa e, por isso, recorri ao cinema e sua força de linguagem como uma alternativa de pensar a cultura e a história do homem afrodescendente, seu trânsito nos ambientes escolares e suas concepções multiculturais. Assim, assisti a filmes nacionais “Besouro” (2009), direção de João Daniel Tikhomiroff; “O Jardim das folhas sagradas” (2011), de Pola Ribeiro; “Quanto Vale ou é por Quilo?” (2005), de Sergio Bianchi; “Pro dia nascer feliz” (2005), de João Jardim; dentre os estrangeiros, “Entre os muros da escola” (2008), uma produção francesa, dirigida por Laurent Cantet; e “Escritores da Liberdade” (2007), filme norte-americano, direção de Richard LaGravenese.

Outra possibilidade de construir e desconstruir conceitos para o entendimento de meu objeto foi à visita a museus e exposições que tratavam esteticamente de algumas questões do campo teórico, como a representação sociocultural do homem negro na construção da sociedade brasileira e a estética da linguagem como marca

de um discurso afro-brasileiro. Visitei, em janeiro de 2013, o Museu Afro-Brasil, em São Paulo, onde havia duas exposições que tratavam das contribuições dos negros para a ciência e a tecnologia no Brasil: "Arte, Adorno, Design e Tecnologia no Tempo da Escravidão", com a curadoria de Emanuel Araújo, e "Pérolas Negras", trabalho fotográfico de um dos mais importantes fotógrafos de editoriais de moda e publicidade no Brasil, Miro (nome artístico de Azemiro de Sousa), que expunha pela primeira vez em um museu. Miro fotografou personalidades negras como Zezé Motta, Haroldo Costa, Zózimo Bulbul, Luiz Melodia e Milton Gonçalves. Outro museu visitado foi o Museu Afro-Brasileiro da UFBA, em Salvador, onde pude apreciar o seu acervo e depreender os aspectos históricos, artísticos e etnográficos que marcaram as sociedades africanas e propiciam uma reflexão sobre a riqueza e a importância dessa matriz para o desenvolvimento da sociedade brasileira.

Para complementar o percurso metodológico da investigação, considero que minha participação na FLICA 2012 (Feira Literária Internacional de Cachoeira) e na IV SIALA (Seminário Internacional Abraçando Línguas Africanas) serviu de referência para consolidar os referenciais teóricos e dialogar informalmente sobre meu projeto com os demais participantes. Suas experiências e leituras fortaleceram minhas ideias a respeito de como conduzir a investigação.

Como compreender a práxis pedagógica que respeita a diversidade étnico-racial? Os fundamentos teóricos me conduziram a pensar as possibilidades de reflexão e intervenção para alcançar essa práxis. Entretanto, foi através do contato com um grupo de professores que a efetiva práxis se desvelou, e as realidades se anunciaram como um ponto de partida para minhas reflexões sobre as realidades e necessidades de uma educação que pretenda ver as diferenças como uma riqueza importante no ambiente escolar, na construção do saber e da aprendizagem.

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos, além desta introdução. No capítulo a seguir, intitulado *A práxis para educação étnico-racial: um tecido com tramas cruzadas em possibilidades e discussões*, debruçei-me na discussão sobre o papel do negro no espaço escolar e suas relações de identidade e sentimento de pertença e, conseqüentemente, realizo uma reflexão sobre a práxis pedagógica que busca respeitar as diferenças na sala de aula, trazendo para o

centro do diálogo o homem negro como o sujeito ativo na construção do conhecimento e da aprendizagem.

No segundo capítulo, *A literatura na sala de aula: contextos, conceitos, práticas, vozes e discussões sobre o negro ou afrodescendente*, empreendemos uma reflexão sobre o ensino da literatura no espaço escolar, em especial da Literatura Negra (LN) ou Afro-Brasileira (LAB) e sua contribuição para a formação de estudantes mais humanizados e conscientes de uma cultura rica e de resistência ideológica.

O terceiro capítulo, *Discursos dos professores sobre uma práxis das diferenças através da literatura negra ou afro-brasileira: dados em análise*, apresenta a descrição metodológica do grupo focal e das entrevistas semiestruturadas, além das análises dos dados através das discussões promovidas, com apoio nos postulados da análise do discurso.

Em “*As cores possíveis de uma práxis pedagógica que respeite as diferenças: considerações em reticências*”, concluo este texto com uma tentativa de compreensão dos tecidos que entremeiam a realidade da práxis pedagógica, a partir dos discursos dos professores-participantes, onde se constata ausência que os afastam de uma prática de educação que considere a realidade sociocultural do estudante e valorize a cultura negra como um forte princípio de construção de sua identidade. Indico ainda a necessidade de intervenções urgentes para que possamos, através da nossa práxis pedagógica, reduzir a invisibilidade da produção sociocultural do negro, a discriminação e o racismo dentro e fora do espaço escolar.

CAPÍTULO 1**A PRÁXIS PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: UM TECIDO COM TRAMAS
CRUZADAS EM POSSIBILIDADES E DISCUSSÕES****I. O NEGRO, A ESCOLA E SUAS REPRESENTAÇÕES**

Eu canto aos Palmares
sem inveja de Virgílio, de Homero
e de Camões
porque meu canto
é grito de uma raça
em plena luta pela Liberdade!

Solano Trindade¹

Em um país de formação multicultural como o Brasil, torna-se relevante discutir como o espaço escolar vem tratando a questão do negro e, ao mesmo tempo, implantando práticas pedagógicas que contribuam para reduzir atitudes de preconceito e discriminação que atingem a população negra ou afrodescendente nas escolas públicas do nosso país. No trânsito de nossa história, do século XIX ao início do século XX, a escola serviu, dicotomicamente, de instrumento de disseminação e socialização de conhecimento e de valores morais e hábitos de trabalho relativos a uma sociedade que se queria “moderna” e, ao mesmo tempo, funcionou como um espaço de discriminação e silenciamento. Essa última característica tornou-se visível pelo fato de a educação também contribuir para uma eficiente produção de desigualdades sociais, ao gerar uma grande parcela da população de não escolarizados, composta, em sua maioria, por negros. Esse período marca também uma discussão sobre a importância da escola, em especial a pública. Através da escola, eram difundidos mitos de origem – a bravura dos bandeirantes e a bondade do senhor de escravos – o que alimentaria o imaginário de superioridade dos brancos em relação aos negros, reflexo de uma sociedade hierárquica e desigual.

¹ Solano Trindade, “Canto dos Palmares”. In Antologia da Poesia Afro-Brasileira, 2011, p. 64

Essa não escolarização de uma maioria negra se comprova historicamente através dos mecanismos do Estado brasileiro, no âmbito legislativo, que impediram o acesso à instrução pública dos negros durante o Império. De acordo com Fonseca (2002, p. 43), a educação era concebida como um elemento fundamental na constituição de um povo civilizado, e essa não era uma característica atribuída à população negra. Ou seja, independentemente de sua condição social, a escolarização do negro não era uma prioridade para o segmento social branco, que almejava um país desenvolvido cultural e economicamente. Para Cunha (1999), o negro – e, em alguns casos, o próprio negro liberto – foi proibido de frequentar a escola pública. Mesmo quando foi garantido o direito de os livres estudarem, na prática, não houve condições materiais para a garantia e a realização plena desse direito.

Ainda sobre essa questão, é relevante a observação de Ribeiro (2004, p. 7) sobre a legislação vigente no final do século XIX para a educação do homem negro, o que ajudará a entender as posições de Fonseca (2002) e Cunha (1999):

O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não fossem 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.

Os registros legislativos apresentados anteriormente confirmam que a dominação da ideologia elitista brasileira do século XIX – que almejava a extinção dos pretos no Brasil, num processo de branqueamento da nação – justifica o interesse de relegar a população negra aos patamares de excludência. A elite brasileira, ao criar situações impeditivas de acesso dos negros à educação formal, impediu o desenvolvimento de habilidades e competências que poderiam efetivamente torná-los homens livres, isto é, cidadãos inseridos profissionalmente em uma nova sociedade que se afirmava livre e se consolidava como capitalista. Como afirma Silva (2011, p. 40) aos negros foi negada a possibilidade de aprender a ler. Quando isso era permitido, o intuito era o de incutir-lhes representações negativas de si próprios e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade.

Esse descaso se confirmava através de juízos que alegavam sua incapacidade para a vivência bem sucedida de experiências escolares e sociais. Silva & Araújo explicam esse descaso afirmando que:

Na (re) leitura das reformas educacionais dos séculos XIX e XX, deduz-se que a população negra teve presença sistematicamente negada na escola: a universalização ao acesso e a gratuidade escolar legitimaram uma “aparente” democratização, porém, na realidade, negaram condições objetivas e materiais que facilitassem aos negros recém-egressos do cativeiro e seus descendentes um projeto educacional, seja este universal ou específico. (2005, p. 49)

Sem essa inserção do negro no processo educacional, poucas alternativas couberam para sua socialização produtiva na nova nação que nascia após a abolição da escravatura. De acordo com Fernandes:

Diante do negro e do mulato se abrem duas escolhas irremediáveis, sem alternativas. Vedado o caminho da classificação econômica e social pela proletarianização, restava-lhes a aceitar a incorporação gradual à escória do operariado urbano em crescimento ou se abater penosamente, procurando no ócio dissimulado, na vagabundagem sistemática ou na criminalidade fortuita meios para salvar as aparências e a dignidade de “homem livre”. (2008, p. 44)

Essa notável exclusão – impeditiva de os negros se desenvolverem como seres humanos capazes de produzir sua própria liberdade econômica e de se manter competitivos na ordem social – demarcou a condição do homem negro após a abolição da escravatura. Aos homens libertos nenhuma reparação foi concedida. Aos que, pelo sentimento de estarem livres dos desmandos do homem branco e de sua condição moral, migraram para as grandes cidades, nesse momento de transição, restou-lhes “uma existência ambígua e marginal” (FERNANDES, 2008, p. 35). Portanto, as práticas educativas dessa época não buscavam uma transformação no *status* dos negros na sociedade livre, porém a manutenção da condição que foi construída ao longo de mais de três séculos de escravidão.

Entretanto, apesar de vozes e fatos que atestam a ausência do negro no espaço escolar, algumas pesquisas históricas apontam para alguns casos de escolarização de negros a partir da primeira metade do século XIX e início do século XX, que vão contradizer as teses defendidas anteriormente de que ao povo negro o acesso à educação formal foi negado. Mariléia dos Santos Cruz, em seu artigo “Uma abordagem sobre a história da educação dos negros”, afirma:

... embora não de forma massiva, camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam

instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares. (2005, p. 27)

É importante destacar que essas escolas, em sua grande maioria, nasciam de grupos negros, pelo esforço de apropriação dos saberes formais exigidos socialmente, mesmo quando as políticas públicas não os contemplavam. Cruz (2005, p. 28) chama a atenção para o fato de que há poucos registros históricos dessas experiências, embora elas tenham existido. Cruz (2005) assevera, através de fontes de Maciel (1997), Barbosa (1997) e Pereira (1999), que, nos estados de São Paulo, especificamente em Campinas, do Maranhão, em São Luis, do Rio Grande do Sul, em Santa Maria, houve algumas experiências de educação para negros. Fica evidente, portanto, que a educação era uma necessidade reconhecida por parte deles, e que, na metade do século XIX, já se percebia uma maior participação do povo negro em processos de escolarização.

A sociedade brasileira se manteve indiferente e omissa quanto à escolarização do homem negro e seus descendentes, o que só acarretaria prejuízos futuros de ordem socioeconômica. Entretanto, o patrimônio cultural do povo negro consolidou-se resistentemente no desenvolvimento do país, apesar de negado pela nova sociedade burguesa de aparência branca que se desenhava num país dito livre e democrático. A chegada do negro escravo no Brasil imprimiu marcas no campo linguístico, tecnológico, gastronômico e religioso, redefinindo a cultura local, e uma nova cor se fazia evidente no país. Contudo toda riqueza cultural e tecnológica negra era desmerecida e foi relegada à categoria de atrasada e primitiva, ou seja, não merecia um *status* de cultura num Brasil que, entre a transição dos séculos XIX e XX, percebia, na assimilação dessa cultura, um atraso sociocultural, de acordo com ideologia racial elaborada pela elite brasileira, caracterizada pelo "ideário do branqueamento", conforme definiu Hafbauer (1999).

Em sua obra *Pele negra, máscaras brancas* (2008), Frantz Fanon afirma, em determinado momento, que há mil e uma formas de fazer o negro odiar sua cor. Ele denuncia a recusa de negros martinicanos à sua cor, na medida em que internalizam a mentalidade e os valores franceses, alimentando a ilusão de serem também brancos e franceses. Comprova-se, assim, que a ideologia do branqueamento se constrói justamente quando o negro passa a internalizar uma autopercepção negativa e, em contrapartida, uma imagem valorativa do branco, o que instiga a

autorrejeição e a busca de assemelhar-se ao indivíduo estereotipado tido como modelo de perfeição.

Essa representação negativa da cultura negra prolongou-se por longos anos, associada à representação social classificatória de hierarquização inferior do negro, o que demarcou formas de dominação e de construção ideológica racista por parte de brancos e de alguns negros, solidificando várias lutas de resistência no decorrer do século XX. O antropólogo e professor da USP Kabengele Munanga – até hoje autoridade nas discussões sobre as relações étnico-raciais no Brasil –, em entrevista a revista *Carta Capital* (2012), esclarece os efeitos dessa representação negativa e do ideário do branqueamento por parte de alguns negros:

Isso tem a ver com o que chamamos de alienação. Por causa da ideologia racista, da inferiorização do negro, há aqueles que alienaram sua personalidade negra e tentam buscar a salvação no branqueamento. Isso não significa que eles sejam racistas, mas que incorporaram a inferioridade e alienaram a sua natureza humana. (MUNANGA, 2012)

Essas representações negativas ao homem negro brasileiro e a construção de uma ideologia racista se estenderam no campo da educação em duas esferas.

A primeira esfera diz respeito à falta de oportunidade de uma grande parcela de negros de acesso a um ambiente escolar de qualidade que lhe assegure a possibilidade de competição no campo social e econômico de um sistema capitalista, colocando-o numa posição afirmativa diante de uma sociedade ainda racista. Faz parte do registro histórico que, no século XIX (FERNANDES, 2008; MULLER, 2009), período de destaque das teorias racistas em voga, se testemunhava a resistência à escolarização da população negra, refletida na descrença de sua capacidade intelectual e, por outro lado, havia o temor de insurgência antes e, principalmente, após a abolição da escravidão. Uma justificativa para o veto à escolarização estava na ordem econômica visto que, ao saírem para a escola, os escravizados deixariam de produzir para os senhores (BARROS, 2011, p. 32). Hoje, em consequência histórica da exclusão da educação ou da escolaridade, os espaços escolares públicos abrigam uma grande parte da população negra, e as políticas educacionais ainda não contribuíram para a reversão desse quadro excludente, o que só contribui para uma desvantagem dos negros, num cenário competitivo cada vez maior no âmbito econômico e social.

A segunda esfera está na forma como o povo negro vem sendo representado nos currículos escolares que alimentam um imaginário relativo à sua inferioridade. Tal situação é responsável pela constituição de uma das grandes chagas do racismo brasileiro, a naturalização da problemática do negro e da desigualdade racial, sem uma discussão mais clara e profunda. Esse fato tem um especial registro na voz de Nilma Lino Gomes, pós-doutora em Sociologia e estudiosa em Relações Raciais e Ações Afirmativas:

O caráter conservador dos currículos acaba por expulsar qualquer discussão que pontue a diversidade cultural e etnicorracial na formação do(a) educador(a). Esse fato só deve ter contribuído para a solidificação de uma escola que não quer ou não sabe perceber a importância da diversidade étnica e cultural para o desenvolvimento crítico e individual dos estudantes negros ou afrodescendentes. (2011, p. 70)

Na passagem do século XX, através de lutas de movimentos sociais – Movimento Social Negro, o Movimento Negro Unificado, entre outros –, no campo político e acadêmico, essas representações começaram a ser repensadas e novas reivindicações deram início à discussão do papel e da dinâmica do povo negro no espaço escolar e suas implicações no direito dos brasileiros negros à cidadania plena. Segundo o sociólogo e educador Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, pesquisador na área de Educação e Política Públicas (2011, p. 106-7), muitas dessas organizações se empenharam em colocar a educação nas suas próprias agendas. Várias criaram escolas em suas sedes.

Essas ações dos movimentos negros só fazem ressaltar a importância e a urgência de uma educação com significação social para as famílias e comunidades negras, pois estudar é uma das estratégias de ascensão social (GONÇALVES, 2011). Elas fomentam um novo olhar para o futuro do cidadão negro, autorizando sua circulação nos espaços ditos civilizados pela elite branca. De acordo com Domingues (2007, apud GONÇALVES, 2011, p. 45), o papel das organizações negras é o de mostrar para a sociedade branca que os negros são tão capazes quanto os brancos para a integração nos padrões de comportamento dito civilizado.

A partir de então, começa a se pensar como a escola poderia reverter essas representações negativas que dão sustentação a práticas sociais discriminatórias, que ainda persistem na atualidade, tanto pela via de currículos e práticas docentes que desconsideram os efeitos da discriminação racial na sociedade brasileira,

quanto por intermédio dos materiais e conteúdos didáticos escolhidos para subsidiar as práticas educativas escolares.

Entretanto, essas estratégias pedagógicas ainda não são visíveis plenamente nas salas de aula, pois continuam encobertas pela manutenção de uma educação que, em muitas situações, nega a diversidade étnico-racial, ao insistir em uma perspectiva de educação monocultural, desconsiderando a riqueza da pluralidade étnica que ocupa o espaço escolar e a presença de práticas racistas, como defende Munanga:

A primeira atitude corajosa que devemos tomar é a confissão de que nossa sociedade, a despeito das diferenças com outras sociedades ideologicamente apontadas como as mais racistas (por exemplo, Estados Unidos e África do Sul), é também racista. Ou seja, despojarmo-nos do medo de sermos preconceituosos e racistas. Uma vez cumprida esta condição primordial, que no fundo exige uma transformação radical de nossa estrutura mental herdada do mito de democracia racial, mito segundo o qual no Brasil não existe preconceito étnicorracial e, conseqüentemente, não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial, podemos então enfrentar o segundo desafio de como inventar as estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo. (2005, p. 18)

Para vencer esse desafio proposto por Munanga (2005), é necessário tirar o véu que encobre o racismo no espaço escolar, que pode ser evidenciado em decorrência de uma falta de consciência individual ou coletiva dos professores sobre essas práticas racistas e essa diversidade, fruto de uma cultura de preconceito ou de uma formação profissional que se omitiu na discussão dessas questões. Contudo essa mesma escola de perfil homogeneizador já sente a necessidade de se rediscutirem essas antigas práticas, visto que a sociedade civil começa a aceitar o seu caráter multicultural e a entender que ela se constitui pela inter-relação entre grupos distintos culturalmente. Ademais, há uma legislação que obriga o espaço escolar a discutir questões referentes às matrizes africanas e afro-brasileiras.

Para Gomes (2003, p. 24), "... a escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas". E, por isso mesmo, ela também é um importante local onde elas podem ser superadas. Cabe, então, à escola ser o núcleo disseminador da cultura da democracia, onde o respeito, a tolerância e a cidadania sejam valorizados e postos em prática.

Ainda sobre essa discussão, vale destacar a posição de Lopes:

A educação escolar deve ajudar professor e alunos a compreenderem que a diferença entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora; que é preciso valorizá-la para garantir a democracia que, entre outros, significa respeito pelas pessoas e nações tais como são, com suas características próprias e individualizadoras; que buscar soluções e fazê-las vigorar é uma questão de direitos humanos e cidadania. (2005, p. 189)

Tomada pelo mito da democracia racial – da falsa convivência harmoniosa racial e da compreensão da diversidade cultural –, a educação brasileira, por longos anos, cristalizou e camuflou ações que acentuaram o preconceito. Esse fato é decorrente da negação, em suas práticas, da importância sociocultural do homem negro na formação do país, ou da realização de discussões superficiais e folclóricas de elementos da cultura afro-brasileira, através de uma perspectiva exótica. Essas práticas convencionais, em datas comemorativas, espetacularizam a cultura negra, mas não abrem discussões mais profundas sobre as origens e transformações desse quadro no espaço da história social brasileira, uma vez que essa cultura passou por mudança, com criação e recriação, significação e ressignificação.

Pensar e compreender uma educação das relações étnico-raciais torna-se um desafio pedagógico e político, isto é, exige uma recondução da trajetória histórica do sistema educacional brasileiro, para que permitir uma compreensão do processo de constituição da dinâmica das relações raciais brasileiras. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, aprovadas em 2004 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), abreviam o que se pode compreender por educação das relações étnico-raciais:

§ 1º A educação das relações étnico-raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL/CNE, 2008)

Alcançar o objetivo proposto pelo DCN para a educação das relações étnico-raciais é quebrar modelos hegemônicos que estão arraigados durante séculos

da nossa história. A ausência de uma discussão mais profunda sobre as origens e transformações da cultura negra contribui para demarcar estereótipos na identidade dos negros, muitas vezes, negativos, que alimentam a discriminação racial dentro e fora do ambiente escolar e acentuam o privilégio das identidades dominantes. Isso nos prova que a escola, que deveria ser um espaço imprescindível para formação ou transformação da consciência do cidadão, ainda importa e materializa o quadro social do homem negro, pintado desde o fim do século XIX, de silenciamento e exclusão, evidenciando marcas da herança colonial. Estudiosos como Cavalleiro (1999), Candau (2011), Gomes (2001), Gonçalves (2000) e Munanga (1996) discutem sobre as desigualdades raciais no espaço escolar e identificam que o homem negro ainda é penalizado no processo de educação através da exclusão do sistema formal de ensino, que omite a pluralidade e a diferença, assim como nas outras esferas da vida social. Moreira e Candau, doutores em Educação nas áreas de Currículo e Formação de Professores, respectivamente, no artigo “Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos”, ressaltam:

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-la e neutralizá-la. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (2003, p. 161)

Concernente à educação brasileira, o perfil excludente e estereotipado do homem negro permanece na escola e é confirmado quando se analisam os índices de analfabetismo e escolaridade no âmbito qualitativo e quantitativo em relação a outras etnias. Tal perfil se evidencia ainda nas representações distorcidas sobre os negros no jogo de poder coletivo que promove ações racistas, naturalizadas culturalmente, afastando-os do espaço escolar. Frente a essa imagem depreciada, muitas vezes estigmatizada, o estudante negro acaba interiorizando sentimentos negativos e de inferioridade em relação a si mesmo e ao grupo negro. “O lugar do negro é o lugar de seu grupo como um todo e do branco é o de sua individualidade. Um negro representa todos os negros. Um branco é uma unidade representativa apenas de si mesmo.” (PIZA, 2002, p. 72). A essa desigualdade social se agrega a desigualdade de condições de educação, o que fortalece a injustiça social histórica que sofre essa grande parcela da população afrodescendente do nosso país, com o acesso a uma escola que, em muitos casos, não dispõe de uma infraestrutura física

e de recursos didático-pedagógicos adequados capazes de garantir a qualidade e as condições desejáveis de exercício do trabalho docente.

É importante analisar que, ainda hoje, o modelo educacional desmotiva e afasta do seio escolar esses cidadãos, especialmente aqueles das periferias urbanas, que se sentem desprestigiados e acuados no que tange à sua voz e às demais vozes na construção de uma cultura própria. É fato evidente que o currículo escolar é concebido de modo a supervalorizar as contribuições culturais europeias, omitindo-se, de modo intencional, as contribuições dos povos negros e indígenas, consideradas menos importantes. Portanto, não se oportuniza um diálogo entre esses eixos culturais no desenvolvimento pedagógico, eliminando-se, dessa prática, o sentimento de pertença desses grupos ainda excluídos. De acordo com Candau (2011, p. 16), na atualidade, a escola precisa estar atenta às questões culturais e elas “não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje”.

Essa concepção europeia ou monocultural da educação brasileira, com o insistente desprestígio das culturas que ajudaram na construção do país, distorce fatos socioculturais, ferindo a imagem e a narrativa histórica do povo negro. Supõe-se que essas marcas distorcidas distanciam a escola de seus estudantes afrodescendentes, escamoteando uma discussão verdadeira e sincera sobre a resistência sociocultural e religiosa que marcou o passado histórico do povo negro e sobre sua interferência nas transformações políticas e econômicas do Brasil através de mobilizações e lutas coletivas. Ao não se manter atenta aos aspectos culturais e às relações raciais – não privilegiando discussões sobre esses temas na sua prática –, a escola adota estratégias e discursos que valorizam determinada ordem social, estimulando os alunos a se adaptarem a ela e a aceitarem como natural que desigualdades sociais e culturais sejam consideradas “déficits” individuais (GONÇALVES, 1999). Esse fato demonstra que as teorias racistas do século XIX ainda se mantêm vivas, ainda hoje, para justificar as hierarquizações e as práticas de exclusão. Logo, “essas teorias, presentes no imaginário social, estão atuantes nas práticas pedagógicas e nos discursos dos professores sobre os alunos negros, mesmo que eles não se apercebam disso.” (MULLER, *et al*, 2009, p. 68).

II. VAZIOS DE UMA EDUCAÇÃO: IDENTIDADE E SENTIMENTO DE PERTENÇA DEBAIXO DE VÉUS

A noite não adormece
nos olhos das mulheres
a lua fêmea, semelhante nossa,
em vigília atenta vigia
a nossa memória.

Conceição Evaristo²

De acordo com Gonçalves e Silva, “o ocultamento da diversidade no Brasil vem reproduzindo e tem cultivado, entre índios, negros, empobrecidos, o sentimento de não pertencer à sociedade” (2011, p. 26). Esse sentimento se fortalece também por força da lacuna produzida pela escola sobre a história e a cultura do povo negro, pois são internalizados, na formação do estudante afrodescendente, valores depreciativos sobre sua história e sua identidade. Sabe-se que a construção da identidade está diretamente ligada à memória revisitada e constantemente posta em diálogo, mas essa prática quase sempre não é favorecida pela escola. Ao contrário, sua prática contempla o culto ao silêncio, ignorando as diferenças difundindo a crença de que vivermos em convivência harmoniosa, considerando “democrático ignorar o outro na sua diferença.” (GONÇALVES e SILVA, 2011, p. 26).

A representação negativa ou silenciada da memória do povo negro pela escola faz com que muitos desses jovens e adultos neguem suas origens e o sentimento de pertencimento se esvazie no desconhecimento do que realmente seus antepassados representaram no cenário brasileiro. Essa atitude interfere na sua autoestima, ou seja, na confiança em sua própria capacidade de pensar e enfrentar os desafios básicos da vida. E o principal desafio, na construção da identidade e no renascimento do sentimento de pertença, está no levantamento e na leitura da memória do homem negro. Sobre essa questão, defende Emanuel Araújo:

O estudo das memórias negras pretende resgatar entre os negros uma certa autoestima e uma imagem que nos sirva de orgulho de nossos heróis, que pretendemos que sejam devolvidos em carne e osso, em sangue e espírito [...]. Não mais como lendas perdidas numa nebulosa história. Precisamos ter orgulho dos feitos de nossos homens e mulheres que, a despeito do estigma herdado da escravidão, marcaram seu lugar na história, como cientistas, engenheiros, poetas, escritores, doutores,

² Conceição Evaristo, “A noite não adormece nos olhos das mulheres”. In *Antologia da Poesia Afro-Brasileira*, 2011, p.160

escultores, pintores, historiadores. Queremos que os nossos sejam reconhecidos. (2004, p. 247)

A identidade e o sentimento de pertença são temas que merecem ser revistos e entendidos para diminuir algumas práticas discriminatórias ou rediscutir os currículos que desvalorizam nosso passado cultural. Já que a escola de perfil monocultural reforça a mentalidade eugênica e nega o diferente como um estranho àquele espaço de aprendizagem, essa instituição merece ser reconsiderada como escola. Infelizmente, muitas escolas, nos seus currículos, ainda insistem nessa mentalidade, ao basear suas práticas, por exemplo, através de imagens reproduzidas nos livros didáticos, principais instrumentos pedagógicos usados em sala de aula. De acordo com Ana Célia da Silva, “a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência.” (2005, p. 21). Logo, na representação de diversidade, não se inclui o homem branco, mas sim o negro e o índio, em posições desfavoráveis. Isso faz parte dessa lógica colonialista, criada pelos europeus, de deixar de lado quem não faz parte de seu mundo, os “diferentes”, caracterizando esse conjunto como diversidade (ANDRADE, 2006, p. 41).

Para amenizar ou reavaliar essa noção negativa sobre diversidade, deixada como marca do poder na memória de muitos, cabe à escola entender e abrir discussões acerca da identidade, da diferença e do sentimento de pertença, três elementos que se cruzam na dinâmica social, política e cultural e, conseqüentemente, se refletem nas relações dentro da sala de aula. Na perspectiva de Gomes:

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável quando discutimos, nos processos de formação de professores, sobre a importância da diversidade cultural? (2003, p. 171)

A discussão sobre identidade pode estar na esfera da teoria social e política e está presente em Hall (2006), Woodward (2009), T. Silva (2000) e Gilroy (1997). Na perspectiva social, o tema abraça uma reflexão sobre quem somos, nossas transformações e suas implicações sobre o como nos situamos em relação aos

grupos sociais com os quais nos identificamos e dos quais queremos fazer parte, para que, então, possamos nos sentir pertencentes, apoiados e realizados afetivamente. Sob o olhar político da identidade, ela estará pautada no reconhecimento de que determinados grupos sociais apresentam, historicamente, marcas de discriminação. As situações de opressão que vitimizaram muitos grupos sociais colocam em destaque as lutas para a conquista de espaços antes não legitimizados, porque os grupos hegemônicos buscavam a preservação de privilégios. No cenário da educação, essas teorias se entrecruzam e cabe à teoria da educação examinar a que pretende escolher para ensejar uma discussão sobre a identidade do educando e suas implicações nas relações de poder.

Sobre esse aspecto – como as identidades se formam e se conformam em meio a relações de poder –, Castells (2001, p. 31) destaca três tipos de identidade: as identidades legitimadoras, impostas pelas instituições hegemônicas na sociedade, com o intuito de legitimar sua dominação; as identidades de resistência, gestadas no enfrentamento da dominação pelos atores sociais submetidos aos processos de dominação; e as identidades de projetos, que se constituem na luta coletiva no interior da cultura política. Para uma discussão em sala de aula, torna-se pertinente situar a perspectiva da categoria tratada entre a segunda e a terceira vertente exposta por Castells (2001), isto é, a perspectiva da identidade negra, situada entre a identidade de resistência e identidade de projeto.

Mas é importante, nesse espaço dialógico, que o aluno, perceba que a identidade não é única, pois hoje ela passa por um cruzamento de outras identidades, e todas elas merecem ser respeitadas. A identidade torna-se uma "celebração móvel", formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1987). É definida como uma construção histórica, e não biológica. O educando precisa entender que o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. O debate deve levar os estudantes a entenderem que, dentro de nós, há identidades contraditórias, empurradas em diferentes direções de tal modo, que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2005, p. 36). Portanto as identidades se transformam, se modificam. Entretanto, não se podem enfraquecer as demais identidades, e a finalidade do espaço escolar não é

homogeneizar com o privilégio de uma só percepção do mundo, ou seja, induzir a uma única perspectiva cultural. Como constata Freire (1987, p. 149-150), através do seu discurso em *Pedagogia do Oprimido*, a cultura dos negros é colocada à margem da cultura que se faz predominante por meio da violência, ao ser invadida, particularmente a dos descendentes de negros.

O debate sobre identidade, dentro da sala de aula, deve estar associado intimamente à ideia de diferença e de representação, ou seja, o educando precisa discernir sobre o que somos em relação ao que não somos e deverá compreender que a identidade depende da diferença, assim como a diferença depende da identidade. Como afirma T. Silva (2000, p. 75), “identidade e diferença são, pois, inseparáveis”. Na discussão sobre representação, é importante que o debate a situe como um processo cultural e simbólico que vai dar sentido às experiências pessoais e àquilo que somos, estabelecendo as identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia, de modo a fornecer possíveis respostas às questões: “Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser?” (WOODWARD, 2009, p. 30). Portanto, cabe ao professor apresentar situações que possam levar o educando a perceber essas diferenças dentro da identidade ou vice-versa, oportunizando que suas representações possam ser colocadas nos espaços interiores e exteriores dos grupos, nas implicações sociais e nas relações de poder. Moreira & Câmara afirmam:

Para focar questões de identidade e diferença na sala de aula, precisamos definir determinadas metas e estratégias. Intimamente conectadas, são comentadas separadamente apenas para facilitar o entendimento e para favorecer o desenvolvimento de nossas ações na escola. (2011, p. 46)

A discussão sobre esse binômio, identidade e diferença, na sala de aula, deverá contribuir para o esclarecimento e a compreensão de algumas construções sociais e culturais ainda negativas dentro da escola. Moreira & Câmara (2011) acreditam que, nesse espaço de discussão sobre identidade e diferença, aumenta a consciência das situações de opressão que se expressam em diferentes espaços sociais, propiciando ao estudante a aquisição de informações referentes a distintos tipos de discriminação e preconceito, estimulando o desenvolvimento de uma imagem positiva dos grupos subalternizados e favorecendo a compreensão do significado e da construção de conceitos que têm sido empregados para dividir e

discriminar indivíduos e grupos, em diferentes momentos históricos e em diferentes sociedades. Nessa discussão, o professor e seus estudantes abrem possibilidades de entendimento que levam ambos a perceber que as diferenças, dentro da identidade de grupos, não podem isolar e fragmentar tais grupos, tampouco legitimar desigualdades. “A igualdade só existe quando há possibilidade de se compararem.” (SOUZA SANTOS, 2011, apud MOREIRA & CÂMARA, 2011, p. 53).

Arelado a essa discussão sobre identidade e diferença, está o sentimento de pertença racial que, no contexto aqui em discussão, estaria ligado à identidade racial. Stuart Hall (2003) considera as identidades raciais como distantes de identidades naturais, pois elas estão sujeitas ao contínuo jogo da história, da cultura e do poder. Esses e outros conceitos não apresentam, em si, um significado fixo e imutável, porém são marcadores sociais que fazem parte do processo de construção das diferenças e das identidades culturais. É necessário que os estudantes tenham as noções sobre o conceito de raça e etnia, relacionadas à produção de critérios de pertencimento e de construção de fronteiras étnico-raciais que classificam aqueles que pertencem e os que não pertencem a determinados grupos sociais. Diante dessa problematização, retomar os conceitos de raça e etnia significa, também, questionar as representações étnico-raciais dos dominantes.

Com esse debate, é possível tomar consciência da construção de representações culturais e plurais dos diferentes sujeitos que circulam no ambiente escolar e, então, aprender sobre nós mesmos e sobre os outros que nos circundam. Logo, “os sentidos de pertencimento e exclusão são produzidos por discursos implicados em relações de poder que fazem circular na linguagem representações étnico-raciais que nos interpelam e nos constituem como sujeitos” (ZULBARAN & GONÇALVES E SILVA, 2012, p. 132). Ao se abordarem as relações étnico-raciais na construção de nossa história, dentro da sala de aula, é possível que os sujeitos passem a se perceber e a valorizar as ações históricas e culturais realizadas. Assim, o sentimento de pertença se institui e possibilita que as pessoas se assumam como parte das diferentes visões de mundo, do seu grupo particular, e não alguém que está fora dele.

Quando, nas práticas do currículo escolar, se veiculam determinados padrões culturais, premiando alguns tipos de atitude e comportamento, reforça-se

ainda mais a superioridade da cultura hegemônica, cujos valores passam a ser entendidos como norma social legítima a ser seguida por todos os grupos humanos. Conseqüentemente, sem essa revisão das práticas pedagógicas, consolida-se ainda mais um imaginário social eivado de preconceitos e de traços de exotismo da cultura negra, configurando-se o tão falado quadro de miséria e sofrimento, sempre projetado em relação à vida social do homem negro. Através de uma discussão verdadeira sobre o passado do povo negro, Gomes defende:

Maior conhecimento das nossas raízes africanas e da participação do povo negro na construção da sociedade brasileira haverá de nos ajudar na superação de mitos que discursam sobre a suposta indolência do africano escravizado e a visão desse como selvagem e incivilizado. (2011, p. 72)

Sem uma compreensão da importância da superação dos preconceitos, a escola só motiva essa população negra ou afrodescendente a não se libertar do estado de inferioridade a que é relegada, sem oportunizar e valorizar suas heranças históricas e culturais. Daí surge a aceitação passiva da discriminação e da segregação.

As práticas pedagógicas de combate ao racismo e às discriminações, realizadas para promover a educação das relações étnico-raciais positivas fortalecem, entre os negros, e despertam, entre os brancos, a consciência negra. Logo, essa não é uma possibilidade de educação só para os negros, mas também para alunos brancos, na interação no espaço escolar. Entre os negros e seus descendentes, tais práticas devem oportunizar conhecimentos e segurança que estimulem o orgulho de sua origem africana; já para os brancos, elas devem criar condições para que identifiquem a influência, a contribuição, a participação e a importância do processo histórico-cultural dos negros, seu jeito de ser, de viver e de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Como bem afirma Gomes:

A educação para as relações étnico-raciais que cumpre o seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros ou brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação. (2010, p. 83)

Também vale ressaltar que, fora o processo de reconhecimento – do Estado, da sociedade e da escola –, da dívida social que existe em relação ao segmento negro da população, deve-se possibilitar uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial, com a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira. Para Munanga:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente a branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (2005, p. 16)

III. OS CAMINHOS PARA UMA ESCOLA QUE RESPEITE À DIVERSIDADE: TECIDOS DE AÇÕES POLÍTICAS E IDEOLÓGICAS

Se a margarida flor
é branca de fato
qual a cor da Margarida
que varre o asfalto.

Emeralda Ribeiro³

O estado de omissão e descaso da escola em relação à história e à cultura do povo negro, na Diáspora e no Brasil, começou a ser discutido e reivindicado a partir da criação de movimentos sociais preocupados com esses esvaziamentos de discussões sobre a história da nação com a participação positiva e de luta do negro. Os anos 70 e 80 do século XX se constituíram num período de busca de afirmação do debate das relações raciais em vários campos da ação social. Como afirma Silvério (2004, p. 50), primeiro, o Movimento Negro denunciou a existência e persistência de práticas discriminatórias e racistas e, posteriormente, passou a exigir medidas concretas dos poderes públicos no sentido de coibi-las. O Movimento Negro brasileiro se organizou tendo como referência as experiências das lutas anteriores, engendradas pelas várias formas do processo de resistência à

³ Emeraldalda Ribeiro, “Dúvida”. In *Antologia da Poesia Afro-Brasileira*, 2011, p. 180.

escravidão, o processo de constituição dos quilombos, a estruturação das irmandades e das tradições religiosas de matriz africana, da imprensa negra e das várias expressões culturais e políticas, segundo Lima (2009, p. 3).

Nas considerações de Nilma Lino Gomes (1997) sobre a atuação do Movimento Negro (MN) para se rediscutir o território da educação, fica evidente que ele trouxe não somente reivindicações, como também problematizações teóricas e ênfases específicas. A referida autora destaca as contribuições, a partir do ponto de vista do próprio Movimento Negro, para a educação brasileira. A denúncia de que a escola reproduz o racismo presente na sociedade foi a primeira contribuição. A segunda colaboração dos negros para o pensamento educacional brasileiro relaciona-se à ênfase no processo de resistência negra. A terceira se reporta à centralidade da cultura. A quarta contribuição diz respeito à existência de diferentes identidades, colocando em debate o caráter homogeneizador da escola brasileira.

Ao fim dos anos 70 do século XX, os estudos e discussões sobre a situação dos negros no Brasil concentravam-se, basicamente, em três áreas – medicina, psicologia e antropologia –, cujo foco principal era o folclore e as religiões afro-brasileiras. Entretanto, no início da década de 80, surge, nas academias, uma nova vertente teórica, elaborada quase exclusivamente por pesquisadores militantes do Movimento Social Negro (MSN), que, estrategicamente, vem forjando espaços políticos para a inserção de suas propostas nas diferentes campos de conhecimento. Conforme Silveira:

No que diz respeito aos movimentos negros, eles fizeram com que o Estado brasileiro reconhecesse que a inexistência de medidas sociolegais, desde a abolição, significou uma postura política que corroborou para a exclusão ou para integração subalterna da população afrodescendente. Este fato não deixa de ser relevante, no contexto atual de nossa sociedade, em que movimentos sociais encontram dificuldades para desenvolverem lutas estratégicas. (2004, p. 329)

Muitas dessas lutas estratégicas se voltam para a educação, área em que a preocupação do MSN não é recente, visto que seus integrantes há muito denunciam que o ambiente escolar reproduz uma diversidade de conceitos, ideias e práticas que corroboram a construção do mito da inferioridade do negro. Para muitos dos militantes e estudiosos, o espaço escolar reproduz e consolida o racismo presente

na nossa sociedade, uma vez que o negro é apresentado, nos currículos, não como um ser humano negro, mas como um objeto escravizado, como se não lhe coubesse um passado, ou se tivesse isentado de outras relações sociais, exceto a escravidão. De acordo com Lima:

Na emergência do ressurgimento dos movimentos sociais, e em especial a do Movimento Negro no Brasil, a educação foi apontada como estratégica, porque seria uma das políticas públicas indispensáveis para a organização dos setores marginalizados. (2009, p. 7)

O Movimento Social Negro, dentre outros movimentos sociais, destacou-se, historicamente, como um conjunto das vozes que acreditavam e acreditam na possibilidade de, no espaço escolar, se potencializar uma importante ação de reivindicação. Nesse espaço, essas vozes, em sua atuação política, se fazem ouvir no sentido de promover a visibilidade da população negra, através de práticas de ações afirmativas. Muitos projetos político-educacionais propostos pelo MSN foram construídos à força, numa realidade de luta, com um caráter de formação social, política e cultural, definidos como atos libertários do homem negro no Brasil e na Diáspora.

Ao pensar sobre o caráter emancipatório das intervenções do MSN, percebemos que ele nasce de conflitos. No caso do MSN e seu vínculo com a educação, sua trajetória contemplava a possibilidade de romper com modelos epistemológicos ou práticas educacionais de dominação que negam a diversidade e as diferenças étnico-raciais, projetadas em desigualdade. Portanto, essas ações emancipatórias, através de ações afirmativas, constituem medidas para reduzir tais desigualdades. No artigo, “Movimento Negro e educação”, Gonçalves & Silva endossam:

Inicialmente, o próprio movimento negro gerou novas organizações, mais competentes para lidar com o tema da educação. Isto se explica, em parte, pelo aumento do número de militantes com qualificação em nível superior e médio. Passa-se a compreender melhor os mecanismos da exclusão e, por consequência, como combatê-los de forma mais eficiente. (2000, p. 149-50)

Na discussão sobre a educação étnico-racial, é importante inferir a importância das ações afirmativas para a consolidação de uma educação igualitária. Aqui no Brasil, o MSN e os demais movimentos sociais foram responsáveis pela concretização de algumas ações significativas para um repensar da sociedade e de

suas diferenças, isto é, o Movimento desencadeou ações políticas e práticas, no âmbito público e privado, com a finalidade de correção e superação das desigualdades impostas historicamente a determinados grupos étnicos e sociais. Através das ações afirmativas conquistadas pelos movimentos sociais, muitos espaços, antes distanciados da discussão étnico-racial, foram obrigados a se abrir para debates sobre as desigualdades raciais e a se sensibilizar para a necessidade de participação de uma população negra ou afrodescendente e indígena, impedida no seu direito de circular nos espaços do conhecimento acadêmico e de interferir na cultura política e do poder. Conforme Gonçalves & Silva:

O movimento negro passou, assim, praticamente a década de 80 inteira, envolvido com as questões da democratização do ensino. Podemos dividir a década em duas fases. Na primeira, as organizações se mobilizaram para denunciar o racismo e a ideologia escolar dominante. Vários foram os alvos de ataque: livro didático, currículo, formação dos professores etc. Na segunda fase, as entidades vão substituindo aos poucos a denúncia pela ação concreta. Esta postura adentra a década de 90. (2000, p. 155)

Nos anos 90 do século XX, a preocupação dos movimentos sociais e de vários sindicatos de educadores no país voltou-se para a questão da história e da cultura dos povos afrodescendentes, com a organização de coletivos, grupos de reflexão e debates sobre a temática da educação e das relações raciais. Essas inquietações ganharam força com encontros de discussão na esfera acadêmica, como o *I Fórum sobre o Ensino da História das Civilizações Africanas nas Escolas Públicas*, em 1991, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, e no Estado do Paraná, por ocasião da realização do *I Fórum de Cultura Afro-brasileira de Londrina*, no ano de 1996, no qual um dos eixos temáticos da programação foi a educação. O tema evoluiu com o avanço do Movimento Negro nas articulações com atores políticos, parlamentares. Para introduzir a temática desejada, era preciso criar um marco legal. Foi assim que, em 11 de março de 1999, dois deputados estaduais, um do Rio Grande do Sul e outro de Minas Gerais, propuseram o Projeto de Lei nº 259, de 1999, embrião da Lei 10.639/2003 (GONÇALVES, 2011, p. 123-4)

Sem dúvida, a preocupação e a insistência na visibilidade da questão defendida pelo movimento social negro no âmbito da educação contribuíram para os reflexos verificados junto às estruturas do Estado. É importante destacar os primeiros registros de atuação do MSN durante a discussão e a escrita da Carta Magna, quando várias atividades e debates foram realizados a fim de apresentar

propostas para serem incluídas no novo texto da Constituição de 1988. Nesse momento histórico, uma atenção foi dada à educação, cuja finalidade era a de que a nova Constituição incluísse, no capítulo da educação, ações visando ao combate do racismo. É importante destacar que o olhar para cultura afro-brasileira foi contemplado com a noção de diversidade, nos anos 90, quando a LDB/96 impôs o fim desse silenciamento, com a proposição de práticas pedagógicas que passassem a considerar o outro em sua diferença, ou seja, enfatizando a necessidade de se estimular o diferente.

O estudo da temática afro-brasileiro ou negra e a discussão sobre a educação étnico-racial se justificam devido à necessidade de se entender a posição da população negra no Brasil e contribuir para o reconhecimento e a valorização da representação do negro como sujeito da história brasileira, face à obrigatoriedade da Lei 10.639/03. Conquista do MSN, essa lei foi assinada 09 de janeiro de 2003, e era decorrente do Projeto de Lei nº259, apresentado em 1999 pela deputada Esther Grossi e pelo deputado Benhur Ferreira. A Lei – assinada pelo Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, e pelo então Ministro da Educação, Cristóvan Buarque – altera dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96 – LDB), tornando obrigatório o ensino da temática História e Cultura Afro-brasileira, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das redes pública e particular do país. O tema será trabalhado, segundo a lei, no âmbito de todo o currículo escolar, mas preferencialmente, nas disciplinas de História, Literatura e Educação Artística. Além dessa obrigatoriedade, a Lei nº 10.639/03 instituiu a data de 20 de novembro no calendário escolar, como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

No texto introdutório, o documento destaca que a obrigatoriedade da inclusão da disciplina História e Cultura Afro-brasileira e Africana faz parte de uma decisão política, com fortes repercussões pedagógicas. No discurso do documento, fica claro que não se trata de mudar um foco etnocêntrico para outro africano, mas ampliar o foco dos currículos, onde, “mais que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem as relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem etc.” (BRASIL, MEC, 2004).

Entretanto, a implementação da Lei foi severamente criticada por alguns segmentos da sociedade, que argumentavam sobre o sentido autoritário do Estado e a quebra da autonomia no espaço escolar. Alguns críticos consideraram a proposta como engessamento do currículo. Gomes, diante das críticas iniciais, rebate:

Como já era de se esperar, muitos nem procuram compreender o contexto do surgimento dessa nova lei e já a criticam. Há até mesmo aqueles que a chamam de autoritarismo do Estado e, outros, de racismo às avessas. Mas, para além de opiniões precipitadas e preconceituosas sobre o tema, é importante refletir sobre o que essa lei representa no contexto das relações raciais no Brasil e, sobretudo, no momento em que as ações afirmativas começam a fazer parte do cenário nacional, extrapolando os fóruns da militância negra e dos pesquisadores interessados pelo tema. Essa reflexão é um caminho interessante para ponderarmos sobre os limites e as possibilidades da lei, suas implicações na formação de professores e professoras e na sala de aula. (2011, p. 69)

Consideramos que a Lei nº 10.639/03 se formata como uma política de ação valorativa, e não de ação afirmativa, tendo em vista o seu caráter permanente e a sua importância para o conjunto da sociedade. Porém o debate sobre a Lei tem sido feito no interior das políticas de ações afirmativas. Inclusive, o tema da valorização aparece no conceito de política de ação afirmativa. Além do aspecto valorativo, a Lei 10. 639/03 poderá colaborar para a desconstrução de mecanismos ideológicos que dão sustentabilidade aos mitos da inferioridade do negro e da democracia racial. Esse entendimento nos parece fundamental para o sucesso da nova legislação, no panorama da transformação das estruturas de produção das desigualdades sociais e raciais no país. No entanto, é importante salientar que não é a simples valorização cultural que irá sanar as desigualdades visíveis presentes na sociedade brasileira. O ponto a ser destacado não é simplesmente o da tolerância ao outro, o respeito às diferenças: além disso, importa proceder em direção à mudança do modo de organização produtor das desigualdades.

Diante da proposta da lei, pensamos que a educação das relações étnico-raciais deverá cumprir um papel de fundamental importância na memória coletiva e individual de nossos alunos, sobretudo, alunos afrodescendentes das periferias e de comunidades remanescente de quilombos, além de alunos não brancos que, através da discussão dessa memória, cultivem a consciência do respeito à diversidade. Essa tentativa de conscientização se faz urgente, pois, segundo o MEC (2004), as pedagogias de combate ao racismo e à discriminação, formuladas com o objetivo de

promover a educação das relações étnico-raciais positivas, têm como objetivo fortalecer, entre negros, e despertar, entre os brancos, a consciência negra.

A negação da historicidade da população negra a invisibilizou durante muitos anos, e talvez possamos asseverar que fez diluir a denominada linhagem histórica desse grupo étnico, ligando sua memória a um único acontecimento histórico – a escravidão negra. Desconsiderou a escola, por longos anos, o fato de que os negros trazidos para o processo de escravidão já se constituíam como grupos intelectualmente formados e detentores de tecnologias e crenças oriundas de seus territórios no continente africano, principalmente das regiões da África do leste e do sul. Segundo Munanga & Gomes (2006, p. 44), “o imaginário que se construiu da África é negativo, pois raramente são mostrados os vestígios de um palácio real, de um império, as imagens dos reis e muito menos as de uma cidade moderna africana construída pelo próprio ex-colonizador”. Mas o imaginário social do passado do negro é de escravo silenciado, cuja história foi encoberta por justificativas que contribuíram para desconstrução de sua cultura social e religiosa.

As narrativas históricas já comprovam que o Brasil se projetou branco e, no âmbito da educação, essa projeção se materializou. Prova disso é que as práticas pedagógicas, no país, foram construídas para a efetiva projeção do branqueamento social e cultural, desconsiderando sua diversidade étnico-racial. É importante registrar que, em relação ao povo negro, a educação preocupou-se em reafirmar, através dos discursos pedagógicos e dos materiais didáticos, um sentimento de inferioridade e recalque, inculcando, nos alunos negros ou não, a ideia de que a cultura afrodescendente não merecia um olhar especial ou uma discussão mais fundamentada sobre a opressão e a marginalização presentes ao longo de sua história.

Abrir discussões sobre esse imaginário negativo – de que o povo negro não contribuiu para a construção social, econômica e política do nosso país – se torna urgente, tendo em vista que a apropriação do sentimento e das práticas racistas, até os nossos dias, é consumada dentro e fora da escola. É importante, então, que a sala de aula se torne um espaço de estudo e compreensão desses erros históricos, de modo a impedir que fenômenos de marginalização continuem sendo reproduzidos (SANTOMÉ, 2011, p.167). Nesse sentido, concordando com Santomé

e tantos outros que vêm se preocupando com a questão, a exemplo de Gomes (2011), Gonçalves e Silva (2000), Candau (2010) e Munanga (2005), defendemos, como pauta de educação, uma articulação de vozes que permitam, no jogo de linhas entre o homem e a sociedade, seu passado e seu presente, costurar tecidos entre a memória e a história.

IV. PENSAR A PRÁXIS PEDAGÓGICA E OS DESAFIOS NA RECONSTRUÇÃO SIGNIFICATIVA DA EDUCAÇÃO: NOVAS CORES E TEXTURAS COMO CONFIGURAÇÕES DE IGUALDADE

Me basta mesmo essa coragem quase suicida
de erguer a cabeça
e ser um negro
vinte e quatro horas por dia.

José Carlos Limeira⁴

Para um desenvolvimento pedagógico que pretenda desconstruir o imaginário negativo do homem negro brasileiro e atribua novas cores e texturas à construção do conhecimento, o foco de maior relevância está na práxis proposta pela escola. Pensar o ambiente escolar, com seu currículo e suas práticas, ultrapassa a natureza de um simples momento pedagógico: torna-se uma postura política que supõe o lançamento de ideias, sua discussão, e a análise e negociação de divergências. Logo, democracia e igualdade devem se constituir nos marcos axiais do processo de ensino-aprendizagem.

Consideramos, portanto, a práxis pedagógica como um tempo e um espaço permanentes de reflexão e reeducação do professor diante das possibilidades de produzir e conceber um trabalho de qualidade, voltado para a mobilização, o questionamento e a transformação dos sujeitos envolvidos. A dialética da práxis consiste na construção e revisão de valores humanos e profissionais, nos ajustes sobre conteúdo e significações, voltados para uma aprendizagem crítica, que motive a autonomia de professores e alunos, assim como promova sua transformação como sujeitos políticos, culturais e históricos. Com a práxis pedagógica, devemos denunciar o sistema vigente, alimentador de práticas de preconceito e de racismo.

⁴ José Carlos Limeira, "Diariamente". In *Antologia da Poesia Afro-Brasileira*, 2011, p.236.

Mais do que professores, precisamos nos transformar em mobilizadores da aprendizagem, isto é, profissionais que inquietem e que problematizem suas atividades, para que o ato de aprender seja um momento especial de transformação de nós mesmos e do educando.

Uma práxis para educação étnico-racial deve apresentar-se como o desafio de promover e discutir situações na quais seja possível o reconhecimento entre os diferentes e o exercício de analisar valores e posicionamentos socioculturais, para que professor e alunos possam se colocar no lugar sociocultural do outro, rejeitando preconceitos e resistências sociais, assumindo as lentes que permitem encarar esse processo como “negociação cultural” (CANDAU, 2011, p. 32).

No propósito de enfrentar desafios que proponham o cruzamento de culturas, a práxis deve ultrapassar os muros da escola, permitindo que a comunidade, com suas particularidades, se faça presente na discussão e no desenvolvimento de projetos de reinserção do sentimento de pertença. As entidades e os grupos culturais que se dedicam à manutenção e preservação da cultura negra devem ser ouvidos, porque eles podem ampliar os horizontes sobre o tema. Nilma Lino Gomes (2013) exemplifica resultados satisfatórios sobre essa prática de intercâmbios entre a escola pública oficial e grupos culturais negros, no caso, o *Ilê Ayiê*, em Salvador, em seu artigo “Refletindo sobre algumas estratégias de atuação”:

Projeto de Extensão Pedagógica do Ilê Aiyê em Salvador é também uma experiência que deve ser conhecida e que trabalha na fronteira da mudança de valores e instauração de novas práticas. Esse projeto tem realizado trabalhos em parceria com escolas públicas, capacitando professores (as) e envolvendo os alunos em projetos pedagógicos e oficinas, cuja temática racial é o objetivo principal. Além desse projeto, o Ilê Aiyê mantém, desde 1988, a escola comunitária de ensino fundamental Mãe Hilda, no bairro da Liberdade, cujo projeto pedagógico tem como base a cultura e a história do povo negro no Brasil. O Ilê ainda mantém uma escola de percussão, a Banda Erê, formada por crianças da comunidade e por meninos de rua. Para quem quiser acompanhar todos esses trabalhos, a Associação Cultural Ilê Aiyê publica o Caderno de Educação do Ilê Aiyê, um material que pode ser adquirido e utilizado pelas escolas e pelos centros de formação de professores.

Através desse cruzamento, muitas contribuições baseadas em experiências e vivências dessas entidades permitirão o entendimento de tensões e conflitos que ainda persistem na formação do estudante. Dessa forma, abolimos gradativamente o olhar universalista no conhecimento escolar e no conhecimento de um modo geral, na tentativa de efetivar uma construção coletiva sobre o conhecimento nas esferas

da interação dos contextos sociais em que são produzidos. Essa possibilidade de conceber a práxis nos obriga a “repensar nossas escolhas, nossos modos de construir o currículo escolar e nossas categorias de análise da produção de nossos alunos/as” (CANDAUI, 2011, p.33).

Um dos entraves que evidencia o insucesso dos alunos negros ou afrodescendentes no circuito escolar é a forma como, predominantemente, tem se estruturado e se discutido a prática pedagógica nesse contexto. Os racismos aparecem como justificativa e entrave ao nosso desenvolvimento nesse espaço. Diversos estudos atestam as estratégias racistas nos vários níveis educacionais, nos diversos pontos do país. Entre eles, podemos indicar o de Figueira (1990, p. 68), que, em sua pesquisa “Preconceito Racial na Escola”, conclui que o professor atua como mantenedor e difusor do preconceito racial entre os alunos, seja por omissão, seja por efetivas declarações racistas, seja pelo simples fato de desconsiderar a questão, por tratá-la como um problema menor ou inexistente. Trindade (1994), Barcelos (1992), Cunha Júnior (1998), Silva (1988) e Gonçalves (1985), entre outros – cujas pesquisas comprovam a presença dos racismos brasileiros como impeditivos do sucesso dos afrodescendentes na vida escolar –, só nos estimulam a propor debates que combatam o preconceito e a discriminação. Esses racismos se materializam de várias maneiras, desde a invisibilização, o silenciamento e a depreciação das crianças e jovens afrodescendentes na relação com colegas brancos, até a inexistência de referenciais negros positivos e a veiculação e “introjeção de inverdades históricas no currículo da escola, seja nos livros didáticos e obras literárias, e ainda a imputação de uma autoimagem negativa produzida pelas discriminações negativas processadas através da linguagem, das atitudes e das omissões correntes nessas relações.” (LIMA, 2000, p. 50).

A partir da década de 60 do século XX, quando o educador e pensador Paulo Freire repensa os paradigmas educacionais através da recriação da práxis pedagógica libertadora, diversos professores passaram a reconsiderar a sua práxis, olhando o contexto social do aluno, e a transmissão de conteúdos educativos passou a ser discutida, propondo-se a aprendizagem com ênfase na discussão, no diálogo, na comunicação, acreditando-se na capacidade de o educando assumir a sua própria aprendizagem, sem desrespeito ao conhecimento de que ele é portador. Essa proposta de educação se faz condizente com o universo das relações étnico-

raciais, pois é necessário conhecer o aluno negro ou afrodescendente inserido em um contexto sociocultural de exclusão, seu universo de negação e seus sentimentos de inferioridade. Ao reverter essas realidades, o educador, através de um diálogo sincero e questionador, passa a reinterpretá-los e recriá-los. Nessa relação recíproca de aprender, torna-se viável a diminuição das distâncias, das diferenças e das variações de alcance. Nessa discussão, o pensamento de Paulo Freire (1987) torna-se pertinente, porque, para ele, o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno. Isso significa, em relação às parcelas desfavorecidas da sociedade, levá-las a entender sua situação de oprimidas e agir em favor da própria libertação.

O trabalho pedagógico deve ser discutido com a intenção de reverter a negação de uma história, acordar a memória adormecida do aluno negro ou não, permitindo a quebra desse silêncio sobre as ações de resistência, cultivado durante anos e que serviu de base para o fortalecimento de ideologias de superioridade e inferioridade racial. Segundo Silva (2012, p. 117), “a racialização e o estabelecimento do branco como norma e como superior hierarquicamente é obliterado pelo silêncio e ao mesmo tempo tomado como inevitável ou natural ao invés de histórico e social”. Quando o silêncio imposto se faz presente na construção histórico-social de uma comunidade, é importante que, dentro da escola, mais especificamente, na sala de aula, esse silêncio se transforme em ruído e diálogo e, posteriormente, em discursos conscientes e transformadores. Nesse sentido, o estudante é competente na construção de sua própria aprendizagem, e pode mobilizá-la para transformar a si próprio, construindo sua alteridade e compreendendo sua identidade. Portanto, a aprendizagem transformadora possibilita que o aluno, aprenda a ser, a viver, a conviver, a conhecer e a fazer, a construir e compartilhar (FREIRE, 2001).

Através de discussões e pesquisas sobre questões da história e da cultura afrodescendente, a escola passa a não ser mais um espaço excludente, mas integrador, onde o respeito às diferenças se mostra em atos concretos. Diante dessa problematização epistemológica sobre a possível educação étnico-racial, Gonçalves e Dias (2011, p. 13) consideram que “essa perspectiva de educação forme homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral”. Assim, serão capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos, bem como de negociar prioridades,

coordenando diferentes interesses, propósitos e desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. Na perspectiva do multiculturalismo crítico, essa proposta de educação deve contribuir, também, para a consciência de que os diferentes grupos culturais podem se tornar iguais por sua comum humanidade e, em nome dessa humanidade, deve-se tolerar e respeitar a diferença, porque, sob a aparente diferença, há uma mesma humanidade. T. Silva (2002, p. 88) infere que um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. Portanto, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão.

Se pensarmos que a educação é um processo vasto e complexo para a aquisição do legado sociocultural do ser humano, o papel da escola não deve ser reduzido à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, pois eles não devem ser trabalhados de modo desvinculado da realidade social dos atores desse processo: alunos e professores. Ou seja, os saberes culturais e sociais devem interagir no centro de um processo de aprendizagem que respeite a existência das diferenças e do multiculturalismo que circundam e circulam no espaço escolar. Principalmente, urge “romper com a tendência homogeneizadora e padronizadora que impregna suas práticas” (CANDAUI, 2010, p. 16). Logo, o espaço escolar deve contemplar o diálogo, a interação entre a sociedade, o ambiente escolar e a cultura que eclode distante dos centros acadêmicos. Isto é, importa trazer para ele a produção cultural dos espaços periféricos, que traduzem a identidade, a ideologia e os valores sociais das comunidades cujos atores se fazem aprendizes. O ato de conhecer envolve, fundamentalmente, tornar “presente” o mundo para a consciência (T. SILVA, 2002, p. 59). Certamente, essa prática elevaria a convivência e o sentimento de pertença encoberto por longos anos de história de nossos estudantes negros.

Através da prática do diálogo, fazemo-nos sujeitos diante de nossas verdades, que são construídas e desconstruídas através da interlocução e das novas imagens e conceitos que concebemos sobre determinado objeto. Na ação dialógica, divergimos e nos solidarizamos com a verdade do outro, exercitando diversos sentimentos que polarizam nosso discurso, e passamos a entender ou a

aceitar as posições de nossos interlocutores como uma conquista, por perceber o outro nas dimensões emotivas e cognitivas, ou, então, passamos a negá-las como afirmação de nossas ideologias. Quando abrimos espaço para o diálogo no processo de aprendizagem formal, tornamo-nos vozes socialmente inseridas e respeitadas como seres humanos históricos e autônomos, e passamos a construir saberes compartilhados democraticamente. Os atores desse diálogo se tornam, simultaneamente, professores e alunos, trocando esses papéis constantemente, visto que, no ato de dialogar, eles perdem suas funções por algum tempo.

De acordo com a perspectiva de Bakhtin (2006) sobre o dialogismo na construção do saber, os papéis instituídos de professor e aluno – em que o primeiro detém todo o saber, e o segundo deve apenas assimilar esse saber e devolvê-lo ao professor por meio das avaliações periódicas – serão substituídos pelo de interlocutores que, juntos, constroem e ressignificam o objeto de estudo. Sob essa luz, o aluno não é mais visto como aquele ser passivo, que ocupa uma posição secundária no processo ensino-aprendizagem, e sim o de um sujeito ativo, que, na interação com o professor e com os demais colegas, constrói e reconstrói conhecimento e dissemina saberes.

Numa escola que se propõe a discutir a história do homem negro, sua identidade e suas representações negativas, a sala de aula será um lugar de encontro de diferentes vozes, as quais podem manter relações de controle, negociação, compreensão, concordância e discordância. Nesse momento, a aprendizagem passa a ser uma atividade social de co-construção, resultante das trocas dialógicas, uma vez que – na perspectiva bakhtiniana com a qual dialogamos e nos identificamos –, o significado não é inerente à linguagem, mas elaborado socialmente.

Em decorrência do silenciamento já mencionado anteriormente, que caracteriza uma grande parte da população brasileira, seja a população negra da periferia e seja a de comunidades quilombolas, pensar numa educação étnico-racial é estar diante de um sujeito que precisa ter a voz e a memória acordadas através de estratégias que contemplem a escuta e o diálogo constante. Tanto Bakhtin (2006) quanto Freire (1987) enxergam o educar como um diálogo com os homens. Um diálogo não é somente político, mas que perpassa todas as dimensões humanas.

Poderemos dizer que perpassa toda a fenomenologia do homem. Já é comum e de longa história, na educação, a concepção do educador como profissional reflexivo e da reflexão-na-ação como estratégia que fundamenta a epistemologia da prática, o que já traz repercussões tanto do ponto de vista da pesquisa de processos didático-pedagógicos e científicos, quanto da formação de professores.

Sempre acreditamos e defendemos que tomar como ponto de partida os relatos e as concepções dos professores constitui um procedimento de extrema importância para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Na expressão dos professores, há sempre espaços para a revisão de práticas, pois ela evidencia seus saberes e valoriza esse educador como produtor de conhecimentos que efetivamente é. Entretanto, por ser multidimensional, a práxis docente se origina e se mantém na dinâmica interativa entre professor, aluno e conhecimento, tríade que precisa ser estudada em seus múltiplos aspectos. No que se refere a uma educação para à diversidade, deve-se ter um olhar atento e um entendimento mais fundamentado. Esse entendimento implica levar em conta que, no ambiente escolar, as relações estarão sendo significadas de forma diferenciada, tanto pelos alunos quanto pelos professores, dependendo da cultura e de projetos dos diversos grupos sociais nele existentes. Portanto, trata-se de um projeto de práxis desafiante, no qual todos os participantes precisam ser contemplados, respeitando e entendendo, reciprocamente, suas posições no mundo.

Para se pensar numa educação que respeite as diferenças étnico-raciais, a renovação da prática docente implica a consideração da vez e da voz de todos os seus atores, dentre eles o estudante afrodescendente da periferia e das comunidades quilombolas. Nas ações pedagógicas, não se pode ignorar o que os alunos pensam, sabem e trazem da sua cultura. A expressão desses traços culturais deve ser valorada e escutada no processo de ensino-aprendizagem, pois importa entendê-los como sujeitos socioculturais e também como peças importantes da ação docente. Logo, consideramos que a prática da escuta pedagógica também seria o caminho para se eliminar, paulatinamente, o silenciamento de vozes tão presente, hoje, nas salas de aula.

Propomos a escuta pedagógica entendendo que o educador deverá compreender o outro (o educando) em sua totalidade, isto é, seu universo afetivo,

imaginário e cognitivo, o que certamente contribui para o entendimento dos valores simbólicos e ideológicos do aluno. Essa escuta deve ser entendida como um momento de aprendizagem e pesquisa, como defende Paulo Freire (1996), para que o educador, na sua prática, se perceba e se assuma como professor e como pesquisador, permitindo-se surpreender com o desconhecido, o estranho, sem julgar, medir ou comparar a voz do aluno, apenas compreendendo e propondo reflexões. Até deve discordar, mas sem imposição ou autoritarismo em relação ao discurso do outro, levando-o a perceber que as opiniões, apesar de divergentes, precisam ser consideradas e respeitadas.

É importante, quando estamos em um espaço multiétnico, compreender que os atores se constituem nas relações que estabelecem entre si, e também perceber que essas relações se dão no corpo de um contexto social, seja a escola, o trabalho ou a comunidade. E compreender também que a produção do conhecimento e sua difusão se processam em condições determinadas. Os sujeitos influenciam nessas condições, mas o fazem de acordo com as possibilidades que lhe são proporcionadas. Assim, o sujeito que escuta e fala exercita sua escuta com os instrumentos que são capazes de construir e utilizar, nas condições sócio-históricas em que está inserido. Quando o educador se propõe não apenas a falar, mas a escutar, ele desconstrói modelos pedagógicos convencionais e enseja uma troca constante, no processo pedagógico, de percepções culturais, de valores construídos e de posições socialmente ocupadas. Logo, a prática dialógica se consolida para a construção do conhecimento a partir do olhar crítico e sensível das diferenças socioculturais, uma vez que os atores ocupam lugares distintos, embora não necessariamente antagônicos. Importa não esquecer que a neutralidade da escuta não é percebida inicialmente, porque quem ouve também ocupará um lugar a partir do qual escutará. Sobre a prática da escuta, defende Paulo Freire:

A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária. (1983, p. 135).

Concordando com o pensamento de Freire (1996), cremos que, na sala de aula, devemos saber dar espaço à escuta, para que tenhamos nossa fala

respeitada, a opinião nossa e a do outro consideradas, a fim de que a escola nos ensine a viver com o outro, respeitando-o e sendo respeitado. Sobre a relevância do ato de escutar, voltamos a Freire (1996), para considerar que, no emaranhado dessas indagações, o processo de escuta seria:

... a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isso não seria escuta, mas autoanulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar, ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. (1996, p.117)

Nota-se que é necessário o exercício da escuta, pois o professor que escuta é capaz de transformar o meio em que está inserido e, assim, colaborar, de forma eficaz, no processo de construção crítica do conhecimento entre os seus alunos.

No mundo contemporâneo, o ato de falar é muito valorizado, e as pessoas exigem o direito de exercê-lo. Comunicamo-nos com o outro a partir da fala e, a partir dela, nos tornamos diferentes das outras espécies animais pela facilidade com que a adquirimos, pela articulação de ideias e pela possibilidade de reflexão que nos torna capazes de pensar antes de falar. Entretanto, é preciso ressaltar a importância da escuta, que se diferencia de um simples ato de ouvir. É importante relevar que o ato da escuta não compreende só a audição; ele engloba outros sentidos, “o tato, o gosto, a visão e o olfato precisam ser desenvolvidos na escuta sensível.” (BARBIER, 1993, p. 212).

Para que possamos entender os professores negros e sua identidade histórico-cultural estereotipada, é preciso ‘afinar’ os ouvidos para uma escuta que René Barbier (1993, p. 212) denomina de sensível, esclarecendo muito bem quando diz que “a atitude requerida pela escuta sensível é a de uma abertura holística. Trata-se de entrar numa relação com a totalidade do outro, considerado em sua existência dinâmica. A pessoa só existe pela atualização de um corpo, de uma imaginação, de uma razão, de uma afetividade em interação permanente”.

Nessa alternativa pedagógica da escuta, a escola passa a ser uma referência para o debate entre a produção pedagógica e a comunidade a que

pertence o estudante. Escutar o outro, nas suas dimensões socioculturais e também históricas, reacende o sentimento de pertença e coloca a memória de uma comunidade aberta a discussões. Essa possibilidade de escuta abre caminhos para uma mudança na formação do indivíduo. Quando ele se percebe integrado ao sistema pedagógico, vendo sua história e cultura como foco de discussão, a ideia de exclusão gradativamente vai perdendo força no seu imaginário.

Quando pensamos a educação como um processo permanente e a relação do sujeito com o mundo se dá na reflexão e na ação sobre ele (práxis), o processo de construir o conhecimento atua nesse mesmo movimento. Ou seja, ensinar não é transmitir conhecimento, bem como aprender não significa receber acriticamente um conteúdo acabado. Aprender e ensinar fazem parte do conhecer, que implica como diz Freire, reconhecer (FREIRE, 2001). Compreendendo o processo desse modo, como aponta o autor, não há como separar o ato de aprender do ato de ensinar:

Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender. (idem, p. 25).

À medida que a prática pedagógica respeita a voz dos seus atores e estabelece o diálogo para a construção do conhecimento, no caso das relações étnico-raciais, alguns princípios estabelecidos para uma educação democrática se fazem fortalecidos. O reconhecimento de uma história e de uma cultura, importantes na história da nação, conduz ao princípio da justiça e da igualdade de direitos, estimulando a valorização da diversidade do povo negro dentre os outros grupos que formam o Brasil. Com a prática dialógica, que inclui a escuta, conscientiza-se e sensibiliza-se o outro na construção de seus discursos, gestos e posturas ao tratar com a diversidade humana. O ato de reconhecer o passado de um povo excluído é também “valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.” (MULLER, et al., 2009, p. 40).

No momento que o espaço escolar e suas práticas pedagógicas assumirem que as relações étnico-raciais ainda se fundamentam em preconceitos – que

desqualificam o aluno negro e ressaltam os estereótipos depreciativos, com expressões verbais e gestos que, evidentes ou não, violentam sentimentos e marcam a superioridade em relação ao negro, característica comum de uma sociedade hierarquicamente desigual –, poderemos, enfim, questionar a qualidade de educação que estamos propondo a uma grande parcela da nossa população. Com essa consciência do espaço escolar e das ações sofridas pelos seus atores, torna-se interessante revisitar a obra de Paulo Freire, para propor uma práxis que busque a consciência como fonte de transformação.

Conforme Moacir Gadotti (1999), maior intérprete do pensamento de Freire, há três momentos interdisciplinarmente entrelaçados que podem ajudar no desenvolvimento de uma práxis capaz de diminuir às distâncias entre professor, alunos, negros ou não, e conhecimento. O primeiro momento consiste na investigação temática, na qual professor e alunos buscam, no seu universo vocabular e no da sociedade onde vivem, as palavras e os temas centrais de sua biografia, tornando presente a discussão sobre identidade e pertencimento. Em um segundo momento, através da tematização com que codificam e decodificam esses temas, ambos buscam o seu significado social, tomando, assim, consciência do mundo vivido e propondo-se a uma formação política. O terceiro, último momento, está na problematização, com a qual eles buscam superar uma primeira visão mágica, substituindo-a por uma visão crítica, o que viabiliza a transformação do contexto vivido.

Esses momentos sugeridos por Paulo Freire poderão implicar a criação das condições para que os estudantes negros não se sintam rejeitados em virtude da cor da sua pele, desprestigiados em função do papel social desempenhado pelos seus antepassados. Isso possibilita uma motivação para que esses alunos negros prossigam seus estudos, possam pesquisar sobre temas que digam respeito à comunidade negra, tornando-se sujeitos pesquisadores de sua história e cultura. Por conta da interdisciplinaridade que advém dos conceitos aqui destacados é que “a educação não é apenas uma transmissão de conteúdos entre professor e aluno, mas sim um diálogo entre estes sujeitos, onde todos estão em um ambiente de constante aprendizado”, conforme Amélia Hamze, em seu artigo “Multiculturalismo e o diálogo na educação.” (2012, p.2).

Faz-se urgente a busca de uma educação de qualidade, capaz de combater o desrespeito às diferenças e desconstruir modelos de práticas que desmotivam o educando e o afastam de seu lugar como homem histórico, de valores e crenças próprios. No seu processo de formação e, depois, no seu processo de educação continuada, o professor deve repensar sua prática não só para concretizar realmente a transformação pessoal e social do seu aluno, mas também como um momento de motivação para suas próprias transformações pessoais e profissionais. Portanto, o educador precisa rever sua prática de simplesmente elaborar e organizar o conteúdo do trabalho pedagógico a partir de seu entendimento de mundo, de sua visão de realidade. Precisa entender que, ao depositar ideias estereotipadas nos alunos, eles passarão a reproduzir fatos que não estão condizentes com o seu contexto de vida e de história. Assim, o educador acaba cristalizando imposições ideológicas já comuns no espaço social.

A diversidade étnica e cultural, negada em diversos momentos pelo saber hegemônico e pelo poder autoritário, atualmente já está prestes a ser reconhecida e valorizada, abrindo espaços para a aceitação das diferenças e do pluralismo. Enfrentar o preconceito tenaz em toda a sociedade brasileira não é um exercício dos mais simples, mas um dos grandes desafios das políticas públicas educacionais no país. A prática do respeito à diversidade étnico-racial e cultural não está apenas em reconhecê-la: é importante informar e formar as futuras gerações de cidadãos para a convivência e a tolerância com as diferenças. Através da escola, espera-se que grupos historicamente excluídos dos processos formais de educação tenham o direito ao acesso, à permanência e à qualidade social nos processos educativos. Um país livre de preconceitos e de todas as mazelas geradas pela alienação e pela indiferença é a meta que se almeja com uma educação democrática.

CAPÍTULO 2

A LITERATURA NA SALA DE AULA: CONTEXTOS, CONCEITOS, PRÁTICAS, VOZES E DISCUSSÕES SOBRE O NEGRO OU AFRODESCENDENTE

I. A LEGISLAÇÃO TECENDO POSSIBILIDADES PARA O ENCONTRO COM A LITERATURA E SUAS VOZES

Negro preto cor da noite,
Nunca te esqueças do açoite
Que cruciou tua raça.
Em nome dela somente
Faz com que nossa gente
Um dia gente se faça!

Lino Guedes¹

A escola e seus atores que buscam, no processo educativo, atuar contra o combate à discriminação racial, precisam estar atentos a atitudes e a falas que configurem discriminação e racismo. Ao mesmo tempo, precisam estar qualificados para identificar e desfazer condutas ou comportamentos racistas, por meio da reestruturação do currículo e da práxis pedagógica, a fim de que o tratamento de questões sobre os afrodescendentes não se limitem apenas ao discurso, ou se sustentem em concepções ou fatos descontextualizados das experiências de inferioridade sofridas por eles ao longo da história da Diáspora.

Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel predominante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (BRASIL, MEC, 2004, p. 14)

A obrigatoriedade da Lei nº 10.639/03, na educação brasileira, intenta mobilizar seus atores para mudanças no currículo escolar e reflexões sobre a práxis

¹ Lino Guedes. *Negro preto cor da noite*, 1936.

pedagógica e os conteúdos escolares. Trata-se de um tema, que, até então, não se fazia discutido de maneira mais contundente. Ele aparece no cenário pedagógico desafiando as estruturas e os valores já enraizados através de uma política educacional que sempre privilegiou um determinado grupo étnico-racial, e isso, sem dúvida, causa estranhamento e resistência por parte de alguns. Em seu artigo *Entre a luz e a sombra: a questão afro-brasileira e a lei 10.639/03 no contexto escolar*, a professora Maria Dervania Vieira Silva ressalta:

Ao discutir sobre as relações étnico-raciais e educação, observou-se que algumas dificuldades tornaram-se visíveis, revelando que a grande maioria dos professores/as, ao longo de suas carreiras, já acumulara saberes pedagógicos práticos e etnicorraciais que, em grande parte, são marcados pela ausência de reflexões e pela permanência de estereótipos consubstanciados no mito da democracia racial e concepções eurocêntricas, se fazendo necessário um novo olhar e uma mudança de postura para a questão. (2013, p. 17)

Revisitar e rediscutir a história e a cultura africana e afro-brasileira na sala de aula, como estratégia de combate ao racismo e revalorização de um passado cultural silenciado ou desprestigiado, inquietou alguns setores da educação e trouxe à tona algumas discussões sobre diferenças, cultura, identidade, sentimento de pertença e discriminação racial entre técnicos, professores e alunos. Diante dessa discussão, a contribuição da Prof. Véra Neusa Lopes se torna importante:

O combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação, em nível escolar, deve tomar as mais diferentes formas de valorização da pessoa humana, povos e nações, valorização que se alcança quando descobrimos que as pessoas, mesmo com suas dessemelhanças, ainda são iguais entre si e iguais a nós, com direito de acesso aos bens e serviços de que a sociedade dispõe, de usufruí-los, criar outros, bem como de exercer seus deveres em benefício próprio e dos demais. (2005, p. 187)

Para se tratar do tema da história e da cultura africana e afro-brasileira, na escola, a Lei nº 10.639/03 sugere que o trabalho se desenvolva de maneira transversal nas disciplinas História, Geografia, Literatura e Artes, e que sua prática incentive uma discussão menos folclorizada ou exótica do papel do negro na nossa sociedade. Uma das possibilidades de abrir reflexões sobre o tema e proporcionar um debate na esfera estética e política sobre o homem negro e sua ancestralidade estaria no campo das artes, em especial, na Literatura.

O trabalho com Literatura ocupa um espaço privilegiado no atendimento dos objetivos da Lei 10.639/03, uma vez que a Literatura cria oportunidades diversas para discutir aspectos culturais e históricos do continente africano

e do Brasil, bem como fomentar o pensamento crítico acerca de realidades diversas. (AMÂNCIO; GOMES; JORGE, 2008, p. 108).

Ainda sobre a importância da Literatura como uma estratégia eficaz de trabalhar com a inserção dos temas propostos pela citada Lei, destacamos também a posição de Duarte:

Literatura é, antes de tudo, linguagem, construção discursiva marcada pela finalidade estética. Mesmo fazendo-se a crítica do formalismo implícito ao preceito kantiano da “finalidade sem fim” da obra de arte, e mesmo compreendendo no literário outras finalidades para além da fruição estética, há que se ressaltar a prevalência do trabalho com a linguagem sobre os valores éticos, culturais, políticos e ideológicos presentes no texto. (2008, p.18)

Abrir espaço para leituras e investigações sobre o tema da história e da cultura da África e dos afro-brasileiros no espaço da sala de aula é descortinar um passado que, por longos séculos, foi distorcido e silenciado. É dar voz a cidadãos e a artistas que sofreram todas as formas de discriminação e que, no seu tempo e na sua história, foram apenas coadjuvantes de um projeto cultural que os negava. Está aí o desafio da escola em promover essa reconstrução. Com essa crença, avalia-se o antropólogo Kabengele Munanga:

... cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. (2005, p. 17)

Essa oportunidade de desconstrução de uma história e uma cultura desenhadas por uma hegemonia colonizadora não seria fácil e acolhida de maneira pacífica por alguns setores da nossa sociedade que ainda revelam, na sua cultura, estereótipos ou mitos que depreciam os negros e seus descendentes, mas fortalecem o mito da democracia racial. Para Amâncio (2008, p. 35), o Brasil é visto miticamente como o paraíso, por excelência, da harmonia racial e da diversidade. Todavia, ainda que as manifestações folclóricas estejam intimamente presentes no cotidiano popular, devido ao exotismo com que são abordadas, não chegam a suscitar reflexões histórico-sociais na maioria dos espectadores, nem a integrar os

currículos da educação nacional brasileira, o que compromete os processos de identificação dos estudantes, muitas vezes protagonistas dessas tradições.

Portanto, seria a sala de aula o espaço privilegiado para essa desconstrução, com a formação de uma consciência política e cultural que proporcionasse um estado de prestígio e valorização do povo negro. Sem dúvida que, nesse processo de desconstrução, haveria dores, ressentimentos e revoltas guardados há séculos na nossa história, como também sentimentos de orgulho e pertencimento pela resistência em tantos anos de exclusão e pelos legados positivos presentes na construção social, econômica e cultural do país. Fazer renascer esses sentimentos através da arte, no caso, a Literatura, é possibilitar leituras de sujeitos e suas subjetividades, suas perspectivas de construção do mundo, sua reelaboração de ideologias silenciadas, com a constatação de sua beleza física e cultural.

II. ENSINO DE LITERATURA: possibilidades de discussão para uma aprendizagem estética, cultural e humanizadora

A literatura é um artefato humano e, como todos os outros, participa de jogos de força dentro da sociedade.

Regina Dalcastagné²

O espaço da Literatura na sala de aula deve abraçar o desejo, a inquietação, a descoberta e a reflexão sobre o homem como sujeito de sua história e de sua cultura. Logo, trata-se de um momento em que várias vozes podem ser ouvidas e compartilhadas, no qual o sonho e a realidade comungam provocações sobre nossa existência, e a beleza está na pauta. Comporta, pois, diálogos, leituras e releituras que excluam estereótipos de dominação e preencham vazios existenciais, a partir de obras que proporcionem crescimento estético, cultural, científico e político, trazendo, para a sala de aula, a vida traduzida de maneira complexa em linguagem. Nessa perspectiva, Nelly Novaes Coelho (2000, p. 24) afirma que “... a Literatura é um autêntico e complexo *exercício da vida*, que se realiza *com e na* linguagem – esta

² Regina Dalcastagné, 2009, p. 154.

complexa forma pela qual o pensar se exterioriza e entra em comunicação com os outros pensares”.

Concebemos a arte literária como um o movimento vivo das palavras na construção de sentidos e na percepção das subjetividades. As palavras, na construção literária, são verdades reinventadas na escrita solitária ou na oralidade compartilhada através de sentimentos e experiências vividas pelo enunciador, o que proporciona emoções, reflexões e problematizações na construção da nossa humanidade através do imaginário. Como assevera Edgar Morin, citado por Coelho (2000, p. 25), as realidades imaginárias são extremamente importantes para conhecer o ser humano. Com isso, a literatura permite uma compreensão de nós mesmos e da realidade da vida, como percebia Aristóteles quando a defendia como algo positivo e útil, visto que ajudava na compreensão do mundo. O próprio Aristóteles (1993) associava a poesia à ideia de representação da realidade (*mimesis*), ou seja, a recriação da realidade, apresentando o mundo como uma possibilidade (imitação poética).

Para que serve e que sentido tem a Literatura em sala de aula? Essa pergunta é comum aos alunos do Ensino Médio, quando estão diante da disciplina Literatura Brasileira, pois não são sensibilizados, muitas vezes, para a leitura que fazem alguns professores que se apegam apenas à Lei para argumentar sobre a importância do estudo de Literatura. O Inciso III do Artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9.394/96) sugere que, através do ensino da Literatura, que a escola deverá ter como meta o desenvolvimento do humanismo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, não importando se o educando continuará os estudos ou ingressará no mundo do trabalho. A humanização seria o princípio da atividade com a literatura no espaço escolar, segundo a LDBEN, com o que concorda o crítico literário Antônio Cândido:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (1995, p. 249)

O trabalho com literatura em sala de aula, além de possivelmente cultivar a humanidade de nossos estudantes-leitores, proporciona oportunidades de contato com a dinâmica da língua e da linguagem. A palavra, para o filósofo russo Bakhtin (2006), constitui material privilegiado da consciência, porque é através dela que o homem elabora sua concepção de mundo, seu entendimento de si e dos outros, numa relação individual e social com discurso criado. A palavra também mobiliza a memória que constrói e desconstrói valores e ideologias, permitindo-nos o conhecimento estético, social, político, cultural e científico. Ou seja, o fazer pedagógico na literatura deve ser pensado como prática social capaz de promover mudanças de postura, visão e revisão de valores e de verdades.

Através de práticas de leitura do texto literário, proporcionamos aos alunos uma experiência para ser vivida, sentida, relacionada com outras leituras de livros e de mundo, compartilhada com o seu eu, com o autor e com o outro. De acordo com Rildo Cosson:

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (2007, p. 17)

Essa interiorização de verdades oferecidas pela poesia e pela ficção sugerida por Cosson só nos faz questionar até que ponto a escola está preparada para esse desafio. Neste trabalho, propomos uma discussão sobre a ação do “ensino” no tocante à literatura. Até que ponto o ensinar a literatura despertará no aluno “essas verdades”, já que, na perspectiva instituída, o ato de ensinar consiste na apresentação ou explicação de um determinado conteúdo, o que boa parte dos docentes procura fazer com a máxima habilidade de que dispõe. Logo, as técnicas de exposição continuam sendo consideradas como o elemento essencial para a competência docente. Se voltarmos à nossa história, veremos que o modelo jesuítico, presente desde o início da colonização do Brasil pelos portugueses, e apresentado no manual, *Ratio Studiorum*, de 1599, comporta três passos básicos de uma aula: preleção do conteúdo pelo professor, levantamento de dúvidas dos

alunos e exercícios para fixação, cabendo ao aluno a memorização para a avaliação oral ou escrita (FARREL, 2013).

Nessa visão sobre o ensino, a aula é o momento em que o professor fala, diz, explica o conteúdo, cabendo ao aluno anotá-lo para depois memorizá-lo e produzir um “empilhamento dos conhecimentos” (MORIN, 1997). Então, nessa perspectiva, a presença do próprio aluno é dispensável, pois um colega pode copiar para o outro. Basta estudar essas anotações para dar conta de memorizar os conteúdos e armazenar conhecimentos. Portanto, ensinar seria um processo de condicionamento, em uma concepção behaviorista-estrutural, e aprender um processo de reforço e de privação. Essa concepção de ensino-aprendizagem perdeu força a partir de Piaget e Vygotsky, embora ainda se faça fortemente presente em espaços escolares.

Com base na teoria da aprendizagem de Piaget, de Vygotsky e de Wallon, consideramos ensinar e aprender atos bastante complexos, visto que aprender envolve vários fatores afetivos, sociais, econômicos e até políticos. Por outro lado, o ensinar abarca também algumas variáveis e tanto pode ser considerado como algo estático, ou, por outro lado, aberto a experiências dialógicas, nas quais questões da comunicação são consideradas essenciais. Ratificamos essa última concepção por acreditar que a aprendizagem e a construção do conhecimento são dialógicas por natureza (BAKHTIN, 2006).

E a Literatura? Trata-se de uma disciplina que se aprende – seus mecanismos teóricos e estéticos –, ou um produto artístico com o qual, a partir de sua fruição e do diálogo, se aprende sobre a vida e os sentidos sugeridos? Cremos que as duas vertentes podem ser importantes para a formação do estudante, embora a segunda deva preponderar sobre a primeira. Afirmamos isso porque é comum, nas salas de aula, que o conteúdo histórico-cultural sobre a literatura ser mais valorizado do que o próprio texto literário, que se apresenta quase sempre sem uma contextualização que o aproxime da realidade do estudante. Esse procedimento certamente desmotiva os estudantes a uma leitura subjetiva e crítica das obras, que são citadas ou mencionadas sem nenhuma representação significativa para eles. De acordo com Vinhaes (2009, p. 61), num ensino de literatura que não compreende o adolescente como sujeito leitor, é comum que os

textos sejam lidos, os temas e características memorizados, embora não façam sentido para ele.

A segunda vertente implica considerar que a literatura, no espaço escolar, deve ser considerada como um produto de (re)criação do homem, fruto de sua imaginação e criação. Como tal, deve ter um tratamento diferenciado, voltado para a formação de leitores, com princípios que mobilizem o indivíduo para um duplo estado: o de prazer e o de percepção crítica do mundo. De acordo com Osakabe (2004), a literatura é fonte de amadurecimento do aluno, uma vez que lhe favorecerá uma visão crítica. Além disso, ela pode proporcionar a vivência do texto através de intervenções e experimentações que motivem o estudante-leitor a reproduzir ou recriar sentimentos e situações, o que se torna um exercício de humanização na escola. Defendendo a necessidade de o leitor “experenciar” a obra literária, Matos afirma que “o ensino da literatura é, em rigor, impossível, pela simples razão de que a experiência não se ensina. Faz-se. Mas podem e devem criar-se as condições para essa experiência: removendo obstáculos e proporcionando ocasiões.” (1987, p. 20).

Em uma prática monológica, na qual só o professor se posiciona e a ele cabe a verdade de experienciar o texto, a vivência leitora do aluno se perde. É importante levar em consideração que a experiência de fruição da literatura, conforme Hester (1972, p.284), raramente ocorre em sala de aula. Na ótica desse autor, podemos preparar nossos alunos para “experenciar” um texto literário e devemos intensificar essa atividade. No entanto, não estamos plenamente aptos a produzir essa experiência como uma realidade mútua para nós e outros leitores. Em outros termos, a experiência da leitura literária é de natureza individual, varia de leitor a leitor e deve ocorrer de forma espontânea, considerando a privacidade do leitor em sua relação com o objeto literário. Cabe à escola propiciar ou criar atividades que permitam ao aluno o desenvolvimento dessa experiência estética.

Acreditamos que essa condução para experienciar a literatura poderá partir da perspectiva sociointeracionista, se a atividade literária na sala de aula for tratada pedagogicamente como um momento de troca, de inquietações e revisões estéticas, sociais e subjetivas entre estudantes, professor, escola e comunidade. Um espaço em que todos envolvidos nessa experiência estética, cultural e social possam visitar

o seu passado, vivenciar seu presente e projetar sonhos futuros, revendo conceitos já estabelecidos, ao mesmo tempo em que constroem percepções críticas, estéticas e sociais. A literatura permite que o indivíduo se humanize diante de si e do outro, visto que sua natureza está no homem. Sob esse olhar, Tzvetan Todorov, em sua obra *A Literatura em Perigo*, defende:

Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano. Que melhor introdução à compreensão das paixões e dos comportamentos humanos do que uma imersão na obra dos grandes escritores que se dedicam a essa tarefa há milênios? E, de imediato: que melhor preparação pode haver para todas as profissões baseadas nas relações humanas? Se entendermos assim a literatura e orientarmos dessa maneira o seu ensino, que ajuda mais preciosa poderia encontrar o futuro estudante de direito ou de ciências políticas, o futuro assistente social ou psicoterapeuta, o historiador ou o sociólogo? Ter como professores Shakespeare e Sófocles, Dostoiévski e Proust não é tirar proveito de um ensino excepcional? (2010, p. 47)

Aprender sobre a vida, seus mistérios, suas inquietações sociais e sobre nós mesmos, no curso de nossa vida escolar, com Shakespeare, Machado de Assis, Mário de Andrade, Luiz Gama, Solano Trindade, Guimarães Rosa e tantos outros, como nossos mestres, seria uma experiência pedagógica insubstituível. Ela nos possibilitaria entender e confrontar o mundo através da linguagem viva que a Literatura produz através de seus criadores, suas verdades e histórias reinventadas. Sob essa ótica, estamos diante de uma oportunidade de experimentar formas de condução da leitura literária que se mesclará com o ensino de literatura, ou seja, deixando que a própria obra literária se encarregue de ensinar sobre si própria. Nós, professores, devemos ser apenas facilitadores do conhecimento e propulsores de análises e discussões, pois, como ainda defende Todorov (2010, p.94), cabe-nos transmitir às novas gerações essa herança frágil, essas palavras que ajudam a viver melhor.

Para se discutir sobre essa relação entre leitura e ensino da literatura no espaço da sala de aula, importante ainda é dialogar com outros autores, como Beach e Marshall, por exemplo. Importa estabelecer distinções para repensar o que desejamos com a obra literária no ambiente da sala de aula, nos corredores, nos pátios, enfim em todos os espaços em que a literatura ousa estar presente. Entender esses níveis implica tomada de posições distintas em face do objeto literário, o que, conseqüentemente, influenciará a interação entre texto e leitor, na escola.

O olhar para essa questão nos direciona aos autores Beach e Marshall (1991, p. 38), que nos apresentam dois níveis de experiência com a obra literária. A primeira estaria no ato da leitura do texto literário com vistas à sua compreensão, à experiência vivenciada pelo leitor no processo da leitura. Ao passo que a segunda configura-se como o estudo da obra literária, tendo em vista a sua organização estética. Esses dois níveis, em verdade, estão imbricados, pois, ao experienciar o texto, por meio da leitura literária, o aluno também pode ser instrumentalizado para reconhecer a literatura como objeto esteticamente organizado. Contudo a escola, ao desarticular esses dois níveis, desconectando o prazer de ler o texto literário do reconhecimento das singularidades estéticas da obra (proporcionado pelo estudo ou ensino da literatura), não proporciona o conhecimento e a vivência do aluno com o texto e suas possibilidades de compreensão.

Consideramos que a experiência de tratar a literatura em sala de aula visa à leitura da obra literária como atividade lúdica de construção e reconstrução de sentidos, de questionamentos e descobertas estéticas e ideológicas, assim como uma atividade de humanização da escola. O estudante-leitor deve se sentir motivado a ler o texto, independentemente da imposição das atividades escolares solicitadas pelos professores. No entanto, verifica-se que o fazer pedagógico com a literatura ainda privilegia mais o ensino do que o prazer de ler. Seleciona-se uma série de textos ou autores, enquadrando-os num determinado momento literário, deixando-se, muitas vezes, de pontuar o sentido atemporal da obra, assim como a função simbólica e social do texto literário. Ou seja, o trabalho com a literatura se limita à organização estética e histórica daquele discurso, e a leitura realizada e imposta pelos professores certamente é diferente daquela efetivada pelos alunos, pois a diversidade de repertórios, de conhecimento de mundo e de experiências de leitura influenciam diretamente o contato do leitor com o texto. Enfim, tem-se a leitura do professor como uma interpretação verdadeira, já que sua experiência leitora e de vida prevalecerá no momento do ensino da literatura. Muitas dessas experiências desconsideram a possibilidade de uma prática dialógica e interacionista, em que todas as possíveis leituras são compartilhadas, e o conflito gerado nesse diálogo também promove a aprendizagem. Assumir a relação dialógica como essencial na constituição dos seres humanos não significa imaginá-la sempre harmoniosa, consensual e desprovida de conflitos (GERALDI, 2003, p. 42). Logo, tanto a leitura

de obras literárias quanto o ensino da literatura deveriam estar presentes no contexto escolar de modo articulado, pois são dois níveis dialogicamente relacionados.

Ainda de acordo com Beach e Marshall (1991, p. 39), cabe ao professor, como desafio, ajudar os alunos a elaborarem ou reverem suas interpretações iniciais, sem descartar totalmente suas primeiras leituras. O ato colaborativo entre o professor e os estudantes-leitores se torna importante, visando à construção e reconstrução de interpretações, e não simplesmente apresentando leituras já prontas. Segundo esses pensadores (1991, p. 09), uma das formas de mapear alguns problemas relacionados ao ensino de literatura é considerar a interação entre professor, alunos e texto.

Ao se perceber essa relação sensível entre o ato de ler e ensinar, o professor não deve se esquecer da natureza da literatura: a humanização pelas palavras e sua relação com o tempo. Com o texto literário, o estudante-leitor se percebe como um homem histórico-social, dotado de beleza estética e cultural. Segundo Aguiar e Bordini (1988, p. 36), o livro é o instrumento que expressa todo e qualquer conteúdo humano individual e social de forma cumulativa. A partir da leitura, o indivíduo torna-se capaz de compreender melhor sua realidade e seu papel como sujeito nela inserido, passando a se questionar e a duvidar do instituído. Conforme Antenor Antônio Gonçalves Dias (2000, p. 14), “a literatura não só se nos oferece como objeto de conhecimento ou, como na prática pedagógica, como uma estratégia aberta para educar o homem, ela também se nos oferece como objeto de interrogação, de dúvida e de pesquisa.”

Os textos literários são capazes de recriar as informações sobre a humanidade, vinculando o leitor a indivíduos de outros tempos. Nas palavras de Larrosa (2000, p. 78), o ato de ler consiste em ver coisas diferentes, coisas dantes nunca vistas, entregar-se ao texto, abandonar-se nele, e não apenas apropriar-se dele para nossos fins. As pessoas crescem lendo e são permanentemente leitoras em formação, recebendo, a cada etapa de sua vida, uma nova carga significativa que se articula com as experiências e os conhecimentos já acumulados em suas leituras anteriores.

No espaço escolar, a literatura deve oportunizar trocas de percepções do mundo e vivências de sentimentos por meio da linguagem do texto. Segundo Lajolo (2001, p. 74), outro aspecto a ser destacado na leitura é a percepção dos elementos de linguagem que o texto manipula. Dessa maneira, a leitura literária favorece ao indivíduo descobrir-se em seu papel de interação com o texto. A escola, então, deve promover o “encontro” entre leitor e texto, permitindo que esse leitor se reconheça na obra, sinta que sua cultura estará, possivelmente, vinculada com o texto lido. Sendo assim, para iniciar a formação do leitor, é assaz importante oportunizar a leitura de textos literários próximos à sua realidade, porque quanto mais familiaridade ou proximidade o texto despertar no leitor-estudante, mais haverá predisposição para a leitura, e suas expectativas estarão sendo priorizadas em relação ao ensino da literatura.

Nessa discussão sobre o ensino de literatura e suas possibilidades de trabalho, trazemos a inquietação de Rafaela Farias, em seu artigo “Leitura e Literatura: a construção do leitor literário”:

A preocupação com o ensino de Literatura cada vez mais ganha as discussões nos centros acadêmicos. Não podemos entender apenas a Literatura como bem simbólico, é preciso entender a literatura como algo mais. É importante ter em mente como deve ser formado esse leitor, quais são os discursos em jogo? Como abordar novas perspectivas para uma renovação do ensino de Literatura. Quais leitores queremos construir?

Queremos construir um leitor que amplie seu horizonte de expectativa, pois o texto não se realiza por si só. Devemos formar o leitor social, porque todos somos leitores sociais, temos que buscar a alteridade, que é a voz do outro. A complexidade da linguagem humana leva as gerações a entenderem sua pluralidade, que a todo tempo desenvolvem e aplicam novas metodologias que permitam o leitor social e modelo a compreenderem os padrões de interação entre línguas, culturas e sociedades. Esse deve ser um dos objetivos na formação de um bom leitor e crítico literário. (2011, p. 90)

Creemos que a experiência pedagógica com a literatura deve ser pensada pelo professor como um momento de interação, prazer, construção de conhecimento e desenvolvimento do senso crítico-estético. Inicialmente, os docentes precisam exercitar a sensibilidade de ver o outro (o estudante) como um ser em formação, mas dotado de um conhecimento prévio e de necessidades coletivas e subjetivas que merecem ser analisadas cuidadosamente no decorrer dos encontros

pedagógicos. O professor deve realizar a seleção de textos literários tendo em vista os interesses e a capacidade interpretativa dos alunos ou adaptar as escolhas desses textos considerando o conteúdo programático já definido pela escola. É preciso mostrar que qualquer obra literária é formada por meio do entrelaçamento de registros linguísticos e estéticos. Além disso, é importante que o aluno tenha a liberdade de selecionar seus próprios textos, a partir de suas experiências prévias de leitura e de sugestões trabalhadas na escola pelo professor, no sentido de descobrir o prazer de ler, de ampliar o conhecimento. A partir daí, poderá se sentir dono do seu próprio mundo, como versou o escritor e compositor baiano Caetano Veloso:

Tropeçavas nos astros desastrada
 Quase não tínhamos livros em casa
 E a cidade não tinha livraria
 Mas os livros que em nossa vida entraram
 São como a radiação de um corpo negro
 Apontando pra a expansão do Universo
 Porque a frase, o conceito, o enredo, o verso
 (E, sem dúvida, sobretudo o verso)
 É o que pode lançar mundos no mundo.

Tropeçavas nos astros desastrada
 Sem saber que a ventura e a desventura
 Dessa estrada que vai do nada ao nada
 São livros e o luar contra a cultura.

Os livros são objetos transcendententes
 Mas podemos amá-los do amor táctil
 Que votamos aos maços de cigarro.
 Domá-los, cultivá-los em aquários,
 Em estantes, gaiolas, em fogueiras
 Ou lançá-los pra fora das janelas
 (Talvez isso nos livre de lançarmo-nos)
 Ou – o que é muito pior – por odiarmo-los
 Podemos simplesmente escrever um:

Encher de vãs palavras muitas páginas
 E de mais confusão as prateleiras.
 Tropeçavas nos astros desastrada
 Mas pra mim foste a estrela entre as estrelas.

(VELOSO, Caetano.CD Livro, Universal Music, 1997.)

III. AS VOZES NEGRAS OU AFRO-BRASILEIRAS NA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA EM SALA DE AULA

A dinâmica e a abrangência da literatura nos permitem denominá-la ou especificá-la de acordo com a estética ou posicionamento discursivo de quem a cria, ou do grupo para o qual ela se orienta ou produz. É comum encontrar algumas denominações específicas, como literatura feminina, literatura baiana, literatura brasileira, literatura inglesa, literatura marginal, entre tantas outras. É importante destacar que essas denominações não afetam a natureza da arte literária. Elas apenas demarcam o território de um determinado grupo que, no espaço e no tempo, precisavam ou precisam se situar como vozes vinculadas a uma identidade específica, ou que pretendem ter uma visibilidade no cenário cultural e social. Ou seja, tais vozes se particularizam e ganham feições especiais quer pela sua origem, quer pela sua temática ou pela sua intenção, conforme defende Aguiar e Silva (1976), em sua obra *Teoria da Literatura*. Portanto essas especificações marcam uma diferença, e, com isso, se observa uma construção cultural e ideológica que, muitas vezes, gera a própria produção intelectual, dentro de uma determinada cultura. Para Carlos Ceia, na sua página virtual intitulada “E-Dicionário de Termos Literários”, afirma:

O fato de justapor um adjetivo à palavra literatura é sempre problemático na medida em que as etiquetas correspondem à necessidade de delimitar o conceito e circunscrever sua amplitude.

(http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=929&Itemid=2)

Neste estudo, as denominações literatura negra (LN) ou literatura afro-brasileira (LAB) são objeto de discussão e de reflexões sobre sua natureza e os desafios ideológicos e estéticos de sua abordagem dentro de um espaço não legitimado, na esfera da educação. Sobre essa questão, destacamos nossa concordância com a Prof.^a Maria Nazareh Fonseca:

... teóricos reconhecem que a particularização é necessária, pois quando se adota o uso de termos abrangentes, os complexos conflitos de uma dada cultura ficam aparentemente nivelados e acabam sendo minimizados. Nessa lógica, o uso da expressão “literatura brasileira” para designar todas as formas literárias produzidas no Brasil não conseguiria responder à questão: por que grande parte dos escritores negros ou afrodescendentes não é conhecida dos leitores e os seus textos não fazem parte da rotina escolar? (2006, p. 12)

Afastamos a discussão sobre literatura negra (LN) ou literatura afro-brasileira (LAB) da esfera do fenótipo e do racial. De acordo com o poeta e Doutor em Literatura, Luiz Cuti, citado por Souza, "... a literatura negra não é só uma questão de pele, é uma questão de mergulhar em determinados sentimentos de nacionalidade enraizados na própria história do Africano no Brasil e sua descendência, trazendo um lado do Brasil que é camuflado." (2012, p. 68)

Para discussão aberta neste trabalho, decidimos considerar a Literatura negra ou afro-brasileira como um produto artístico, político e ideológico que marca território e reafirma posições identitárias na reconstrução estética e de linguagem próprias de um grupo étnico. De acordo com Souza,

... as "identidades negras" no Brasil, ou identidades afro-brasileiras, são aqui entendidas, na esteira dessas reflexões, como construções discursivas geradas em distintos universos histórico-culturais, e o traçado de tais perfis identitários compreende, nos seus primeiros momentos, um trabalho de busca do fragmento, dos resquícios sobreviventes para, a partir daí, produzir e reconstruir a história do grupo étnico. (2000, p. 76-7)

A expressão qualitativa "negra" deve ser considerada como elemento que caracteriza resistência e autoafirmação no processo de valorização de um grupo tolhido de expressão e colocado à margem da produção cultural na sua construção histórico-social. Como bem afirma Souza, "a expressão 'negra' passa a significar, nesse contexto, disposição para luta pela vida e para atuação aos vários setores do poder (2005, p. 135).

No tocante à produção literária aqui focalizada na ordem do ensino-aprendizagem, sua poética e seu enunciador evidenciam o artista negro, ou seja, aquele que se autopercebe negro, pardo e preto, segundo as categorias do IBGE. Ou apenas o enunciador que adota ideologicamente o discurso do homem negro, reproduzindo uma memória positiva daqueles que, por longos anos, desde a Diáspora, tiveram sua história e sua identidade desprestigiadas. Como define Bernd,

... a temática dominante é o negro na sociedade, o resgate de sua memória, tradições, religiões, cultura e a denúncia contra o drama da marginalidade do negro na sociedade brasileira devido, sobretudo, à persistência de diferentes formas de preconceitos. (2011, p. 21)

Essa poética revela-se negra através de sentimentos de resistência ideológica e posições estéticas que, através da palavra e de seus ritmos, materializam verdades “amordaçadas” sobre o povo negro e seus descendentes no espaço de sua história na Diáspora e no Brasil. Através desse discurso, materializa-se um sentimento de negritude, que se refere a uma tomada de consciência da situação de dominação e de discriminação, e se busca de uma identidade como reação à opressão impingida aos negros desde o período escravista. É um discurso de resistência, que nega as formas convencionais de representação do negro nos discursos dominantes. A questão da identidade e da negritude estará presente nessa literatura, uma vez que ela se origina da consciência de perda, da fenda que se cria quando o poeta se descobre desenraizado, e se desenvolve pela busca de sua reconstrução (BERND, 1981, p. 41). Essas marcas podem ser conferidas em um dos mais famosos textos poéticos do escritor Solano Trindade, “Sou Negro”:

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

(Solano Trindade, *Antologia da Poesia Afro-brasileira*, 2011, p.74)

Não podemos pensar ou entender a LN ou LAB, no contexto pedagógico, sem discutir a Diáspora. É importante salientar que esse conceito, na modernidade, foi produzido para a história do povo negro capturado, escravizado e, dessa forma, também dissipado por outros continentes durante o período colonial de formação do sistema capitalista, que se utilizou largamente da mão de obra escravizada (GILROY, 2001, p. 23). Esse processo originou a expressão diáspora africana ou diáspora negra. Não devemos esquecer que o processo da diáspora africana implicou dispersão, desterritorialização e expropriação, e “abriga em si as ideias de perseguição, escravidão, trabalho forçado, discriminação e genocídio.” (SOUZA; 2006, p. 160), o que contribuiu para uma séria crise de identidade para os negros em todo o mundo. Nos versos de Solano Trindade, a memória da Diáspora surge para acordar e sensibilizar o leitor para a história e a condição humana do africano escravizado no Brasil.

NAVIO NEGREIRO

Lá vem o navio negreiro
Lá vem ele sobre o mar
Lá vem o navio negreiro
Vamos minha gente olhar...

Lá vem o navio negreiro
Por água brasileira
Lá vem o navio negreiro
Trazendo carga humana...

Lá vem o navio negreiro
Cheio de melancolia
Lá vem o navio negreiro
Cheinho de poesia...

Lá vem o navio negreiro
Com carga de resistência
Lá vem o navio negreiro
Cheinho de inteligência...
(SOLANO TRINDADE, 1961, p. 44)

Os versos de Solano Trindade evidenciam a humanidade esquecida pela história oficial do colonizador a respeito do tráfico negreiro, valorizando seus ancestrais. Essa literatura, portanto, é importante para a reconstrução de uma memória esfacelada e de uma nação que se formou pela negação do direito à existência da população negra. Então, ela aparece “como uma linguagem especial,

importante para a formação da autoimagem e projeção do grupo” (GONÇALVES FILHO, p. 37, 2000).

Na obra “O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência”, Paul Giroy nos expõe conclusões de seus estudos sobre a diáspora negra e sugere um novo olhar, um novo paradigma para se pensar a inserção da “cultura negra na modernidade não mais a partir da ideia de raça, mas sim da ideia de diáspora”. Ele defende a valorização desse conceito “por sua capacidade de propor a relação entre igualdade e diferenciação étnica: um mesmo mutável” (GILROY, 2001, p. 29). Nessa perspectiva, Giroy propõe o Atlântico Negro como uma nova forma de analisar a complexidade do mundo moderno – transnacional e intercultural –, cada vez mais híbrido. Então, resta-nos a opção da convivência, em conflitos com o estranho, o diferente, não no sentido de imposição, redução de um ser no outro, mas no sentido do “outro” que comporta parte do eu em sua constituição, um outro que pode ser pensado *na* e *com* a diferença (HALL, 2006, p. 152).

Como entender esse hibridismo e recuperar uma memória silenciada? A nosso ver, só recorrendo à literatura, compreendendo que ela é capaz de demonstrar que esse entendimento se estabelece na força de um discurso e de uma estética capaz de inquietar a cultura hegemônica, a qual irá procurar reorganizar seus conceitos e suas atribuições sobre o objeto literatura – assim se espera. Falar sobre o negro é expor sentimentos emudecidos ou distorcidos, propor um olhar mais humano e político sobre sua posição no espaço social e desconstruir estéticas negativas – e esses são atributos de uma literatura negra ou afro-brasileira. O sujeito da literatura negra ou afro-brasileira tem a sua existência marcada por sua relação e por sua cumplicidade com outros sujeitos. Temos um sujeito que, ao falar de si, fala dos outros e, ao falar dos outros, fala de si (ORLANDI, 1988).

A poética negra ou afro-brasileira territorializa identidades e levanta questionamentos através de discursos simbólicos que inscrevem o enunciador no seu espaço para produzir sentidos na memória de um grupo, bem como ações e sentimentos que amenizem o racismo ainda essencializado pela nossa sociedade dita branca. Infere Cuti (2011) sobre essa problemática:

A preocupação de que o negro escreva textos que não falem sobre a questão racial é a preocupação da própria ideologia racista. Quem mais escreveu sobre questão racial, tentando minimizá-la, foram brancos. Nós negros temos muito ainda que produzir. Mergulhar na história dos séculos de colonização e abordar a contemporaneidade é uma tarefa imensa para várias gerações.

A discussão sobre literatura negra, também denominada de afro-brasileira, é recente e se torna polêmica porque atravessa grupos diferentes que buscam, ideológica e politicamente, uma postura de desconstrução de mitos e realidades. Suely Bispo, em seu artigo “Solano Trindade: negritude e identidade na literatura brasileira”, afirma que passamos então a ter, dentro da literatura brasileira, uma literatura específica, que passou, com o tempo, a se autodesignar dessa maneira: literatura negra, afro-brasileira ou afrodescendente. Por ser um conceito polêmico, nem sempre bem aceito ou compreendido, o uso do termo enfrenta resistências, não sendo aceito com unanimidade no meio intelectual, até mesmo entre pessoas negras (2011, p. 16).

A discussão sobre a utilização das expressões literatura negra ou literatura afro-brasileira parte, muitas vezes, do sentido que queremos atribuir em determinados contextos. Maria Nazareth Soares Fonseca, em seu artigo sobre “Literatura Negra, literatura afro-brasileira: como responder à polêmica?”, esclarece, inicialmente:

As expressões “literatura negra”, “literatura afro-brasileira”, apesar de bastante utilizadas no meio acadêmico, nem sempre são suficientes para responder às questões propostas por pessoas cujas atividades estão relacionadas com a literatura, a crítica, a educação. Quando discutimos os vários sentidos contidos nessas expressões, utilizamos argumentos construídos a partir da literatura produzida em outros lugares, geralmente Estados Unidos, Antilhas negras e África. Em relação, por exemplo, à chamada literatura negro-africana, as pessoas quase nunca questionam a expressão, pois a consideram adequada, embora desconheçam as implicações que ela traz. No entanto, quando dizemos “literatura negra” ou “literatura afro-brasileira” em referência à produção artístico-literária no Brasil, várias questões são suscitadas. (2006, p. 11)

A denominação literatura negra, ainda de acordo com pensamento da Prof.^a Maria Nazareth Soares Fonseca, está diretamente ligada à identidade e às culturas dos povos africanos e afrodescendentes que, “através do reconhecimento e revalorização da herança cultural africana e da cultura popular, a escrita literária é

assumida e utilizada para expressar um novo modo de se conceber o mundo.” (2006, p. 11-2)

Que elemento seria determinante para uma possível conceituação sobre LN? Para Hattnher (2009), Bernd (1988), Damasceno (1988), Fernandes (1961), Moura (1998), Ianni (1988) e Duarte (2008), o que marca um conceito de literatura negra ou afro-brasileira é o sujeito enunciativo do texto, ou seja, o autor negro torna-se sujeito de seu próprio discurso. A posição secundária dá a vez para ser protagonista, tornando-se o “eu” que tem a propriedade de suas falas. Essa transição de papéis, no texto literário, demanda essencialmente a experiência histórica de ser negro. Logo a expressão “negra” está veiculada a uma atitude política e ideológica que marca, em um determinado tempo, a voz de homens e mulheres de descendência africana, excluída do processo histórico-cultural em decorrência de uma hegemonia “branca”, que determinava um discurso social. Com a LN, constrói-se uma “contra-hegemonia” ou “hegemonia alternativa” (WILLIAMS, 1997. p. 113), que questiona o domínio do discurso “branco” e a subordinação de um grupo. Ao romper com esse discurso hegemônico, o homem negro ou afro-brasileiro configura uma “nova ordem simbólica” que expressa a “reversão de valores”, conforme analisa Zilá Bernd (1988).

Contribuindo para essa discussão conceitual, alguns estudiosos vão além do “eu” enunciativo como referencial para se definir a LN ou LAB. Essa outra possibilidade abraça outros enunciadores que, ideologicamente, compram a ideia de rediscutir positivamente a representação do povo negro, sem necessariamente ser negro no fentipo. Nessa perspectiva, temos a contribuição da Prof^a. Florentina Souza, no seu ensaio “Literatura Afro-Brasileira: algumas reflexões”:

Falar de literatura negra deve pressupor, no meu entendimento, duas questões centrais. [...] O lugar de quem fala, seja um lugar étnico de pertença ou de adoção, portanto, sem essencialismos, e aliado a isto um debruçar-se sobre os arquivos da história do negro passada ou presente e/ou sobre as culturas de origem africana. Não acredito, portanto, que a literatura, como alma, não tem cor. É sabido que a literatura, em sua história na tradição ocidental, foi vista sim como arte universal que tratava de temas igualmente universais, leia-se ocidentais ou ocidentalizados. Com a proliferação dos discursos nacionais, aceitou-se que, mantendo o caráter universal, a arte literária abordasse também aspectos da história particular dos povos [...]. Podemos dizer que as literaturas nacionais passam a ser a partir da constituição de temáticas, linguagens e personagens nacionais que foram aceitos e incentivados pela crítica da época. (2012, p. 71)

Nesse impasse para referenciar como literatura afro-brasileira, a literatura negra no Brasil, ou a estudada no âmbito das literaturas de grupos minoritários, nota-se a ausência de definição do termo e, mesmo, a pouca importância com que é vista no meio acadêmico. Incluída nos estudos culturais, utiliza-se da história, da antropologia e da sociologia para se constituir. Estudiosos como Lobo (1993), Duarte (2006) e Proença Filho (2004), entre outros, ressaltam a tendência de explicar ou conceituar essa literatura a partir de um comprometimento ideológico:

A visão distanciada configura-se em textos nos quais o negro ou o descendente negro reconhecido como tal é personagem, ou em que aspectos ligados às vivências do negro na realidade histórico-cultural do Brasil se tornam assunto ou tema. Envolve, entretanto, procedimentos que, com poucas exceções, indiciam ideologias, atitudes e estereótipos da estética branca dominante. (PROENÇA FILHO, 2004, p. 161)

Para ampliar essa discussão, podemos definir a LN ou LAB como uma “escrita cidadã e silenciosa”, ao se considerar o ato de escrever como um ato de cidadania e seu processo como um momento de solidão, quando o enunciador reverbera sua condição de cidadão excluído e através, de seu discurso, torna visível o quanto sua imagem foi relegada negativamente.

Alfredo Bosi (2002), no seu texto “A escrita e os excluídos”, nos apresenta duas possibilidades para considerar o ato de escrever como um ato de cidadania para aqueles que estão excluídos do processo de produção simbólica. A primeira possibilidade consiste em ver o excluído social ou marginalizado como objeto da escrita. Ser objeto compreende ser tema, personagem, situação narrativa. Outra maneira é entender esse mesmo sujeito como enunciador do processo simbólico. Essa última proposição parte da hipótese de que é possível identificar, na dinâmica dos valores vividos em contextos de pobreza e exclusão, certas motivações que levem à atividade social da leitura e da escrita. Trata-se de descobrir o leitor-escritor potencial (Bosi, 2002, p. 261). Propõe-se, então, que o enunciador pense o excluído como sujeito virtual da escrita. Nesse diálogo, definir a LN ou LAB como uma “literatura silenciosa”, posição já defendida por Pereira (2002) ao falar desse perfil de literatura, implica dizer que o cânone literário não alimenta expectativa de diálogo. De acordo com ele,

A literatura silenciosa constitui lugar a partir do qual os indivíduos destituídos de voz, por força das desigualdades sociais (e raciais), estabelecem a sua autorrepresentação. Ao tecerem as estratégias dessa literatura, realizam-se como sujeitos da comunicação, isto é, manejadores de códigos através dos quais respiram e colocam em prática seus projetos de superação da exclusão social. (2002, p. 38)

Pensar nessa “literatura silenciosa”, no seio do que podemos chamar de LN ou LAB, implica o tratamento do negro como agente e sujeito da ação, inserido em um projeto de reversão da imagem estereotipada que se construiu ao longo da história de sua chegada e de sua integração como elemento formador do povo brasileiro. Trata-se de uma literatura que subsiste à sua invisibilidade nos espaços legitimados, mas que traz uma força presente em territórios de resistência, no nosso caso, Quilombhoje/Cadernos Negros e Jornal do MNU (Movimento Negro Unificado). Pereira, ainda sobre o tratamento de uma “literatura silenciosa”, acrescenta:

... a expressão literatura silenciosa adquire um significado paradoxal, pois indica uma textualidade que está ausente dos espaços literários legitimados, mas que, ao mesmo tempo, insinua-se como uma presença em potencial. Trata-se de uma situação que resulta da construção de uma ausência e de uma presença incompletas, ou seja, os discursos que debatem essa textualidade fixam-se numa faixa, sem negar de todo a outra. (2002, p. 42)

É desejo daqueles que produzem a LN ou LAB dissipar a imagem de inferioridade do homem negro, constantemente reforçada pela história oficial e também por outros textos literários e obras de arte. A solidificação dessas imagens se dá pela impregnação no imaginário popular, originando vários movimentos discriminatórios a que os negros foram ou são submetidos no decorrer da sua história. Entender a existência da LN ou LAB é possibilitar uma leitura sobre um conteúdo e uma estética silenciados e deturpados por longos séculos a partir da Diáspora. Como também compreende Lorenzo,

... é necessário ler as narrativas poéticas da literatura negra conferindo a devida atenção à oposição entre seu plano de conteúdo (o valor histórico-social devidamente figurativizado e tematizado) e seu plano de expressão (como realização estética), que utiliza estrategicamente determinados recursos para produzir os efeitos de sentido desejado. (2006, p. 2)

Na perspectiva da estética da linguagem, a LN ou LAB se materializa diferentemente, resignificando o discurso. Conforme Duarte (2008, p. 18), torna-se visível já a partir de uma discursividade que ressalta ritmos, entonações, opções

vocabulares e, mesmo, toda uma semântica própria, empenhada muitas vezes num trabalho de resignificação que contraria sentidos hegemônicos na língua. Dessa forma, algumas construções discursivas que solidificam o racismo brasileiro “perdem sua força diante de uma ruptura com os contratos de fala e escrita ditados pelo mundo branco”, de acordo com Bernd (1988, p. 22).

Vale também problematizar que a negação desses escritos da história da literatura ou a desvinculação da afrodescendência do autor ou do texto, contribuem para a ausência de uma seleção de obras literárias que consolidem os estudos da literatura afro-brasileira no país. Para Duarte (LITERAFRO, 2008), em seu artigo “Literatura e Afro-descendência”, observa-se uma tensão. Um dos entraves para a constituição de uma literatura afro-brasileira seria:

... nossa constituição híbrida de povo miscigenado, em que linhas e fronteiras de cor perdem muitas vezes qualquer eficácia. As relações interraciais e interétnicas constituem fenômeno concernente à própria formação do Brasil como país. Ao longo de nossa história, o fenômeno da mistura de raças e culturas recebeu distintos tratamentos, indo da idealização romântica de uma terra sem conflitos ao mito da democracia racial, por um lado; e da condenação racialista típica do século XIX ao fundamentalismo de muitos segmentos contemporâneos, que rejeitam a mestiçagem e defendem a existência de uma possível essência racial negra, por outro. (2008, p. 20)

No processo de discussão sobre um conceito de LN ou LAB – na esfera da autoria, da temática, do ponto de vista e da linguagem –, é importante pensar que essa literatura não se desliga da produção da literatura brasileira. Ela apenas reforça a ideia de nacionalidade e diferença, sem o olhar romântico de nacionalismo, uma vez que sua produção está concretizada através de um mesmo código linguístico. Duarte afirma:

Uma literatura empenhada, sim, mas num projeto suplementar (no sentido derridiano) ao da literatura brasileira canônica: o de edificar, no âmbito da cultura letrada produzida pelos afrodescendentes, uma escritura que seja não apenas a sua expressão enquanto sujeitos de cultura e de arte, mas que aponte o etnocentrismo que os exclui do mundo das letras e da própria civilização. Daí seu caráter muitas vezes marginal, porque fundado na *diferença* que questiona e abala a trajetória progressiva e linear da historiografia literária canônica. (2008, p. 22)

IV. AS VOZES NEGRAS OU AFRO-BRASILEIRAS NO DEBATE PEDAGÓGICO

Meu grito é um espasmo que me esmaga,
há um punhal vibrando em mim, rasgando
meu pobre coração que hesita
entre erguer ou calar a voz aflita:
Ó África! Ó África

Oswaldo Camargo³

No trânsito da educação e sua práxis em sala de aula, consideramos que a LN ou LAB apresenta-se como uma marca discursiva cujo registro, étnico e (ou) existencial contempla um olhar positivo e de autoafirmação da condição humana e se faz presente através de um enunciador que se percebe negro ou afrodescendente. Tal enunciador, por meio de sua poética, em prosa ou verso, revive e discute artisticamente a cultura negra, independentemente do gênero ou das marcas de matrizes africanas, levando em consideração sentimentos e inquietações. Sob esse ângulo, evidenciamos o posicionamento da Prof^a Mariângela Monsores Furtado Capuano, em seu artigo “A literatura afro-brasileira na sala de aula”:

Poetas e escritores, que se debruçaram ou ainda se debruçam na tentativa de desfazer os estereótipos formados ao longo de cinco séculos, desafiam a produção canônica que reforçou a imagem distorcida e animalizada dos negros nesse país. É através das vozes desses escritores que a tese da inferioridade étnica vai ser de fato desfeita e a humanidade afrodescendente será então representada. (2008, p. 10).

Importa pensar pedagogicamente a LN ou LAB como uma ferramenta artístico-didática problematizadora, cuja leitura estimule o interesse e a curiosidade de conhecer a cultura de matriz africana como portadora de sentimentos do homem e da mulher que experimentam ou experimentaram formas de exclusão e de silenciamento, além das precariedades sociais a que estão sujeitos até o presente momento. No conto “Morro”, de Cuti, a escrita nos permite refletir sobre esse processo de exclusão e, esteticamente, discutir o sentido ambíguo do seu título e sua simbologia no contexto da narrativa:

³ Oswaldo Camargo, *Meu Grito*, 1959.

Morro

Choveu mais da conta. A casa caiu em cima da família. Perda completa.
Vivo, ele restou soterrado de morte.

Com o tempo pensou na ressurreição, no renascimento para longe da
angústia e das lágrimas. Casou de novo. Mas caiu, feito barro mole, sobre a
nova família. Impregnou a todos. (Cutí. Criação Crioula, nu elefante branco,
1995, p. 30.)

Também nos versos do poeta baiano Jônatas Conceição da Silva, através da memória da infância, as marcas de exclusão e miséria se poetizam em um cenário contrário ao bucolismo ideal presente em outras poéticas da nossa literatura canônica. E esses traços constituem a diferença, “porque exprimem a experiência comum de opressão e de preconceitos sofridos por um grupo que anseia por exprimir plenamente sua subjetividade” (BERND, 2011, p. 22):

Onde eu nasci passa um rego

Onde nasci não passa um rio,
Passa um rego.

Refletindo toda miséria margeada.

O rio que gostaria que passasse onde nasci

Não existe.

Uma esperança: quando chovia o rego demudava:

Desciam lata, pano, colher, caco.

O que nos sobrava

(In. *Miragem de Engenho*, 1989.)

Didaticamente, o uso da LN ou LAB comporta reflexões interdisciplinares quem envolvem as demais disciplinas do currículo, para que os alunos, ao aprenderem a olhar o mesmo objeto sob perspectivas diferentes, possam configurar um conhecimento crítico e estratégico para o combate às discriminações. Levantar questões sobre as verdades solidificadas pela hegemônica sociedade branca constitui uma forma de afastar, gradativamente, o olhar folclorizado e estereotipado sobre cultura negra. “A necessidade de se discutir sobre a literatura produzida por negros e que tematizasse os conflitos vividos por eles tornou-se inevitável.” (FONSECA, 2006, p. 70). A materialização estética desses conflitos, por exemplo, pode ser vivenciada com a leitura da prosa inquietante de Carolina de Jesus, um testemunho de como um sujeito vive a mais infeliz da exclusão – a fome:

7 DE JUNHO. Os meninos tomaram café e foram à aula. Eles estão alegres porque hoje teve café. Só quem passa fome é que dá valor à comida. [...] Nós somos pobres, viemos para as margens do rio. As margens do rio são os lugares do lixo e dos marginais.

Gente da favela é considerado marginais. Não mais se vê os corvos voando às margens do rio, perto dos lixos. Os homens desempregados substituíram os corvos.

Quando eu fui catar papel encontrei um preto. Estava rasgado e sujo que dava pena. Nos seus trajes rotos ele podia representar-se como diretor do sindicato dos miseráveis.

O seu olhar era um olhar angustiado como se olhasse o mundo com desprezo. Indigno para um ser humano. Estava comendo uns doces que a fábrica havia jogado na lama. Ele limpava o barro e comia os doces.

Não estava embriagado, mas vacilava no andar. Cambaleava. Estava tonto de fome! (Carolina de Jesus. *Quarto de despejo*. São Paulo: Ática, 1993. 2. ed. p. 48-49.

Na interação estética e histórica com o povo negro, a poesia pode proporcionar debates sobre identidade e convocar novos olhares de alunos negros ou não sobre a nossa memória. No poema "Linhagem", do poeta Carlos Assumpção, na leitura do verso "Eu sou descendente de Zumbi", o interlocutor perceberá que o enunciador evoca uma ancestralidade que tem a ver com a trajetória de lutas e conquistas dos afrodescendentes no Brasil. Os versos subsequentes nos sugerem uma trajetória cujas raízes remontam a Palmares e ao guerreiro, o herói que melhor simbolizou o curso do quilombo:

Eu sou descendente de Zumbi
Zumbi é meu pai e meu guia
Me envia mensagens do orum
Meus dentes brilham na noite escura
Afiados como o agadá de Ogum

Eu sou descendente de Zumbi
Sou bravo valente sou nobre
Os gritos aflitos do negro
Os gritos aflitos do pobre
Os gritos aflitos de todos
Os povos sofridos do mundo
No meu peito desabrocham
Em força em revolta
Me empurram pra luta me comovem

Eu sou descendente de Zumbi
Zumbi é meu pai e meu guia
Eu trago quilombos e vozes bravias dentro de mim

Eu trago os duros punhos cerrados

Cerrados como rochas
Floridos como jardins

(*Cadernos Negros - Os Melhores Poemas, 1998, p.31*)

A afirmação da identidade negra no poema realimenta o pensamento de Hall, quando ele assegura que essa afirmação identitária é imprescindível diante do racismo nos seus vários aspectos e níveis da formação social, política, econômica ou cultural. É importante entender a identidade “como um lugar que se assume, uma costura de posição e contexto, e não uma essência ou substância a ser examinada.” (HALL, 2003, p. 15).

Muitos nomes da LN ou LAB não foram ou não são abraçados pela indústria editorial por razões de desconhecimento, de preconceito ou de perspectiva de mercado, já que contemplá-los não traria um retorno financeiro, por se tratar de uma estética e um discurso que não refletem ou são condizentes com a produção hegemônica tradicional da literatura. Trata-se de autores não “eleitos” pela crítica (FONSECA, 2006, p. 12) e, como tal, não são comercialmente contemplados. Mesmo sendo hoje a LN ou LAB bastante apreciada pelas pesquisas acadêmicas, ainda há uma resistência do mercado editorial. De acordo com Márcio Barbosa (apud. Flávio Carransa em *Revista Problema Brasileiro*, nº330, 2003):

... os escritores negros ainda trabalham sem recursos, enfrentam dificuldades de mercado e, na maioria das vezes, fazem edições autofinanciadas. Ele detecta na mídia e nas livrarias um "boicote velado" à produção desses autores: "A alegação é que as obras despertam pouco interesse e quase não vendem. Por isso a restrição de espaço. Mas o mesmo não acontece com outros escritores que também não fazem sucesso. De qualquer maneira, as grandes redes jamais comercializam nossos livros".

Rompendo essa outra barreira de preconceito, surge, no final dos anos 70, em São Paulo, a série *Cadernos Negros* (CN), como uma antologia de poesia e prosa de escritores negros espalhados pelo nosso país, inaugurando um mercado editorial alternativo que vai tentar dar visibilidade a essa produção literária negra. Segundo Medeiros da Silva:

A fundação dos *Cadernos* foi realizada por Cuti, Oswaldo de Camargo, Abelardo Rodrigues, Paulo Colina e Mário Jorge Lescano. Mais tarde, o grupo fundador se altera, com a criação do Quilombhoje, que se torna responsável pela edição dos *Cadernos*, em 1983. [...] os *Cadernos Negros* surgem de uma maneira diferente da produção tradicional literária: é um

esquema cooperativo, em que cada autor cotiza os custos da elaboração dos livros. (2008, p. 12)

Somando-se às ideias de Medeiros da Silva sobre os Cadernos Negros (CN) e a visibilidade de uma literatura pouco difundida, mas mobilizada política e ideologicamente por outras entidades e grupos culturais negros, acrescenta Elio Ferreira de Souza:

Desde a gênese da literatura negra no Brasil, a conscientização racial e o auto-reconhecimento do negro na sua própria escritura se devem em parte ao ativismo político ideológico e cultural dos poetas engajados à questão do negro. Entre outros, ilustram essa militância os movimentos abolicionistas da segunda metade do século XIX, a Frente Negra Brasileira de 1930; o Teatro Experimental do Negro (TEN) em 1946 e o jornal Quilombo de 1948 a 1950, ambos dirigidos por Abdias do Nascimento; o Teatro Popular do Negro, fundado por Solano Trindade e seus amigos, em 1950; a fundação do Movimento Negro Unificado em 1978; a Publicação dos Cadernos Negros, em 1978; o Quilombhoje Literatura, em 1980; o Movimento hip hop brasileiro dos anos 1980/1990. A literatura negra no Brasil ganhou maior consistência, enquanto grupo literário organizado e de maior abrangência nacional, especialmente com a publicação dos Cadernos Negros e a fundação do Quilombhoje Literatura na cidade de São Paulo. (2006, p. 27)

Através dos *Cadernos Negros*, a materialização de uma poética negra começa a ser projetada numa produção ainda marcada por traços bem amadores e com um apelo de engajamento político e pedagógico, o que pode servir de material para leitura e pesquisa de estudantes:

Acreditam na função social da literatura e, por isto, investem no projeto de sugerir, mais que isto, “ensinar” ao leitor as possibilidades de análise e de reflexão crítica dos papéis que ele poderá exercer na sua vida social e política. Deste modo, a meta programática e pedagógica de compor contra-imagens do negro no universo das produções artísticas e acadêmicas ganha contornos definidos nos textos dos jornais e nos depoimentos de diversos militantes do movimento negro. (SOUZA, 2005, p. 127-8)

Na discussão sobre a presença dos CN como uma ferramenta de visibilidade da produção literária de negros no Brasil, seu confronto com o mercado editorial instituído e a circulação dessas obras, Duarte faz a seguinte consideração:

E, como recorda Maria Nazareth Fonseca (2000), mesmo publicações que procuram tornar mais conhecida a produção literária dos afro-brasileiros, como, por exemplo, os Cadernos Negros, de São Paulo, que já possuem uma tradição e têm uma periodicidade comprovada, ficam fora do mercado editorial. Além disso, antologias, folhetos e jornais ligados ao Movimento Negro realizam um louvável esforço de divulgação, mas possuem uma circulação restrita, ao mesmo tempo em que se voltam preferencialmente para autoras e autores contemporâneos. Com isto, permanece intacto o processo de obliteração que deixa no limbo de nossa história literária a prosa e a poesia de inúmeros autores afro-brasileiros do passado. (2008, p. 3)

Em mais uma manifestação de resistência e luta pela afirmação da produção literária negra ou afro-brasileira, algumas iniciativas se fazem presentes no Sudeste do país, para reagir contra a hegemonia eurocêntrica do mercado editorial. Carrança (2003), em seu artigo “Autores negros enfrentam barreiras para publicar suas obras”, traz informações sobre essa questão:

A Mazza Edições, de Belo Horizonte, montada e dirigida por Maria Mazzarelo Rodrigues, uma mineira com larga experiência no setor, inspirou-se em trabalhos desenvolvidos na Espanha e em Portugal para criar uma editora totalmente voltada para a cultura negra, a qual já publicou autores como Geni Guimarães, Edimilson Pereira, Leda Maria Martins e Cuti, entre outros. Essa disposição é compartilhada por Heloísa Pires, socióloga formada pela USP, que atualmente coordena a coleção juvenil O Pescador de Histórias, da Editora Peirópolis. Ela trabalhou para que a Selo Negro Edições, projeto do grupo Summus Editorial, pudesse fundamentar sua proposta básica, que é publicar obras de negros ou assuntos relacionados à comunidade negra. (*Revista Problemas Brasileiros*, 2003, p.40)

Afastada de uma produção mercadológica apropriada para divulgação e circulação, a LN ou LAB inseriu-se em uma produção alternativa, e esse afastamento do mercado editorial instituído a caracterizou como uma literatura marginal, visto que sua realização e seu consumo se restringiam a um único grupo, sem uma referência da chamada crítica especializada. Ainda conforme Medeiros da Silva (apud CÂNDIDO, 1975, p. 2):

Neste sentido, a Literatura Negra Brasileira, de seu surgimento e ao longo do século XX, deve ser considerada marginal em sua forma produtiva (no que tange aos recursos), distributiva (enquanto acesso a um público) e de consumo (referente à recepção) dessas manifestações em seus respectivos sistemas culturais de atuação. A marginalidade, por analogia, portanto, é constituinte dessas produções e sistêmica, tal qual a definição de sistema literário, operada por Antonio Candido. (2008, p. 15)

Contextualizar essas demandas políticas e culturais do nascimento à luta de permanência da LN ou LAB no cenário literário brasileiro e associá-las esteticamente às produções literárias, em sala de aula, sem dúvida, poderia alimentar debates sobre política pública cultural instituída no Brasil e suas ações segregadoras, que impossibilitaram, durante longos anos, a criação de uma crítica especializada sobre questões da história e cultura do homem negro. Essas inquietações políticas e culturais só fazem reforçar mais ainda a ideia de uma produção literária marginal. Na perspectiva dessa problemática Oubi Inaê Kibuko, um dos nomes dos *Cadernos Negros*, ressalta:

A Literatura afro-brasileira está sendo desenvolvida em condições financeiras, bibliográficas e editoriais precárias. É uma literatura feita mais na raça, no muque, pois os escritores negros brasileiros, devido à falta de apoio cultural, subvencional, a realizam segundo suas condições financeiras, ou seja, autofinanciamento da publicação dos seus trabalhos, poupando alguns trocados dos seus míseros salários. A maioria deles é composta de trabalhadores e em alguns casos também de chefes de família ou trabalhadores-estudantes, que estão no banco escolar mais pela necessidade de obter um diploma para conseguir um cargo e um salário melhor, sem esquecermos também das mulheres, que, se não são trabalhadoras, são donas-de-casa, estudantes, mas sem mesada mensal, etecéteras. Vamos encontrar entre os principiantes contemporâneos alguns aspectos comuns: a necessidade de pôr pra fora a raiva, a sede de respirar livremente, as pressões psicológicas sofridas no dia a dia, ou seja, repressão policial, desemprego ou pressão patronal ou de chefia, falta de material didático sincero nos bancos escolares, direitos civis, humanos e etecétera e até mesmo o pessimismo que “os senhores brancos” nos injetaram nesses quatro séculos de trabalho servil em terras brasilíndias, hoje denominadas brasileiras. (KIBUKO, 1983. p. 220)

A carência mercadológica de obras da LN ou LAB não deve servir de justificativa para não se apreciar, discutir e interpretar essas produções no espaço escolar. Contrariamente, por meio de uma pedagogia crítica, essa carência deve motivar a ação da pesquisa tanto dos professores quanto dos estudantes com a finalidade de romper esse apagamento discursivo imposto pelo sistema hegemônico, que não autoriza o acesso a outras formas de expressão literária, ditas como marginais porque adotam uma linguagem que foge à competência propriamente linguística pelo *capital simbólico*, inseparável da posição de locutor na estrutura social, de acordo com Bourdieu (1983, p. 2).

Pensar uma práxis que motive a autonomia do pensar, a educação pela pesquisa, ou ensinar a pesquisar, como acredita Bagno (2009, p. 50), é mostrar caminhos, mas, principalmente, orientar ou mediar o processo de aprendizagem do estudante para o desenvolvimento “de um olhar crítico que lhe permita desviar-se das ‘bombas’ e reconhecer, em meio ao labirinto, as trilhas que conduzem às verdadeiras fontes de informação e conhecimento”. Nesse processo, a figura do professor sofre uma revisão, porque ele passa a ser também o aprendiz, o que não mais corresponde à imagem do detentor do saber. Como define Muniz Sodré (2000, p. 25), o professor não é mais o que “detém em termos absolutos o saber, é o que detém a porta, uma passagem, o que faz a mediação. E essa mediação é menos de entupir de informações, e mais de levar o indivíduo a refletir, a imaginar e criar”.

Essa proposta de uma pedagogia da pesquisa fortaleceria a construção de outras formas de conhecimento e permitiria o reconhecimento e a visibilidade de nomes que, fora do mercado legitimizado pela industrial editorial, ocupam espaços alternativos de divulgação da produção literária, como também oportunizaria expressões locais de comunidades dos estudantes, contribuindo para atitudes que reforcem e ampliem o sentimento de pertença entre escola e comunidade. De acordo com Amâncio (2008; p. 49), montam-se e desmontam-se cenas imaginárias em espaços poéticos e ficcionais ainda pouco navegados e, portanto, a investigação mobilizaria o conhecimento.

De acordo com as melhores teorias atuais da aprendizagem, a maneira mais efetiva de aprender é pesquisar e elaborar; ao contrário do costume instrucionista vigente com base em meras aulas expositivas, é fundamental que professores e alunos saibam “manejar” conhecimento, não apenas repassar e receber. (DEMO, 2003, p. 277).

Nesse lapso do mercado editorial em relação à edição e divulgação da LN ou LAB e sua produção crítica, podemos entender que a pesquisa atua como um fundamento também educativo, que permite ao aluno negro ou não investigar o seu potencial formativo, alimentando posturas mais questionadoras, críticas e capazes de apresentar propostas alternativas, além de desenvolver habilidades como a argumentação e contra-argumentação.

Esse momento de pesquisa e de leitura crítica da LN ou LAB se torna privilegiado no espaço escolar para contrapor-la às literaturas hegemônicas, abrindo discussão sobre o poder do discurso das verdades solidificadas por um grupo sobre uma minoria silenciada, aceitas como verdades legítimas da sociedade. Apropriamo-nos do pensamento de Foucault (2002a) para afirmar que cada sociedade constrói seus regimes de verdade de acordo com os princípios que a norteiam naquele momento, e eles são propagados e incorporados pelos sujeitos também formados por essa sociedade. Isto é, o sujeito é formado para a manutenção da própria sociedade.

Através dos enunciadores negros, em uma poética de resistência, torna-se mais atraente pedagogicamente pensar e discutir a relação do poder e do discurso nas representações negativas do homem negro e tentar romper a ideia do controle do sistema para não permitir o eco dessas vozes no cenário lítero-cultural. Tomando ainda do pensamento de Foucault (1996, p. 8-9), há procedimentos de controle e de

delimitação do discurso: “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa.” (1996, p. 8-9).

No debate e interpretação de textos de natureza afro-brasileira, algumas verdades ditas como legítimas pela sociedade eurocêntrica, através da indústria editorial, devem ser evidenciadas e problematizadas como uma estratégia de desenvolvimento do senso crítico sobre determinadas construções discursivas hegemônicas que dominaram ou dominam o espaço sociocultural por longos anos e determinaram a produção de bens simbólicos que objetivam a afirmação de sua pretensa legitimidade cultural.

A escola, ao longo de sua existência, sempre deu atenção e *status* a essa legitimidade cultural dos dominantes, desconsiderando os bens simbólicos do grupo desprestigiado, sacralizando, no nosso caso, os bens culturais do colonizador europeu. Segundo Bourdieu (1974), o sistema de ensino contribui amplamente para a unificação do mercado de bens simbólicos e para a imposição generalizada da legitimidade da cultura dominante, não somente legitimando os bens que a classe dominante consome, mas também desvalorizando os bens que as classes dominadas transmitem e tendendo, por essa via, a impedir a constituição de ilegitimidades culturais. Dessa forma, o sistema das instâncias de conservação e consagração cultural cumpre, no interior do sistema de produção e circulação dos bens simbólicos, uma função homóloga à da Igreja.

Uma possibilidade de reconsiderarmos esse quadro de invisibilidade da produção cultural negra, em especial da literatura negra ou afro-brasileira – contrariando a imposição, muitas vezes, arbitrária da legitimação da cultura dominante sobre a cultura dos dominados –, estaria na pesquisa, no debate e na divulgação dentro da sala de aula. Trazer para o espaço escolar vozes caladas pelo sistema hegemônico que, através da inculcação de determinados conteúdos curriculares, negou ou nega suas produções, seria quebrar a reprodução das relações de força numa instituição, a escola, que vem assegurando a violência simbólica e a legitimando no ensino.

Capítulo 3

DISCURSOS DOS PROFESSORES SOBRE UMA PRÁXIS DAS DIFERENÇAS ATRAVÉS DA LITERATURA NEGRA OU AFRO- BRASILEIRA: DADOS EM ANÁLISE

Eu continuo acreditando na luta
Não abro mão do meu falar onde quero
Não me calo ao insulto de ninguém
Eu sou um ser, uma pessoa como todos
Não sou um bicho, um caso raro
ou coisa estranha
Sou a resposta, a controvérsia, a dedução
A porta aberta onde entram discussões
Sou a serpente venenosa: bote pronto
Eu sou a luta, sou a fala, o bate-pronto
Eu sou o chute na canela do safado
Eu sou um negro pelas ruas do país.

Lepê Correia¹

I. O CAMINHO PARA TECER DIÁLOGOS E COMPREENSÕES SOBRE A PRÁXIS

Para chegar à compreensão de uma práxis que valorize as diferenças étnico-raciais através da literatura negra ou afro-brasileira, suas realidades e suas necessidades, em uma investigação de inspiração qualitativa e etnográfica, optamos pelo grupo focal e pela entrevista semiestruturada virtual, através de uma página da rede social *Facebook*, como instrumentos de produção de dados.

A produção de dados pelo grupo focal consiste, justamente, na interação entre os participantes e o pesquisador, focada em tópicos específicos e diretivos (por isso é chamado grupo focal). Segundo Morgan (1988), com essa abordagem focal, é possível fazer uso da interação grupal para produzir dados e apreender fatos que poderiam ser menos acessíveis sem a interação promovida no grupo.

¹ Lepê Correia. *Teimosa Presença*. In CN, os melhores poemas, 1988, p. 92.

Resolvemos reunir professores de unidades escolares distintas porque podíamos ter uma diversidade de experiências desses profissionais de acordo com a cultura e a ideologia dos seus respectivos espaços de trabalho. No que se refere à organização, o grupo focal é monitorado por, pelo menos, duas pessoas, uma para dirigir o debate e outra para fazer anotações. Além disso, também é recomendável gravar ou filmar a discussão. Nesta pesquisa, o debate foi gravado e filmado, e o próprio pesquisador foi a pessoa que conduziu a discussão, isto é, assumiu o papel de moderador.

Os sujeitos da pesquisa foram convocados através das redes sociais como *Facebook* e *Twitter*, de *sites* do Governo do Estado disponibilizados pela Secretaria de Educação, como o *TODOS PELA ESCOLA* e, também, por *e-mails* compartilhados, buscando-se, assim, o contato com atores distintos que se sentissem interessados em discutir sobre o tema. Inicialmente, tivemos um retorno entusiasmado de 23 professores que, através dos recursos de interação da ferramenta Facebook, “curtiam” (modo fácil de dizer que gostou do que foi publicado), ou, no espaço “comentário”, deixavam suas considerações, parabenizando pelo projeto de pesquisa e buscando informações sobre como poderiam participar do grupo focal. Entretanto, com o processo de esclarecimento sobre os subtemas que seriam discutidos no grupo, esse número de entusiastas foi diminuindo, e o processo de seleção se tornou um momento de tensão, porque não conseguíamos reunir um número mínimo de professores para dar início ao grupo focal. Os que se mostraram interessados foram convidados para uma conversa informal sobre a proposta e foram selecionados a partir dos critérios a seguir: professores graduados em Letras, concursados da rede estadual de ensino, lotados no município de Salvador, com tempo mínimo de 04 anos em sala de aula, que atuassem no Ensino Médio, de ambos os sexos e, principalmente, que autorizassem a gravação de imagem e voz.

Inicialmente, foram convocados, através dos *e-mails* de retorno, 12 participantes para uma conversa inicial, em que puderam receber esclarecimentos sobre o objeto de investigação e as possíveis abordagens temáticas que seriam discutidas para se pensar ou compreender a sua práxis.

Essas conversas informais se deram de modo presencial e através de *chats*, com o uso da rede social *Facebook*. Depois dessa conversa inicial, naturalmente, 4 convidados descartaram sua participação, alegando não estarem preparados ou fundamentados para a discussão. Restaram 8 participantes: 3 homens e 5 mulheres. Todos fazem parte do quadro de professores da Rede Estadual de Ensino com, no mínimo, 10 anos de experiência em sala de aula. Desse total, 5 fizeram curso de especialização em áreas distintas, como “Metodologia do Ensino Superior”, “Educação Inclusiva” e “Gramática e Texto”. Percebemos que eles formavam um grupo heterogêneo, bastante rico de vivências pedagógicas, que poderia fornecer informações valiosas sobre sua prática. Para nossa surpresa, antes da convocação para a primeira tentativa de encontro, dois participantes desistiram de fazer parte do grupo. Um participante justificou sua saída afirmando que seria um período de férias escolares dos seus filhos e já teria agendado outros compromissos; o outro alegou falta de tempo disponível, porque estava concluindo uma especialização. Ou seja, deixaram o grupo dois professores do sexo masculino, permanecendo apenas seis, limite estabelecido para se efetuar a discussão de um grupo focal. Em um grupo pequeno, em torno de seis, cada um tem mais oportunidade para falar, e isso facilita ao moderador o gerenciamento da dinâmica do grupo, o processo de informações e a atenção individualizada para cada participante (CAREY, 1994 & MORGAN, 1997, apud RESENDE, 2008). Assim, concluímos que esse número seria suficiente e nos permitiria uma análise mais apurada sobre seus discursos e experiências.

Creemos que se torna indispensável, em uma pesquisa com a abordagem inspirada na etnopesquisa, uma postura ética e sempre de escuta. Os professores convidados foram esclarecidos sobre os objetivos a serem investigados e os métodos adotados, sempre em um processo de diálogo e negociações, ao qual imprimimos clareza e respeito aos sujeitos. No convite inicial e nas conversas informais separadamente com os professores interessados, expomos nossas motivações, explicitamos a metodologia, apresentamos resumidamente a pesquisa, recebendo aprovação dos interessados. Garantimos aos participantes a proteção de sua identidade, motivo pelo qual as pessoas envolvidas no grupo focal são identificadas por

meio de símbolos PGF (Professor Grupo Focal). Durante algumas tentativas de reunir o grupo sem sucesso, sempre buscamos conversar com os participantes presentes a respeito de nossas dificuldades e frustrações com as ausências que comprometiam nosso planejamento a cada adiamento da discussão. Os que estavam presentes mostraram-se solidários, trazendo propostas e ajudando-nos a encontrar caminhos alternativos. Sem dúvida, deixamos aqui claro que, a despeito dessas experiências frustradas de encontro, esta investigação apresenta como uma construção conjunta, cujo resultado não é apenas mérito meu.

Torna-se importante, aqui, o registro sobre nossa dificuldade de formar o grupo com, no mínimo, 6 participantes. Foram três meses de divulgação, conversas informais, negociações, até conseguir os 6 professores-participantes (como são nomeados os sujeitos da pesquisa). O tema inicialmente parecia motivar a participação. Entretanto depois do detalhamento dos subtemas que seriam tratados no processo de discussão, como racismo, sentimento de pertença e práticas pedagógicas que conduzissem a uma revisão sobre os valores mencionados, sentimos resistência e desinteresse. Em contrapartida, o tema da literatura negra (LN) ou afro-brasileira (LAB) despertava interesse de muitos, visto que eles diziam pouco ou nada conhecer sobre essa perspectiva literária, e gostariam de ter mais informações a respeito. Mas, para chegar ao objeto LN ou LAB, no contexto na práxis, eram necessárias outras discussões que estariam diretamente ligadas à existência e à discussão conceitual sobre essa literatura, que parecia nova para alguns. Depois de três tentativas de agrupar os professores-participantes, só conseguimos reunir 4 que a seguir serão caracterizados.

Com o grupo definido, com seis participantes, formou-se o seguinte perfil: 5 eram mulheres, e quatro delas, durante a conversa informal e durante a discussão em grupo, se consideravam afrodescendentes e demonstravam uma natural aceitação de sua origem étnica. Uma participante não se manifestou em relação a essa questão étnica, e o único homem do grupo considerou irrelevante essa autopercepção. O grupo de professores teve uma formação, na sua maioria, em universidade privada (UCSAL); apenas dois foram

graduados em universidade pública (UFBA). Todos tinham mais de 17 anos de experiência em Letras Vernáculas e, como professores da rede estadual, o mais novo tinha 10 anos e a mais velha 29 anos de trabalho no ensino público.

Outro foco de tensão para o desenvolvimento do grupo focal foi o espaço onde se realizaria a discussão. Dois espaços foram pensados. O primeiro foi o espaço do café da Livraria Cultura, situada em um *shopping* de Salvador, porém no dia marcado para o encontro, apenas dois participantes compareceram. Resolvemos, então, procurar um novo espaço que pudesse ter uma acessibilidade melhor para a reunião com os integrantes do grupo, visto que muitos justificaram as ausências anteriores, alegando o difícil acesso ao local e sua mobilidade. Escolhemos a Biblioteca Central da UFBA como o novo espaço, mas novamente também sem sucesso, pela ausência de um número significativo de participantes. Finalmente, o “café-discussão” se realizou na sala de coordenação do Colégio Estadual Senhor do Bonfim, situado no bairro dos Barris, em Salvador. Esse tipo de espaço para a discussão estava fora de nosso intento, porque acreditávamos que, num encontro realizado fora do ambiente escolar, os participantes poderiam discutir sobre as propostas levantadas fora do ambiente escolar, sentindo-se mais à vontade e menos comprometidos politicamente com o espaço de trabalho. Segundo Meiners (2011, p. 43), “o espaço tem um conteúdo simbólico que afeta os discursos ali produzidos. O local da reunião nunca é neutro e sempre marcará o grupo, por isso deve ser distante do cotidiano de seus componentes e, ao mesmo tempo, deve deixá-los à vontade, não causando inibições ou constrangimentos”. Infelizmente, pela falta de tempo e de espaço que contemplassem os participantes, o ambiente escolar foi usado e, por conseguinte, sentimos os sujeitos envolvidos não muito à vontade no processo de discussão.

Durante uma hora e trinta minutos aproximadamente, conseguimos reunir, em uma tarde, quatro professores dos seis convidados e confirmados para o “café-discussão”, título que dei ao encontro. O início da discussão teve uma hora de atraso, em decorrência da espera dos dois participantes que não se fizeram presentes. Dos dois ausentes, apenas uma justificou sua ausência por telefone, quando já estávamos para começar a discussão, alegando

problemas de saúde; o outro participante, o único do sexo masculino, não justificou sua ausência até o fim desta investigação. Foram momentos muito tensos e de muita ansiedade, porque estávamos diante de quatro professores que disponibilizaram seu o tempo para a investigação e não poderíamos, em hipóteses alguma, cancelar mais uma vez esse encontro. Resolvemos, então, dar início ao café-discussão.

Quanto ao roteiro, é pertinente o uso de um pré-estabelecido, que, no caso desta pesquisa, foi elaborado com base nos subtemas pesquisados e que conduziram a fundamentação teórica. Todavia, o moderador, no grupo focal, deve procurar respeitar o fluxo natural da discussão, permitindo que questões não contempladas no roteiro, mas relevantes para a discussão, sejam tratadas e discutidas pelos participantes. O grupo focal, durante a discussão, refletiu sobre os tópicos indicados a seguir, que considerávamos pertinentes para a compreensão da realidade da práxis. Obviamente que, no processo de discussão, alguns tópicos sofreram alterações que serão apontadas oportunamente.

1. O negro, a escola e suas representações: o papel da escola no combate ao racismo.
2. Identidade e sentimento de pertença: debaixo de véus, ações da escola para levantar essas questões importantes para uma educação democrática.
3. A Lei 10.639/03 e sua realidade no espaço escolar: a prática pedagógica na sala de aula para se discutir a cultura do homem negro.
4. O que se compreende como literatura negra? Estratégias de se discutirem estética, cultura e identidade na sala de aula.

De outro lado, procuramos atentar para que a discussão não se perdesse. Quando isso ocorreu, nosso papel foi o de mostrar o retorno ao foco da discussão, um momento difícil de intermediar. O moderador, nesse seu papel, “não deve fazer julgamento e sim salientar as ideias relevantes e encorajar a darem segmento às perguntas.” (GOMES e BARBOSA, 1999, p. 2).

Essa tarde de verão de 2013, dentro de uma sala de coordenação de uma escola, seria de extrema importância para as compreensões futuras que iríamos apresentar. Nossa esperança estava num produto final das reflexões que fosse capaz de sustentar outras reflexões, no âmbito da educação etnicorracial e sua práxis, e, com isso, produzir atitudes pedagógicas, as quais, por sua vez, poderiam possibilitar a superação de barreiras e abrir possibilidades de intervenções nas escolas públicas estaduais.

A análise da discussão do grupo focal foi realizada na perspectiva e inspiração da análise do discurso (AD), de linha francesa, tomando como base teórica os pressupostos teóricos de Michel Pêcheux (1998), como a noção de sujeito, sentido, ideologia e condições de produção. Tentamos compor uma reflexão acerca de como os discursos se manifestam na interpelação de uma ideologia, constitutiva de instâncias enunciativas subjetivas e sentidurais. Cremos, portanto, que o campo de inspiração da AD pode colaborar teoricamente com este estudo, porque nos fornece um embasamento teórico que nos ajudará a fazer emergir esses sentidos, que são construídos por meio de regularidades explícitas ou silenciadas.

No que tange à noção de sentido, compreendemos que esse é o efeito de uma conjuntura de significações, na propriedade de um sujeito, no interior de um acontecimento linguageiro, em uma enunciação. Ele só é produzido pela constituição do sujeito, ou, mais especificamente, só se instaura a partir da tomada de posição do sujeito. De acordo com as reflexões de Pêcheux (1988),

... [o sentido] é determinado pelas posições socioideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas) [...] e mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam [...], isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. (p.160).

Para análise de dados, foram levadas em consideração as falas produzidas pelos professores-participantes, e, mais que a transmissão de informação, importaria o efeito de sentidos entre locutores. Esses efeitos, segundo Orlandi (2006, p. 15) “resultam da relação de sujeitos simbólicos que participam do discurso, dentro de circunstâncias dadas”. Visto como efeito de

sentidos entre locutores, o discurso é também definido como um objeto sócio-histórico em que o linguístico está pressuposto. Nessa concepção, não há sentido evidente e nem sujeito intencional. Assim como os sujeitos, os discursos também não são fixos, pois estão se movendo e sofrem transformações sociais e políticas de toda natureza que integram a vida humana (FERNANDES, 2007), podendo receber novos sentidos e interpretações em outras circunstâncias.

Essas interpretações, conforme a AD teoriza, trabalham seus limites e mecanismos como parte do processo de significação. Segundo Orlandi (2002), não há uma verdade oculta atrás do texto, e sim gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender.

Para Orlandi (2002, p. 20) o discurso está relacionado ao efeito de sentidos entre os interlocutores. Entretanto, ele só produz sentido no interior de um universo de outros discursos. Pode-se dizer também que ele é contextualizado, pois não se pode atribuir um sentido a um enunciado fora de um contexto. Portanto, as condições de produção são importantes, pois compreendem os sujeitos, a situação, e ainda incluem o contexto sócio-histórico e ideológico.

Além disso, de acordo com Foucault (2010, p. 8-9), o discurso se rege por normas, pois

... em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

A produção de dados a partir do grupo focal forma um texto que, na sua construção, foi afetado diretamente por outro texto, em proporções de intertexto, isto é, o sujeito produz e ajusta a sua fala de acordo com o outro, também “explicitando o dito e o não dito, lidando com as relações de intertextualidade, enunciação e outras, tudo ao nível do formulável.” (Lagazzi, 1988, p.53). Nesse texto, se observam matizes de particularidade de cada

sujeito, todos afetados também pelo texto-pergunta que se anuncia durante o processo de discussão.

O *corpus* da pesquisa está materializado na transcrição do diálogo entre os participantes, registrado em áudio-vídeo (ver Anexo I). Entretanto, no processo de análise desse *corpus*, transitamos entre o material de origem e o material transcrito, porque havia a necessidade de compreender a materialidade discursiva, vivamente produzida, e sua outra face, a transcrição, através das intenções de voz, gestos, hesitações e olhares entre os participantes que poderiam contribuir para a compreensão dos ditos e não ditos. Por isso, para realizar a análise, voltamos ao texto gravado, para fazer um cotejo entre a escrita e as características da oralidade dos envolvidos. Por exemplo, na discussão sobre o racismo no espaço escolar, percebemos que duas professoras-participantes (PGF2 e PGF4) apresentavam marcas de disfluências nos seus posicionamentos diante da situação de linguagem. Elas recorrem a alguns “dispositivos de apoio”, como “bem... bem...”, “né” e “bom” para iniciar suas posições, demonstrando insegurança ou reticência para começar suas falas. Mesmo entusiasmadas como o tema, faltavam-lhes um pouco de coragem para denunciar práticas racistas na sua realidade escolar. Já outra professora-participante (PGF3), para ganhar tempo e não se comprometer com seu discurso, abria pequenas lacunas de silêncio, para escolher uma palavra que a protegesse de uma situação que a pudesse comprometer com os demais colegas. Esses hiatos de silêncio serviram de compreensão para os sentidos implícitos que marcavam suas falas e que, no material transcrito, não era possível analisar.

Considerando o objetivo desta investigação, o recorte de análise das condições de produção dos dados partiu das opiniões, das crenças, dos valores, da memória e do conhecimento dos participantes, privilegiando o discurso “polêmico”, que, segundo Orlandi (1983, apud LAGAZZI, 1988, p. 61) seria aquele que possibilita o movimento da tensão discursiva presente no cotidiano e “trabalhada nas relações interpessoais” (LAGAZZI, 1988, p. 61), no nosso caso, nas relações interpessoais da dinâmica do ensino-aprendizagem. Portanto, escolhemos recortes que são situações de linguagem representativas

de movimentos de tensão, nem muito diluídos, nem totalmente contidos na prática pedagógica dos participantes e suas memórias como professores.

II. GRUPO FOCAL: a textura em estudo

As primeiras interações foram iniciadas com as participantes do grupo focal com a pergunta sobre como elas lidavam com os conflitos etnicorraciais no processo ensino-aprendizagem. Na maioria das declarações feitas pelos professores, fica evidente a ausência desse conflito:

PGF1– Nunca presenciei esse tipo de conflito em sala de aula.

PGF2 – Não percebo esses conflitos.

PGF3 – Durante esse tempo que tenho de sala de aula, só presenciei aquelas brincadeiras normais entre os colegas, como ‘tibufo’, ‘cabelo pixaim’, essas expressões...

Essas considerações fizeram-me recuperar as colocações de uma das mais expressivas estudiosas da educação etnicorracial, Eliene Cavalleiro (2000, p. 75) que destaca essa não percepção dos educadores a respeito de práticas racistas: “O racismo é um problema que está presente no cotidiano escolar, que fere e marca profundamente, crianças e adolescentes negros. Mas, para percebê-lo, há a necessidade de um olhar crítico do próprio aluno”. Esse olhar crítico do aluno está na sensibilidade do professor em compreender e detectar o racismo e problematizar a questão em sala de aula, construindo uma percepção crítica do aluno. Mas, na leitura dos depoimentos dos participantes, nada é feito efetivamente para a construção desse estudante crítico em relação aos conflitos etnicorraciais existentes, para que com isso se afaste o sentimento de naturalização das ofensas étnicas. Tal atitude colabora para a manutenção de práticas de racismo e de discriminação que intensificam negativamente a autoestima dos alunos afro-brasileiros, gerando ações de violência e abandono por parte de alguns do espaço escolar. Dessa forma, salienta Cavalleiro (2000, p. 54):

... tem-se a ideia de que não existe racismo, principalmente por parte dos professores, por isso não se fala dele. Por outro lado, há a vasta experiência dos professores em ocultar suas atitudes e comportamentos preconceituosos, visto que estes constituem uma prática condenável do ponto de vista da educação.

Partindo dessa discussão apresentada por Cavalleiro (2000) e o primeiro tópico de discussão do grupo – “O negro, a escola e suas representações: o papel da escola no combate ao racismo” –, algumas observações merecem destaque pela riqueza de contradições que marcam as falas dos participantes do grupo focal. Conforme Foucault (1986, apud Brandão, 2004, p. 50-1) “analisar o discurso é fazer desaparecer e reaparecer as contradições: é mostrar o jogo que jogam entre si; é manifestar como pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência.”

As contradições percebidas nos discursos dos participantes se tornaram importantes para a compreensão do conceito e da representação de racismo que eles trazem, de experiências e de leituras, para sua prática pedagógica, dentro da realidade do espaço escolar e frente às necessidades visíveis de desconstrução de imagens que só fortalecem o discurso hegemônico, eurocêntrico, de naturalização do racismo.

Ao lançar o tópico, o primeiro pronunciamento não veio de imediato. Um breve silêncio se instaurou no ambiente. O silêncio, segundo Orlandi (1997), é disperso e contínuo, e é essa continuidade que permite ao sujeito se mover nas significações e percorrer sentidos. A ideia de racismo se sobrepunha e se confundia com a ideia de representação, pois essa última, no contexto escolar, é capaz de proporcionar várias imagens, ideias, crenças, atitudes e valores relativos ao aluno, ao professor, às relações entre professor e aluno, ao relacionamento entre os alunos, dentre outros. E a prática racista está diretamente ligada à construção dessa representação dentro e fora da escola, espaço que Roger Chartier (1991, p. 38) considera como “verdadeiras instituições sociais”. A ideia sobre “representação do negro” e sobre “práticas racistas” dentro da escola apareceu de forma divergente:

PGF1 – Na minha vivência de 29 anos de escola pública, eu não percebo muito isso. Eu percebo o contrário, quando nós temos alunos brancos, como eu já tive meninas loiras, brancas do olho azul. No

Lomanto Junior, a gente percebia que os alunos, na sua maioria, na escola pública, são morenos ou negros, a maioria são pardos ou negros mesmos, e eles têm uma certa resistência a esse grupo, eles chamam de azedo... Colocam apelidos... Aqui eu não vejo muito isso, mas você percebe que o branco, em uma sala de aula aqui, é uma minoria. A maioria é o negro, então eu não percebo muito essa questão do racismo.

PGF2 – ... como a gente sabe que uma comunidade prioritariamente é negra na escola pública, então a gente não encontra esses casos de racismo dentro da própria escola, pelo menos não claramente...

PGF3 – Eu também penso assim do papel da escola ser muito tímido, talvez seja por isso que a gente às vezes não percebe tanto, porque acaba sendo tão comum, que está envolvido com a forma que parece ser natural... Porque é aquela coisa, um fala do cabelo do outro, da menina do cabelo assim, que tem mega hair, é uma forma de mostrar que o outro não gosta...

PGF4 - A gente percebe, uma coisa que sempre coloco, é racismo... Eu já ouvi aqui na escola, por exemplo, se refere “ela é uma negra bonita”, e o estereótipo é o quê? Que negro é feio? Aqui na escola, eu acho que, por ser centro, eles estão vindo de vários bairros, então a gente não percebe muito isso...

Algumas marcas textuais merecem a observação direta para compreendermos a ideia sobre “representação” e “racismo” na dinâmica pedagógica experienciada pelas professoras-participantes. Em duas falas anteriores, elas explicitam a concepção da escola pública como um espaço comum aos negros ou afrodescendentes: “a maioria é o negro” (PGF1); “prioritariamente é negra na escola pública” (PGF2). Por esse motivo, não se percebe claramente, segundo as participantes, evidências de práticas de racismo contra esses alunos: “acaba sendo tão comum que está envolvido com a forma que parece ser natural” (PGF3); e conclui “estão vindo de vários bairros então a gente não percebe muito isso” (PGF4); e é endossado por PGF2, “pelo menos não claramente” e PGF1, “eu não percebo muito isso”. Entretanto, em algumas considerações dos participantes, determinadas denominações ou apreciações negativas ditas em relação a alguns alunos não se configuram uma ação racista grave e, por conseguinte, não são consideradas como práticas racistas, mas trazem evidências de que há a predominância da ideologia pela qual se associam padrões de beleza a características de brancos: “eles chamam de azedo” (PGF1); ou “um fala do cabelo do outro, da menina do cabelo assim” (PGF3). Já PGF4 polemiza: “... se refere ‘ela é uma negra bonita’, e o estereótipo é o quê? Que negro é feio?”.

Percebe-se, nessa interlocução, que existe, implicitamente, hostilidade racial e de que ela pode, supostamente, prejudicar a convivência e a trajetória escolar de alguns estudantes, ao criar um estigma contra eles.

Nas falas das participantes, subentende-se que, como não se percebem atos ou manifestações racistas dentro do ambiente escolar, pelo fato de ele ser constituído de uma população majoritariamente afrodescendente, não há uma intervenção direta da escola para que se abra um debate sobre a questão do racismo. Pode-se inferir, portanto, que determinadas atitudes “essencializadas” legitimam os preconceitos raciais. Importante destacar a expressão “papel tímido da escola”, que foi recorrente entre as professoras-participantes para justificar a falta de políticas pedagógicas internas na discussão da questão:

PGF2 – ... então eu acho que, dentro desse contexto, o papel da escola, ainda é muito tímido.”

PGF3 – Eu também penso assim do papel da escola ser muito tímido. Talvez seja por isso que a gente às vezes não percebe tanto...

Em uma das falas das participantes, por considerar que a hegemonia afrodescendente na escola pública não favorece práticas racistas, ela, ingenuamente, talvez, acredite que o grupo se fortalece pela etnia. Essa última consideração faz com que PGF2 mostre preocupação de preparar esse estudante para lidar com situações racistas fora do ambiente escolar:

PGF2 – Quando ele não estiver no universo que a maioria seja igual a ele, quando ele estiver lá fora diante dos casos de racismo que a gente conhece? Então a gente está trabalhando de que forma para fortalecer esse aluno, para ele se reconhecer e saber se defender do racismo?

Essa fala de PGF2 é consistente, porque a função da escola é preparar o cidadão para o mundo e suas adversidades. Porém PGF2 admite que o “papel da escola, ainda é muito tímido”. A presença da marca “muito tímido” nos fornece uma pista sobre a falta de uma política pedagógica que abarque o tema como prioridade ou necessidade.

No tocante à “representação do negro”, a ideia parece não ser muito clara para algumas participantes. Entretanto, em algumas falas, a ideia de “representação” pode ser vista como a versão contemporânea do senso comum (Moscovici , 1981, p. 81):

PGF1 – O que eu percebo mais na sala em relação ao negro é a forma de se vestir, é quando não cheira bem, são essas as críticas que eu ouço. Então, aqui na escola ou na escola pública de um modo geral, raras as vezes eu percebi racismo com o branco, que é uma minoria, e não com o negro.

PGF2 – Você falou uma coisa interessante, são as representações. A gente não vê essas representações, a gente simplesmente tem as representações ainda muito voltadas para o europeu, a figura europeia, essa figura está em todos os cantos. Mas a figura negra não está em todos os cantos, e, quando está, tá sempre renegada ou em segundo plano. Então, essas representações elas não vêm para dentro da escola, a representação negra ...

PGV1 – Agora uma coisa que eu sempre falo na sala, que eles têm que perder essa mania de achar, que, porque é negro, tem que ser sujo, tem que andar descabelado, tem que andar de qualquer jeito...

Na perspectiva de Chartier (1991, p. 80), as representações funcionam como “matrizes de práticas construtoras do próprio mundo social”. Por isso, em algumas falas dos participantes, subentende-se que as representações dos adolescentes ou adultos estudantes sobre a realidade de preconceito e discriminação vivenciadas no âmbito de suas relações são postergadas pelo mascaramento e camuflagem que se imprimem ao racismo na sociedade brasileira.

PGF2 – A coisa é tão grave, esse negócio das representações, porque que a gente, nós todos aqui, quando é criança, elege um modelo para seguir, baseado em que? No modelo que é aceito, porque ninguém quer ser rejeitado, porque quando você é criança você ainda não tem essa questão do que é preto do que é branco, a não ser que venha de uma família, que a família desde já comece a orientar. Mas, fora isso, o que acontece? Você escolhe os modelos que são enaltecidos... Aí, você liga a televisão, quais são as representações que tem do negro?

PGF1 – Eu acho assim, muito bem, super... Ela vive com roupas de marcas e tudo, só mudou o cabelo, como se o cabelo fosse a identidade. E, e eu vejo por ai, essa questão que você falou, “a negra é bonita”... Eu não consigo... Já falei isso várias vezes, mas eu não falo como se fosse racismo, mas eu falo porque você leva a vida inteira ouvindo, vivendo focos de que negro tem que ter o nariz “abertão”, tem que ser feio, e você vê muito negro bonito por ai...

Em muitas situações recorrentes na interlocução das participantes, a ideia de representação do negro está associada ao “cabelo”, reforçando símbolos de *status* e de identidade. Conforme Nilma Lino Gomes,

O discurso pedagógico proferido sobre o negro, mesmo sem referir-se explicitamente ao corpo, aborda e expressa impressões e representações sobre esse corpo. O cabelo tem sido um dos principais símbolos utilizados nesse processo, pois, desde a escravidão, tem sido usado como um dos elementos definidores do lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro. (2002, p. 40)

Para PGF4, em uma fala cheia de marcas de autoaceitação de sua etnia, a ideia de representação positiva do negro fica mais evidente quando a escola está diretamente dialogando com a comunidade e há movimentos sociais que buscam trabalhar positivamente essa representação.

PGF4 – ... eu trabalhei no Curuzu e, na época, quando eu trabalhei lá, é próximo ao Ilê, então há muitos negros. Eu cheguei na escola, depois eu vi, eu também cheguei com preconceito... Eu percebi, porque, quando eu fui trabalhar nessa escola, eu encontrei meninos loiros. Então, aquela imagem que você tem da liberdade, é o bairro negro de Salvador, isso foi em 1994, você acha que você só vai encontrar negro na escola... Encontrei meninos loiros, e, por conta disso, eu tomei um susto, e esses meninos e essas meninas iriam participar do projeto do Ilê, um projeto lá na escola, era muito bom... E então, isso de você se reconhecer negro, de você se valorizar, de você saber trabalhar com o racismo que é implícito, ele vai vir implícito, ele não vai chegar “você é negão, você é negra, você tem o cabelo duro”... Não, chega de uma forma mais sutil... E lá a gente via muito isso, os meninos de lá eles sabiam como, eu não sei se a palavra seria revidar ou se defender, eu acho que eu vou colocar as duas, eles sabiam como fazer isso, porque a maioria fazia percussão no Ilê, ou tava no Olodum. Eu tenho alunos daquela época, e alunas que ainda se comunicam comigo, que rodaram a Europa inteira, dançando no Ilê, até hoje estão lá no Ilê. Eu tenho uma aluna que, na época, ela foi a beleza negra do Ilê, então eles tinham isso, aquela coisa de se valorizar, e a escola, por conta disso, eram duas escolas. [...] Quando eu fui trabalhar nessa escola, já em 1994, eles já se preocupavam, os professores lá da escola já se preocupavam com isso, porque a maioria morava ali na Liberdade, a maioria nasceu ali. Então eles sabiam o valor que eles tinham como ser humano, e lá existia esse trabalho. Agora aqui, na escola Senhor do Bonfim, a gente não vê isso...

Na fala de PGF4, percebe-se o quanto o seu preconceito e seus valores foram revistos, diante de um mundo que se autovalorizava e dava exemplos de combate ao racismo, respeitando as diferenças:

... porque, quando eu fui trabalhar nessa escola, eu encontrei meninos loiros, então aquela imagem que você tem da liberdade, é o bairro negro de Salvador, isso foi em 1994, você acha que você só vai encontrar negro na escola, encontrei meninos loiros, e por conta disso, eu tomei um susto, e esses meninos e essas meninas iriam participar do projeto do Ilê, um projeto lá na escola...

Fica evidente, na fala PGF4, a importância do diálogo entre escola e comunidade como um suporte para se combater o racismo através de ações que recuperam a cultura e a ancestralidade dos estudantes:

PGF4 – E lá a gente via muito isso, os meninos de lá eles sabiam como, eu não sei se a palavra seria revidar ou se defender, eu acho que eu vou colocar as duas, eles sabiam como fazer isso, porque a maioria fazia percussão no Ilê, ou tava no Olodum.

... os professores lá da escola já se preocupavam com isso, porque a maioria morava ali na Liberdade, a maioria nasceu ali, então eles sabiam o valor que eles tinham como ser humano, e lá existia esse trabalho.

Ao citar algumas vezes o espaço Ilê, PGF4 refere-se ao bloco carnavalesco *Ilê Aiyê*, pois sua sede é situada no bairro do Curuzu, em Salvador, Bahia. Fazendo um exercício de memória e também de leituras no site da entidade carnavalesca (<http://www.ileaiye.com.br/>), o *Ilê Aiyê* é considerado patrimônio da cultura baiana, um marco no processo de reafirmação do Carnaval da Bahia, um dos principais condutores no resgate da autoimagem e elevação da consciência crítica da população negra de Salvador. O *Ilê Aiyê* não é apenas um bloco carnavalesco, mas um centro cultural que desenvolve projetos de cultura e educação. Na sua sede, funciona a Escola Mãe Hilda, que oferece educação para os níveis Educação Infantil e Ensino Fundamental – Ciclo I, em dois turnos, matutino e vespertino. É um dos poucos espaços de formação escolar e de lazer da comunidade e entorno, ministrando aulas formais e aulas alternativas de dança, percussão, informática, música, artes plásticas, equidade e relações interpessoais. Além disso, busca, como atividade diária, ressaltar a importância e valorização da raça negra, sua importância na constituição da sociedade brasileira e, conseqüentemente, a inserção digna no mercado de trabalho. Outro espaço citado pela participante PGF4 é a *Escola do Olodum*, também nascida da Associação Carnavalesca Bloco Afro Olodum, situado no Pelourinho, centro-histórico de Salvador. Conforme o site do bloco (<http://olodum.com.br/>), o

Olodum, assim como o *Ilê Ayiê*, trabalha com a participação e expressão da comunidade afrodescendente, pela inovação nas atividades com arte, educação e pluralidade cultural. A sua pedagogia propõe a valorização do potencial de crianças, adolescentes e jovens, por meio de linguagens que possibilitam a inclusão social e digital, trabalhando paralelamente a questão da cidadania etnicocultural.

Ao citar, no contexto do seu instigante depoimento, a contribuição desses espaços para a revisão das representações negras na escola em que atuava, a professora-participante PGF4 ressalta como essa convivência e intercâmbio a ajudaram e a outros colegas também se perceberem como afrodescendentes, ou seja, como o espaço e sua construção ideológica contribuem para a autopercepção do indivíduo. Como infere Orlandi (1998, p. 48), a “ideologia não se define como o conjunto de representações, nem muito menos como ocultação de realidade. Ela é uma prática significativa; sendo necessidade da interpretação, não é consciente – ela é efeito da relação do sujeito com a língua e com a história em sua relação necessária, para que se signifique”.

PGF4 – ... eu vim de uma realidade, eu vim de um mundo, que ninguém olhava para mim, onde eu vivia e dizia, é negra, não... Eu me enxerguei negra lá, eu vi que eu era igual eles, porque eu não me enxergava assim, o mundo que eu vivia era diferente, porque o mundo que eu vim, não acho que a maioria de nós viveu nesse mundo, o mundo que eu vim as pessoas se preocupavam muito assim, “você é de que família? Você é filho de quem?”, Não importava se o pai era o presidente da república, ou se seu pai cortava cana, mas eles se preocupavam com valores morais, “Você é filho de quem? Ah você é neto de fulano”. Então, ninguém tinha isso na minha infância e na minha adolescência, de ficar se preocupando a “Graça é branca, porque a Graça tem cabelo assim, vou me separar vou andar com Graça e não vou andar com Claudia”. Eu enxerguei e eu gostei do que eu vi, pena que eu saí de lá, porque eu acho que se eu tivesse continuado lá, assim (emocionada) eu me enxerguei dessa forma quando eu fui trabalhar nessa escola [...]Tinha um professor lá na escola que eu achei ele muito legal, o Carlos, professor de Geografia, ele começou a mudar o jeito de se vestir, a usar aquelas batas que a gente vê. Ele quis dizer assim, eu vou assumir quem eu sou, vou assumir o que eu sou, e começou a mudar as roupas, a usar roupas mais coloridas, mais soltas... Então, lá tinha esse trabalho, aqui não...

Evidencia-se, na fala de PGF4, a importância de movimentos sociais e grupos culturais no intercâmbio com as escolas oficiais para um projeto de educação que priorize e enalteça a comunidade de origem dos estudantes e fortaleça, através de intervenções significativas, a identidade de um grupo e de outros que, porventura, estejam em situações de passagem pelo espaço escolar.

Em contradição à fala de PGF4 – em sua constatação: “agora aqui, na escola Senhor do Bonfim, a gente não vê isso.” –, outros depoimentos sugerem o fortalecimento, na escola, desse distanciamento de uma representação positiva do aluno afrodescendente quando não se propõe uma rediscussão sobre determinadas imagens construídas historicamente que consolidam *status* negativos, comprometendo os anseios futuros desses estudantes afrodescendentes.

PGF3 – Mas isso é uma coisa influenciada, não foi uma coisa que surgiu naturalmente...Ele [o estudante] está reproduzindo o discurso que foi moldado, para que o negro acreditasse nisso como forma até de você dominar, porque a primeira coisa que você quer para dominar a outra é quebrar a espinha dele, é dizer que você não presta, que você se coloque no seu lugar... Então, isso foi passando de geração para geração, e muitas das coisas que a gente ouve, eu mesma ouvi muito, ouço ainda: “ela é negra, mas tem as feições finas...”, “porque ela puxou à mãe...” (minha mãe é branca), “ela tem a barriga limpa...”, porque você é negra e tem um filho mais claro, de onde veio isso? E você ouve negros falando isso. Então, foram os negros que criaram isso, eles reproduzem esse discurso...

MEDIADOR - E vocês veem essa representação na escola, em sala de aula?

PGF2 – No discurso.

PGF3 - Claro, eles também com discurso, eles também acabam reproduzindo coisas que eles nem sabem de onde vem e porque está falando.

PGF2 - Exatamente isso que eu queria saber, isso existe a gente percebe, assim como eu que sou negra, desde pequena a educação é da (inaudível), é feio, o rosto assim, a cara assim, desde pequeno, cabelo duro, cabelo ruim, cabelo pixauim. E você vai vendo que você é negro e que pronto, que vai, no máximo chegar... E tem também a questão de dedicação, você não vai chegar muito longe, você vai fazer uma coisa de ensino médio... Tem essa questão que você tem que saber como trabalhar dessa forma, porque você vai fazer o que depois daquilo, eu vou fazer um curso técnico, ninguém tem isso...

O discurso da falta de expectativa do aluno afrodescendente, reforçado na escola, segundo considerações das participantes, contribui para que a

escola esteja atenta em seu papel de motivadora, através de ações que estimulem os jovens a galgarem espaços profissionais que os insiram em um circuito de igualdades socioculturais. Conforme Henriques,

... as oportunidades educacionais contribuem, de forma decisiva, para a melhoria da qualidade de vida das pessoas e, dessa forma, o avanço no sistema educacional influencia diretamente as chances de integração do indivíduo na sociedade e sua capacidade de mobilidade ou ascensão social. (2002, p. 15)

A ideia de representação social do negro, no debate, ganhou ênfase e solidificou, através dos intertextos, modelos naturalizados de discriminação, ao tempo, que se percebia a ciência dos professores sobre essa imagem negativa em relação à população afrodescendente. Entretanto, nenhuma ação dentro da escola se faz presente que pudesse reverter esses modelos estereotipados.

PGF3 – ...mas isso é porque é negro, mas isso é porque é pobre, porque é que negro relaciona com a sujeira?

PGF4 – Porque eles fazem isso, eles dizem isso, eu já vi lá na sala dizerem assim, “mancha a raça da gente...” Eu disse: “mancha por quê?” “É só chegar aquele fedorento, as pessoas já acham que preto fede”. Você percebe isso, e eles discriminam o outro negro, quando eles estão assim mais largados é porque é pela cor, é como se fosse uma autodefesa...

[...]

PGF2 – [...] ai você liga a televisão, quais são as representações que tem do negro? Marginal, empregada doméstica, falando errado, na favela, você acha que uma criança de 3 anos, começando a entender o mundo, que na escola não mostra como belo, vai querer ser negra? A primeira coisa que ela vai fazer é o que? Eleger o modelo que é aceito socialmente, pra ser igual.

MODERADOR - Ai eu pergunto a você, o que a escola tem feito para resolver isso?

PGF2 - Isso, nada, professor...

PGF4 – Nada...

PGF3 - Porque é tão tímido e tão isoladas as iniciativas, que eu digo que é nada... Eu estou falando assim, sem um estudo, é a minha realidade, o meu ponto de vista, não está fazendo nada... Aqui na escola, qual é o projeto que a gente tem no início do ano, que pontua essa questão das representações dentro do planejamento anual em comum para todas as séries, vertical e horizontalmente, qual é? (p. 10-11)

De acordo com as falas que foram analisadas, a escola tem consciência dessas representações negativas que chegam de fora para dentro. Mas o marcador “nada”, reiterado por algumas professoras-participantes, já define uma prática pedagógica que desconsidera a questão do sentimento de pertença. Algumas ilustram, em seus momentos de fala, algumas vezes exaltados, atitudes e percepções estereotipadas que circulam dentro da sala aula, que podem ser caracterizados como racistas, porém não se observa nenhuma intervenção pedagógica que desconstrua determinados conceitos que só colaboram para uma cultura discriminatória. Mesmo obedecendo a um calendário pedagógico que põe em evidência a história e a cultura negra, poucas propostas didáticas, segundo a participante PGF2, rediscutem significativamente a negritude:

PGF2 – ... o que a gente continua tendo são projetos isolados de alguns professores. O que a gente continua tendo são datas comemorativas, de modo folclorizado, é o que a gente tem. Quando chega o dia da consciência negra, dia 20, a gente faz um desfile, um ano ou outro que a gente está se ousando aprofundar mais a temática, pelo menos nesse dia, com discussões que levam a alguma reflexão, e alguma mudança no próprio alienado. Eu parto do seguinte: se a gente não trabalhar a autoestima do aluno, se ele não acredita que ser negro é bom, é bonito, é belo, ele não vai ter força para segurar essa identidade. Ele vai querer fugir para a identidade que é socialmente aceita, e é ainda a do branco, em uma cidade negra como a nossa, em que muitas pessoas não se reconhecem como negras. Se você perguntar, tem gente de todas as cores. Nesse último censo melhorou, então é um sinal paulatino, de um modo geral, que a sociedade está começando a ter consciência...

MODERADOR - E você acha que isso foi interferência da escola?

PGF2 - Pouca, pouca... Eu acho que tem interferência pouca.

PGF3 – Eu discordo de você, eu acho que escola tem feito. Se a gente colocar, ela tem ela, esse discurso...

PGF1 – Ainda muito tímido...

(falas sobrepostas)

PGF2 - Mas eu acho que eu ainda faço muito pouco...

PGF3- Eu também acho...

PGF2 - E eu acho que eu despertei para isso.

PGF3 - Mas o meu pouco, com o seu pouco, com o dela, já é alguma coisa...

PGF2 – Politicamente, eu sempre fui contra qualquer tipo de discriminação, não é ideal, logicamente, politicamente, então eu sempre passo por isso em minhas atividades, mas eu estou falando

de alguma coisa mais assim, mais incisiva, de uma coisa mais programada, articulada, não é coisa isolada assim, porque a minha ideologia é essa e eu passo, o professor inevitavelmente é através daquilo que ele acredita, da formação dele, ele vai passar para os alunos, não tem como....(p. 11-2)

Relevante apontar a presença do marcador “pouco” na fala das professoras-participantes. A expressão “pouco” justifica, para PGF2, uma prática ou uma conduta pedagógica insatisfatória, não frequente como deveria ser na sala de aula. Entretanto, para PGF3, o sentido de “pouco”, associado à quantidade, poderá produzir efeitos positivos das ações dos professores para os alunos, no tocante à revisão de práticas que conduzam a uma criticidade sobre a história e cultura do homem negro. Logo, o “pouco” ganha importante significância, em um quadro não concebível ou instituído na realidade escolar sobre o tema, e que poderá resultar em “alguma coisa”, segundo PGF3, como resultado positivo.

Quando PGF2 diz: “... mas eu estou falando de alguma coisa mais assim, mais incisiva, de uma coisa mais programada, articulada, não é coisa isolada assim...”, fica implícito, na fala da participante, que o tema não é abraçado em uma perspectiva de um grupo preocupado com as questões citadas e nem pensado como uma alternativa de ser debatido em uma abordagem interdisciplinar. Essa fala de PGF2 nos faz pensar que o conhecimento e as reflexões sobre a realidade cotidiana dos alunos, no espaço escolar, não é articulada interdisciplinarmente, conforme sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como um momento de mobilização da comunidade escolar em torno de objetivos educacionais, mas o conhecimento ainda é conduzido sob a ótica disciplinar. E essa ausência empírica, na fala de PGF2, nos permite visitar o pensamento de Carlos:

Há quem defenda que a interdisciplinaridade possa ser praticada individualmente, ou seja, que um único professor possa ensinar sua disciplina numa perspectiva interdisciplinar. No entanto, acreditamos que a riqueza da interdisciplinaridade vai muito além do plano epistemológico, teórico, metodológico e didático. Sua prática na escola cria, acima de tudo, a possibilidade do “encontro”, da “partilha”, da cooperação e do diálogo e, por isso, somos partidários da interdisciplinaridade enquanto ação conjunta dos professores. (2007, apud SILVA & FONSECA, 2012, p. 42)

Sobre o entendimento das professoras-participantes em relação à importância de se trabalharem questões de identidade e sentimento de pertença nas suas práticas pedagógicas, segundo tópico lançado ao grupo, percebemos que, durante a discussão, não ficaram claras essas ações dos professores em suas falas ou o entendimento, por parte delas, do tema. A discussão pouco se direcionou à prática pedagógica, restringindo-se à conceituação e a experiências pessoais. Atribuímos esse esvaziamento da discussão sobre identidade e sentimento de pertença com os alunos, por parte das participantes, a dois fatores: falta de embasamento teórico e (ou) a realidade da prática pedagógica das participantes, que ainda não traz à tona a importância desse debate no espaço escolar. Destaco algumas considerações sobre o tópico:

PGF1 – Eu gosto muito de trabalhar na literatura. Toda vez que eu vou pegar uma questão naquela escola literária, e eu me bato com o negro. E isso acontece em algumas escolas literárias, eu intensifico isso, e eu desmistifico essa questão de que o negro, a ideia que nós temos equivocada, de que negro não estuda, que negro não deve estudar, não deve ir para a faculdade. Quando esse Joaquim do STF, quando ele tomou aquele.... Eu usei aquilo como discurso na minha sala de aula, porque eu estava trabalhando a questão do racismo para cobrar uma redação depois... Então, essa é a atribuição que eu dou...

PGF2 – ... não deixar o negro só como... Só serve para ser jogador de futebol... A gente tem que começar a escarafunhar os outros, como a Graça falou, e mostrar esses modelos para que eles se reconheçam, tenham interesse e orgulho de serem reconhecidos como negros, apresentar histórias para eles também, porque a história que a gente vê no livro só passa o momento da escravidão, e com o olhar do branco, porque os livros são escritos para e pelo branco, e que é estudado pelo negro...

A percepção da relevância da escola no processo de uma autoimagem do estudante afrodescendente na sala de aula tem de ser percebida como “uma instância privilegiada de reflexão e problematização” (BRASIL, 1988), e isso remete à necessidade de resgate da autoestima no que se refere ao imaginário negativo construído. A fala anterior de PGF2 nos deixa diante da reflexão do sociólogo baiano Guerreiro Ramos (1995, p. 77), quando o autor afirma ser preciso “perceber a profunda alienação estética do homem de cor em sociedades europeizadas como a nossa.” A fala de PGF2 sugere uma consciência como educadora sobre a questão e sobre possibilidades de práticas que conduzam ao debate, ou seja, uma preocupação de descortinar,

promover um processo de desalienação junto aos alunos afrodescendentes. Entretanto, pela posição que assume em seu discurso, PGF2 ainda não realiza ações nesse sentido. Logo, o pensar e o realizar continuam distantes nesse contexto escolar.

Para justificar a ausência de prática que evidencie a identidade e o sentimento de pertença, as professoras-participantes ressaltam materiais didáticos apropriados para se trabalhar com os alunos sobre o tema.

PGF1 – Olha, num livro inteiro, eu consigo perceber uns dois textos sobre negros... Agora, uma coisa que eu achei interessante também, que eu falei para você aqui também, a questão do gordo.... Eu tenho um texto desse na minha prova... No livro inteiro eu vi um texto, falando sobre a questão da obesidade, o preconceito com o gordo,

PGF2 – ... eu vou mais longe ainda, porque o texto, ele já vem com aquela intenção objetiva, mas tem as coisas, mas tem as coisas que não estão tão claramente, mas que entra, as imagens...

PGF3 – As imagens falam muito...

PGF2 – As imagens falam muito, porque eu vejo que já tem um tema associado a uma discussão, mas se vocês observarem as imagens que tem nos livros, no universo de 100 pessoas tem um negro...

Nota-se, nessa interlocução entre as participantes, a importância do livro didático para pensar e conduzir a prática pedagógica delas. Elas destacam a falta de “textos” e “imagens” sobre o homem afrodescendente nos projetos editoriais didáticos como um determinante negativo para se trabalhar a identidade e o sentimento de pertença dos estudantes afrodescendentes. Fica suposto, nas considerações das professoras, que o livro didático permanece como uma ferramenta pedagógica indispensável no processo de construção do conhecimento, tornando-se um produto cultural que veicula valores ideológicos e culturais, fora seu conteúdo específico de cada disciplina. A observação feita pelas professoras-participantes sobre a invisibilidade do negro em imagens e em textos nos livros didáticos, instrumento de suporte dos professores, permite-nos recorrer à análise feita pela Prof. Dra. Ana Célia da Silva, que contempla, em seus estudos, a representação do homem e da mulher negra em seus contextos, no livro didático:

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a

desenvolver comportamentos de autorrejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações. (2005, p. 22)

No tocante à Lei nº 10.639/2003, outro tópico de discussão, em vigor há 10 anos, que alterou a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro Brasileira na Escola Básica e sua possível influência nas práticas pedagógicas dos participantes, percebe-se, nas considerações feitas por uma professora-participante, um conhecimento superficial dos mecanismos de ação e dos contextos que a Lei determina.

PGF3 – É trabalhada por alguns professores, é solto, não é uma coisa assim, porque a escola tem um projeto baseado nessa lei, não tem, a gente está sempre discutindo, mas não faz, mas é o professor “X” que pega um texto e que trabalha, mas não é uma coisa assim...

PGF1 – A lei não manda criar um a disciplina que fala de literatura?

MODERADOR - Não, a lei diz que você tem que trabalhar de forma transversal, a questão da cultura, da história, da cultura negra, e isso pode ser trabalhado em artes, literatura, língua portuguesa, história, geografia, filosofia, sociologia. Então, assim, a lei não obriga a criação de uma disciplina, mas de se discutir a questão da história e da cultura de forma transversal.

PGF1. Mas você percebe que isso não acontece, raras exceções. Eu concordo plenamente com ela, é um projeto uma vez na vida, uma coisa muito sutil ainda...

PGF2 – Vou muito mais longe ainda. Muitos professores desconhecem a lei, e outra coisa eu vou perguntar: por que algumas leis pegam e outras não pegam? Se é lei, e não está sendo aplicada, porque não tem punição, não tem fiscalização, por quê? Será que existe interesse dessa lei funcionar? São 200 dias letivos, é lei, tem que dar, nós estamos aqui até hoje, 21 de fevereiro, nós estamos aqui cumprindo a lei... Por que é que a lei 10.639, é lei também, tem o mesmo peso, por que é que essa não se aplica, e ninguém sabe o porquê, não se estuda, não tem um plano de ação. Porque isso não é cobrado da gestão, do coordenador, do professor. As leis pegam quem ela vai favorecer... Ai a lei funciona, mas se o interesse não existe, por parte dos dirigentes, governantes... Eu falei, está lá, mas se ela vai funcionar ou não também...

Na fala de PGF2, nota-se, com uma evidente imposição da voz e dos gestos, que não é dada à Lei 10.639/03 a atenção devida por parte das escolas. Ela levanta questões sobre sua obrigatoriedade e sua discussão entre professores e técnicos que realmente estejam empenhados nesse debate

sobre a educação étnico-racial. Essa consideração feita pela participante PGF2 só confirma a posição do antropólogo Kabengele Munanga sobre a implantação da Lei:

... não basta fazer a lei. Tem que sancionar. Tem que avaliar o uso e, se necessário, punir. [...] alguns municípios têm alguma coisa em andamento, mas, em outros, há uma resistência total. Isto precisa ser revertido.

(Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana, 2013.)

Percebe-se que, na maioria das falas apresentadas, a lei vem sendo implementada de maneira esporádica, e os espaços escolares não desenvolvem conhecimentos relativos ao ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira. Em algumas falas, fica sugerido que existe dificuldade em trabalhar a Lei, pois existem professores que apresentam boa vontade e disposição para desenvolverem atividades relativas ao tema em suas aulas, mas muitos desconhecem, inclusive, as diretrizes das relações étnico-raciais, reproduzindo estereótipos e preconceitos em suas práticas pedagógicas.

PGF4 – Eu já começo assim, eu faço parte desse grupo, a gente faz a semana da jornada pedagógica, aí você chega, é orientado, dirigido: vamos fazer um projeto. Aí separa por áreas, você vai fazer um projeto que seja para sua... Para a nossa área vai ser uma coisa que a gente conhece, a gente vai querer isso, porque você vai querer se sentir segura do que você está fazendo... Então, não tem o desafio para você trabalhar, o grupo não é jogado um desafio... É lógico que eu vou preferir ficar naquilo ali que eu conheço...

PGF1 – Na zona de conforto...

PGF2 – Tem outro ponto...

PGF1 - O próprio professor de história, que vive na história essa questão do negro, na escola inteira um faz um projeto, como Marize faz, um, em um universo de professores de história, porque é uma questão histórica, o tempo da escravidão, que pressupõe que o professor de história, que é essa área do conhecimento, tenha o maior poder de barganha, de abrir uma discussão, nem eles fazem...

No recorte de interlocução acima, evidencia-se a ausência de uma prática pedagógica que proponha uma intervenção coletiva, na qual os próprios professores se sintam desafiados. Fica implícito, na fala de PGF4, que existe um acomodamento por parte dos professores em realizar atividades mais programadas. Mais uma vez, nota-se o desconhecimento de alguns

professores sobre a finalidade da Lei 10.630/03, quando delegam a ação de se pensar sobre a questão a uma determinada área de conhecimento, limitando-se a discutir sobre “escravidão”.

Ainda sobre a discussão da implementação da Lei 10639/03, fica explícito, nas falas das participantes, que é necessário considerar as dificuldades que os professores têm sentido em tratar essas questões, devido à sua formação. Portanto há necessidade de assegurar-lhes subsídios teóricos, práticos e metodológicos que lhes possibilitem o trabalho com a diversidade cultural na escola, para que eles atuem como atores que promovem o debate sobre a igualdade nas relações étnico-raciais:

PGF2 – Eu acho assim, porque também passa pela formação do professor. Quanto tempo tem que nós aqui nos formamos? Qual era a ideologia do nosso currículo, qual era a vertente, o que se empregava naquela época, e não mudou muito. Muita coisa mudou, então a gente precisa de uma formação continuada, mas essas iniciativas são pessoais. Já que existe uma lei, eu acho que uma das iniciativas governamentais deveria ser instrumentalizar o professor para aplicar a lei. Talvez essa clientela que esteja saindo agora da universidade, pós talvez, não sei, já venha com outra visão, com outras formas de trabalhar que mais facilmente lidem com essas questões, do negro e suas representações, a questão da identidade, as diferenças, as simbologias, porque muitas dessas temáticas nem foram discutidas nem passadas de longe na nossa formação. Ou a gente vai pelo meio autodidata, ou por aquilo que é um ofício da nossa profissão, estar sempre estudando, estar sempre se informando, e aí você vai, busca, se informa, tenta adaptar. Mas eu acho que também cabe uma formação oficial, que te instrumentalize, que tenha discussões, que a gente troque sugestões, troque projetos, coisas que estão funcionando em outras escolas, seria interessante, por exemplo, pegar escolas que tem o apoio do Ilê, o apoio do Olodum, que lidam com essa realidade, mais a fundo do que a gente, e fazer uma troca, intercâmbio de atividades, como ela falou ali.

PGF3 – Nessas palestras, você vai saber como trabalhar.

PGF2 - Principalmente os professores das áreas citadas na lei, história, de artes, de língua portuguesa, eu acho que esses professores deveriam passar por uma formação continuada para refletir sobre esses aspectos, mesmo que não venham com fórmulas prontas, porque não existem fórmulas prontas... Por enquanto, existem iniciativas, tentativas, mas colocar esses professores uns juntos aos outros, vamos discutir, vamos trabalhar, vamos ver o que é que sai, e formar multiplicadores eu acho que nunca enfraqueceria isso... Na China, vocês sabem que isso é obrigatório, os professores, o governo obriga essas reuniões e essa troca, esse encontro que a gente tem, que a gente chama de AC, eles tem as Acs locais, eles tem os ACs interregionais, eles tem os ACs entre os professores da mesma série de todas as escolas, por que? Para ver o que está dando certo, e a gente repetir, e retirar o que está dando errado, talvez fosse uma das saídas...

A inquietação apresentada pela participante PGF2 não se torna pertinente, porque a própria Lei não traz, no seu texto, garantias de implementação. De acordo com Santos (2005, p. 23), o discurso genérico do próprio texto da Lei não estabelece metas, não se refere à qualificação dos professores e nem à necessidade de as universidades reformularem os seus programas de ensino ou cursos de graduação para se adaptar às novas necessidades. Entretanto, nos documentos que regulamentam a referida Lei, o Parecer nº 03/2004 e a Resolução nº 01/2004, ambos emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), já se notam orientações referenciais para a sua implementação e consolidação. Ou seja, cabe à escola discutir sua implementação de acordo com o parecer e as suas necessidades. A falta de informação dos professores sobre a referida Lei mostra, em determinados casos, a indiferença pela diversidade cultural e a ausência de um debate que problematize as questões etnicorraciais na escola, favorecendo, portanto, a manutenção dos lugares de não prestígio da população negra e afro-brasileira.

Quando apresentamos o tópico “práticas pedagógicas que possam mobilizar o aluno sobre as questões da história e cultura do homem negro”, os professores não se sentiram muito à vontade, uma reincidência de silêncios se materializou no ambiente. Entre silêncios e algumas falas soltas, percebemos que essas práticas não são comuns entre as professoras-participantes, e elas justificam esse fato, em alguns momentos, pela falta de material específico, como também interferências externas, como as questões religiosas, o que não permite um trabalho mais efetivo:

PGF1 – Eu acho que, primeiro, uma reformulação didática, currículo, e a parte didática. Pelo seguinte, você pega um livro e vê pouca coisa, quando você é contra, é ou uma coisa velada, ou uma coisa extremista, que partiu de um negro extremista. Então, você não tem assim um equilíbrio, você não vê o texto, você não vê o material...

PGF2 – ... eu acho que a gente é uma parte importante nesse processo, mas é um conjunto que vai fazer resolver, e, por exemplo, se pega assim a prática pedagógica mesmo, eu acho que não está muito definida, pelo menos para mim não está muito claro. Eu procuro ganchos... Por exemplo, eu vou falar do negro, eu cito, eu dou referências, mas não tenho uma prática direcionada...

PGF3 – Não se pensa muito nisso... Nem sei como fazer...

PGF1 – Pensa quando tem comemorações...

PGF4 – Uma prática não existe, mas fazemos trabalhos esporádicos...

PGF1 – A gente só pensa mesmo em datas folclóricas.

PGF3 – Ai aparece mais candomblé...

PGF2 – Que tem resistência dos que são evangélicos...

PGF1 - E assim ocorre que a maioria é evangélica...

As falas de PGF1 e PGF2 confirmam concepções hegemônicas de senso comum, baseadas no “achismo”. Como se sabe, os fatos não se fazem com “achismos”, e sim com o auxílio de teorias e de evidências documentais, e, no recorte feito, não há uma referência fundamentada pelas participantes. O aspecto religioso ou dogmático aparece na interlocução com muita ênfase, como fator de impossibilidade de trabalhar o tema nas escolas. Muitos conceitos ou concepções sobre religião e práticas pedagógicas aparecem contraditoriamente, assim como o preconceito pode intervir de maneira negativa em atividades didáticas:

PGF2 - Para a gente trabalhar, até a gente não tem o conhecimento.

PGF1 - Nas escolas que tem a disciplina religião, o candomblé ele não entra como religião.

PGF2 - Mas eu acho que a gente tinha que mostrar aos alunos porque que o candomblé é tão rechaçado, como surgiu essa cultura e como ela se modificou com o tempo, as questões que enfrentou, a importância dessa religião para a comunidade negra. Então, nós não falamos da origem da cultura, então o próprio negro discrimina a religião do negro, porque ele só via a parte da perseguição. Mas tem elementos positivos, tem pessoas boas, pessoas ruins, que fazem assim, que fazem assado, no Candomblé, no Evangélico, na Católica, então porque é que o peso todo está no Candomblé, porque é de negro? A resposta é essa: porque o que é de nego, não presta... Então, as danças, a capoeira, você bem lembrou... Em novela, a capoeira, o maculelê, a gente não apresenta os elementos de uma maneira positiva. É que esse treinamento da cultura deles, eles entraram na nossa sociedade de uma maneira negativa, então simbolicamente adquiriu esse representação negativa, e a gente faz o que para desconstruir? Nada, porque a gente se silencia, se a gente se silencia a gente está dizendo que está concordando. Eu acho assim, você pode não ser, eu não sou do Candomblé, mas a gente tem a obrigação de conhecer para poder falar alguma coisa...

PGF4 - Por mais pelos professores, e a maioria tem preconceito, então como é que vai trabalhar isso com os alunos? Teve um curso de formação, para os professores em pedagogia, porque eles eram professores primários, eu não lembro o nome do professor, é Antropólogo foi trabalhar lá, da UFBA. E ele tem problemas sérios com algumas alunas por causa disso. Minha amiga, que fazia o

curso, ela me disse que eram discussões, de ver a hora... Mas ele bem tranquilo, e uma delas até agrediu o professor...

PGF2 - Mas aí, na hora do folclore, na hora da apresentação do 20 de novembro, aí você tem os Orixás representados nos desfiles...

PGF1 – Não é um contracenso?

O preconceito do professor é o ponto que ganha destaque para se debater sobre as práticas pedagógicas que ainda são de difícil realização no espaço escola. Fica evidenciado que a falta de um conhecimento, acadêmico ou não, e de atitudes que coíbam a discriminação e a perpetuação de estereótipos, através da prática do silêncio, pelos próprios professores podem comprometer uma revisão positiva da imagem do estudante afrodescendente.

No processo de discussão do grupo e das nossas observações durante o debate, percebemos esses profissionais comprometidos no seu papel de professores, pois estão sempre abertos para a escuta e para a troca de experiências que possam contribuir para a qualidade de seus trabalhos. Mas notamos, em algumas falas, uma desmotivação em realizar uma prática pedagógica pautada na pesquisa. A discussão sobre o livro didático volta à cena. Muitas ainda centram suas práticas exclusivamente no uso do livro didático e nas sugestões que ele traz em suas orientações didáticas, mesmo tendo consciência de que esse material não é tudo para o processo de ensino-aprendizagem, como fica explícito no diálogo a seguir, entre duas participantes do grupo focal:

PGF3 - Isso é verdade, o professor, ele ainda se apoia muito no livro didático...

PGF2 - Principalmente em escola pública, que o aluno tem uma certa limitação para fazer pesquisa, para entrar em contato... A verdade hoje, todo mundo tem acesso à internet, mas, ainda assim, é muito de não saber pesquisar, então, o livro ainda é uma fonte importante na escola, ele não é tudo... O professor não pode ficar escravo do livro, mas ele é uma fonte importante...

Fica evidente que esses professores ainda não concebem suas práticas através de uma metodologia que favoreça a construção do conhecimento através de investigações que possam acrescentar mais no desenvolvimento do conteúdo e estimular o seu estudante a uma autonomia no processo de aprendizagem. Talvez essa prática ainda esteja atrelada a um

modelo de ensino-aprendizagem que tem o professor como o único responsável na condução da aprendizagem, tirando de cena o protagonismo do aluno na busca do conhecimento. Na fala da professora-participante PGF2, nota-se que ela tem consciência da necessidade de acesso dos alunos às ferramentas de pesquisa, mas justifica que eles não sabem pesquisar e, por isso, recorre sempre ao LD. Esse fato nos faz pensar, como Demo (2003, p. 7), que “a aula que apenas repassa conhecimento, ou a escola que somente se define como socializadora de conhecimento, não sai do ponto de partida, e, na prática, atrapalha o aluno, porque o deixa como objeto de ensino e instrução”.

Não é depreendida, nas falas das professoras, uma prática pela pesquisa ou o ensino da pesquisa como uma experiência didática. Vale, aqui, reiterar a afirmação de Bagno (2009, p 50), sobre a importância de mostrar caminhos, mas, principalmente, orientar o aluno para o desenvolvimento “de um olhar crítico que lhe permita desviar-se das ‘bombas’ e reconhecer, em meio ao labirinto, as trilhas que conduzem às verdadeiras fontes de informação e conhecimento”.

Ao apresentar o último tópico de discussão, a literatura negra ou afro-brasileira e seu uso como ferramenta para se discutir a estética, a cultura e a identidade dos alunos, as professoras-participantes apresentam compreensões divergentes e questionamentos sobre a sua existência no espaço literário brasileiro.

No âmbito conceitual, as professoras-participantes têm como referência a autoria negra e sua poética direcionada às questões da negritude ou da autofirmação negra. Essa construção conceitual partiu, de acordo com nossas observações, com base na própria nomenclatura ou em uma hipótese centrada nas discussões anteriores do grupo focal. Fica evidente, nas falas das professoras-participantes, que elas não têm conhecimento sobre Literatura Negra ou Afro-Brasileira na sua experiência leitora, visto que não mencionam obras nem autores para ilustrar seu discurso.

PGF1 – Eu vejo literatura negra com tudo que vá adicionar a questão da representação negra. Se eu vou trabalhar um autor negro, como era visto o negro naquela época, como é que ele conseguiu chegar lá, através do que, o que os textos dele falam, eu vou muito por esse caminho, até porque eu não tenho muita... É... Base filosófica,

histórica, pra fazer um discurso mais... Eu vou mais em cima da literatura, quando eu pego um texto que foi escrito por um negro, aí digo, está vendo aí que não existe diferença do branco para o negro, porque olha o que ele fala, ele fala do amor, ela fala da... Que o branco falaria também. Então, nós sempre mostramos isso. Agora eu sinto assim, muita dificuldade em dizer, na realidade, o que eu preciso saber sobre a literatura negra, para trabalhar essa questão do negro, eu tenho muita dificuldade...

A marca “dificuldade”, repetida duas vezes por PGF1, nos sugere que ela não tem um conhecimento mais apurado para assegurar um trabalho mais reflexivo com os alunos. Nota-se que a abordagem citada por PGF1 está centrada em fazer com que o aluno perceba que o autor negro tem a mesma capacidade produtiva de um autor branco, desconsiderando uma intervenção reflexiva sobre a produção literária. Na fala de PGF1, não há registro de uma proposta de leitura que conduza o leitor a refletir sobre o sentimento, a identidade, a experiência de um enunciador que constrói sua negritude através das palavras. Segundo PGF1, mesmo admitindo a falta de um repertório esclarecedor sobre a LN ou LAB, ela percebe que seria importante ter um trabalho com os textos de autoria negra como uma possibilidade de discutir sobre o racismo:

PGF1 – ... mas ainda acredito que a forma mais fácil de você ir minando esse campo tão grotesco da questão do racismo é mostrando que todo ser humano é igual, né? Dentro, ele não tem coração preto, nem rim preto, nem diferente do branco, eu vou muito por essa questão... Talvez até pela minha limitação, que eu nunca fiz curso nenhum...

Percebe-se, na fala de PGF1, que, na sua prática pedagógica com os alunos, há um reforço da ideia de igualdade e harmonia entre as raças, possivelmente influenciada ideologicamente pelo mito da democracia racial. Mas não problematiza questões referentes à natureza discursivo-literária de textos que abordem a temática negra, ou seja, mantém uma discussão superficial ou inexistente sobre o tema, deixando escapar uma oportunidade de rever e de rediscutir, no contexto literário, fatos ou sentimentos que solidificam o preconceito contra uma cultura desprestigiada historicamente e o fortalecimento da construção de uma ideologia preconceituosa. Como afirmou o Prof. Dr. E Antropólogo Kebengele Munanga, em uma entrevista à *Revista*

Cia de Jovens Griots da Baixada Fluminense, intitulada “Nosso racismo é um crime perfeito”, afirma que “a educação é um instrumento muito importante de mudança de mentalidade e o brasileiro foi educado para não assumir seus preconceitos”. (<http://www.ciadejovensgriots.org.br/revista/revista.php?id=4>)

Na fala de PGF3, infere-se uma noção conceitual confusa sobre Literatura Negra (LN) ou Literatura Afro-brasileira (LAB), através de indagações a outros participantes que a pudessem esclarecer como uma poética engajada e estética, mas sem um repertório suficiente que pudesse sustentar suas suposições. Assim como PGF1, a participante PGF2, nas suas considerações, não elenca uma experiência leitora de obras literárias negras:

PGF3 - A literatura negra, a literatura escrita por um negro e a literatura engajada, a literatura social, que fala das questões negras, eu não sei se existem esses dois... No caso de alguns negros escreveram o romantismo, mas não a questão negra, e outros autores abordam as questões sociais... Mas por que essa literatura que vai abordar a questão, que vai abordar a estética negra, então essa eu chamo de literatura negra, aqui é escrito pelo negro, mas que não está abordando o negro, política... Às vezes ele pode até colocar essas coisas, mas ele não se vê como um negro. Castro Alves é negro?

A posição de PGF2 não apresenta uma ideia conceitual sobre LN ou LAB. Entretanto, na sua fala, existe um posicionamento sobre a prática da literatura na sala de aula, reflexões sobre sua importância no diálogo com seus alunos:

PGF 2 - Eu acho que literatura, ela é, de um modo, eu falo sempre aos meninos, que a literatura, ela serve para várias coisas: ela serve para entretenimento, para informação, para a gente viver um período que a gente não viveu, de uma maneira que parece que a gente está vivenciando por conta da linguagem. Então, eu acho que seria um recurso muito importante, nesse momento, da gente trabalhar a estética, a cultura e a identidade, porque a literatura permite, a linguagem da literatura permite a gente, ela dá ferramentas para a gente, e é uma coisa que a gente ainda deixa muito a desejar,entendeu? A gente precisa de uma pesquisa maior desses autores, uma pesquisa solidária em todas as áreas.

A dúvida conceitual sobre LN ou LAB é a fala de PGF4, que abre um questionamento sobre sua epistemologia e promove interpelações de outros participantes para que ela possa criar um conceito.

PGF4 - Eu faço uma pergunta que eu ainda fico com dúvida: Literatura Negra: aí a gente vai colocar a literatura negra, autores negros, a história do negro, o que está escrito ou o conhecimento oral, as histórias que não foram passadas, talvez vá colocar isso também...

PGF1 – Os dois

PGF4 – a gente vai colocar isso também como literatura negra.

PGF2 – ... a tradição oral...uma das características...

PGF4 – A gente parte primeiro da tradição oral...

Na discussão conceitual sobre LN ou LAB, verifica-se, entre as participantes, um desconhecimento sobre a produção literária negra brasileira e, conseqüentemente, a falta de uma experiência leitora de obras que hoje já são consideradas pela crítica literária como cânones da LN ou LAB. As professoras-participantes ressaltam a falta de visibilidade da produção literária no mercado editorial, e surge, também, uma dúvida sobre a existência de uma produção literária negra para ser trabalhada de maneira pedagógica.

PGF1 – Mas não existe essa literatura?

PGF2 – Existe, mas é isso, ela existe, mas ainda está sem visibilidade. Então, fazendo uma analogia, uma literatura que a gente trabalha, a literatura brasileira, a gente chama literatura negra, mas a literatura brasileira, o quanto a gente pode retirar desses textos quando a gente está trabalhando.. Claro que focados nessa questão da identidade, fazendo isso com a literatura negra. A gente tem condições de trabalhar com discussões, e ajudar o aluno a se reconhecer, a se identificar, através da literatura.

MODERADOR – Mas isso é uma prática?

PGF3 – Não.

MODERADOR – A pratica ainda é silenciada?

PGF2 – Eu acho que ainda é silenciada...

MODERAÇÃO - Em decorrência de quê?

PGF2 - Eu acho que é muito em decorrência da formação, inclusive da própria literatura negra, porque não tem grande visibilidade. Então, você acaba adquirindo as coisas que estão mais visíveis. Eu fui visitar um museu, tirei até uma foto do Louvre, todas as imagens eram assim de pinturas de brancos. A única que tinha o negro estava em uma saleta, e que normalmente, eu estava com uma amiga e a gente conversou e eu pontuei isso. As pessoas passam e nem veem, nem percebem isso. É mais ou menos assim, a literatura negra ela ainda tá numa salinha, escondida, em uma saleta, e que muita gente não vê isso... E colocar ali exige todas as responsabilidades.

PGF4 – Eu acho que a gente tem que colocar um holofote, e tirar essa literatura dessa salinha, tirar o negro dessa salinha, dar voz a essas pessoas...

A formação do professor é um marcador, apontado por PGF2, que contribui para a invisibilidade da LN ou LAB no exercício pedagógico. Essa preocupação dos participantes nos faz crer que o professor, em seu exercício pedagógico, poderá se tornar um mediador de estereótipos, caso sua formação inicial e também continuada se realizem sob uma ótica acrítica das instituições, com um viés tecnicista e positivista, que não envolva outras formas de ação e reflexão.

PGF1 – Uma boa forma da gente mudar isso, é a questão acadêmica...

PGF2 – As faculdades, a formação inicial e continuada, visando essas questões, e se existe uma lei, dessa disciplina...

PGF1 – ...e quem vai aplicar, não somos nós professores?

PGF3 – Então tem que passar pela formação os professores, é igual à questão da inclusão, alguma faculdades...

.PGF2 - ... eu vou até mais longe, não é criar uma disciplina, é ter um ensino na própria universidade, interdisciplinar, porque, se hoje a própria universidade está voltando o seu olhar para a interdisciplinaridade...

Porém alguns participantes voltam ao livro didático para justificar a ausência de uma discussão e reflexão sobre a produção literária negra e sua autoria na sala de aula.

PGF1 – Quando eu me bato na questão do livro didático, quando você pega um autor negro, não é possível que esse autor negro ele não escreveu nenhum poema, nada que fale de negro? Não é possível! Mas os livros didáticos não colocam, com raras as exceções, e muitos, inclusive, na vida do autor não dizem que é negro.

PGF2 – Isso... Muitos nem mencionam.

PGF4 – Colocam assim, nem a gente percebe que eles eram negros...

PGF1 – Por isso que eu acho que a literatura... O livro didático precisa ser mudado...

PGF2 - A gente, no segundo ano, fala sobre contos de Machado, mas, no livro, a gente não tem nenhuma referência de contos africanos. Se você quiser incrementar a sua aula, você tem que fazer uma pesquisa, e ir associando, porque, no próprio programa, não é só o livro, o programa que nós professores elaboramos no início do

ano, não contempla a literatura negra... Tem ações assim, isoladas, eu mesma trago, de vez em quando, uma poesia de um autor negro para complementar aquela sala. Mas, assim, não é trabalhar a literatura negra, é como um suporte, um adendo, uma poesia a mais, um plus...

Quando questionadas ainda pelo moderador se a compreensão delas sobre a Literatura Negra ou Afro-Brasileira daria suporte para pudessem fazer um trabalho que garantisse uma discussão sobre identidade, sobre a representação positiva do negro, as participantes afirmaram:

PGF2 – Com certeza...

PGF1 – Meio humilde ainda, mas...

PGF4 - Daria sim, porque a gente aqui, nessa discussão que a gente teve aqui, quantas informações cada um trocou aqui com o outro... Então, se a gente cercar para trabalhar isso aqui tem como fazer isso.

PGF3 - A partir do texto da literatura, eu acho que a gente vai ter resultados muito positivos.

Notam-se, nesse último recorte, alguns marcadores que, implicitamente, incorporam uma contradição sobre o ponto de vistas das participantes em relação à indagação: (PGF2) “com certeza”; (PGF1) “meio humilde ainda”; (PGF4) “daria sim”; (PGF3) “eu acho”. Esses marcadores nos sugerem que ainda falta um repertório consistente por parte das professoras-participantes para colocar em prática esse diálogo entre LN ou LAB com os alunos e, conseqüentemente, com a comunidade escolar.

O texto final produzido pelo grupo focal nos faz pensar o quanto o professor se torna vítima de um sistema hegemônico e eurocêntrico, que ainda mostra sua força dentro e fora da escola, e quanto a formação continuada seria um suporte importante para o professor rever ou reavaliar suas posturas e práticas que consolidam ainda preconceitos. Creio que investir na formação inicial e continuada dos profissionais de educação, especialmente através de uma pedagogia do diálogo e da reflexão, contribuirá para a percepção da existência do racismo, da discriminação, do silenciamento que sofre o homem negro na sua história. Essa reflexão me faz visitar o pensamento de Moita Lopes (2002, p. 30), quando ele chama a atenção para o papel central que os professores desempenham na construção da identidade nas salas de aula,

apontando, como fatores principais, a sua posição como líder nas assimetrias interacionais da sala de aula e a autoridade textual nas leituras em relação à construção social dos significados.

III. O GRUPO VIRTUAL: TEXTURAS A PARTIR DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS ON-LINE

Para aprofundar a análise da práxis pedagógica para uma educação etnicorracial através do uso da literatura negra ou afro-brasileira e buscar outras vozes que pudessem abrir novos debates sobre a questão em pesquisa, complementando as vozes do *corpus* do grupo focal, decidiu-se elaborar uma segunda produção de dados, na forma de uma entrevista semiestruturada *on-line* (virtual). As entrevistas foram realizadas na página da rede social *Facebook*, intitulada “Professores do Estado da Bahia”. Nessa página, reúnem-se professores da rede estadual, capital e interior. Lá eles compartilham informações sobre pagamentos, mobilizações, discussões sobre práxis pedagógicas, desabafos sobre o sistema de ensino e cursos de formação continuada. Notamos que esse ambiente se tornaria um bom espaço para propor uma entrevista semiestruturada sobre nosso objeto de pesquisa. Esse instrumento constituindo-se num *corpus* suplementar do estudo, sobre o qual se procedeu a uma nova análise textual, inspirada nos postulados da análise do discurso, conforme o objetivo estabelecido.

Segundo Edmunds (1999, p. 23), o ambiente virtual reduz os custos, permite a participação de respondentes espalhados geograficamente, bem como daqueles difíceis de se recrutar, além de proporcionar uma forma conveniente e confortável de se participar. Nesse espaço, alguns participantes, de modo livre, colocavam suas considerações a partir de três perguntas sobre temas referentes ao objeto de pesquisa. De acordo com Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Ainda que Triviños (1987) assim trate um dos apoios como hipóteses, no caso desta pesquisa especificamente, por sua motivação, definimos como “pressupostos” os temas ligados ao objeto da investigação.

Os questionamentos dariam como frutos novos pressupostos surgidos a partir das respostas dos informantes. As entrevistas *on-line* podem permitir ao investigador observar as pessoas no seu próprio meio, fornecendo dados que dão ao pesquisador ideia da capacidade técnica do entrevistado. De acordo com Bauer e Gaskell (2002), a entrevista individual *on-line* explora, em profundidade, o mundo da vida do indivíduo, mostra as experiências individuais detalhadas, escolhas e biografias pessoais, e é recomendada quando os entrevistados são difíceis de atender.

Durante três semanas, o “*post*”, convidando os professores a participarem da pesquisa, através da entrevista, ficou *on-line*. Recebemos, durante essas três semanas, uma média de 20 “curtidas”, *link* próprio da rede Facebook, que tem como finalidade demonstrar a satisfação dos internautas com uma determinada publicação. O número de “curtidas” foi muito maior que o dos interessados em participar, pois apenas seis, espontaneamente, aceitaram o convite. Os professores-participantes são do sexo feminino, quatro delas lecionam na capital baiana e duas atuam no interior do estado, na cidade de Cansanção, nordeste baiano, e de Palmeira, na Chapada Diamantina. Cinco das participantes têm formação em universidade privada (UCSAL), e apenas uma teve sua formação em uma universidade pública (UNEB). Elas têm, em média, 10 anos como professoras de Língua Portuguesa do Ensino Médio. As entrevistas foram conduzidas *on-line*, todas com o roteiro previamente estabelecido, mas sem perder a flexibilidade e a liberdade que requer a entrevista semiestruturada, acrescentando-se outros questionamentos, pertinentes ao objeto de estudo, à medida que eles ocorriam online. Algumas participantes se dispuseram a responder as questões em outro espaço da ferramenta disponível, por não querer expor publicamente suas considerações. Para garantir às participantes a proteção de sua identidade, assim como foi feito do Grupo Focal, elas são identificadas por meio do símbolo PV (Participante Virtual). Três perguntas nortearam a entrevista *on-line*:

1. Na sua vivência em sala de aula, você testemunhou alguma prática racista? Caso, positivo, como lidou com a situação?

2. Na sua prática como professora de Língua Portuguesa, que atividades de leitura você já realizou para trabalhar positivamente a identidade afro-brasileira com seus alunos?

3. No seu planejamento para as aulas de literatura, você já usou textos de poetas ou prosadores negros ou afro-brasileiros que apresentem questões sobre a negritude?

IV. PARTICIPANTES-VIRTUAIS: TEXTURAS EM ANÁLISE

A questão que abre a entrevista refere-se à experiência do professor como testemunha de práticas racistas no ambiente escolar em que leciona. As respostas dadas apresentam uma significativa semelhança com as obtidas no grupo focal:

PV1 – Na escola pública em que trabalho eu nunca presenciei uma prática racista.

PV2 – Nunca presenciei.

PV3 – Sim. Um aluno, ao relatar que tinha sido assaltado, enfatizou as características da cor da pele do assaltante (ele era negro) e terminou sua narrativa dizendo que ‘todo preto é ladrão’.

PV4 – Já presenciei atos racistas sim, mas que, infelizmente, nós já naturalizamos por achar que isso não fere a essência do outro. [...] Se referiram aos colegas afrodescendentes como ‘macaco’, ‘neguinha tibufu’, ‘esse preto descarado’...

PV5 – Não, se houver é velado, então não posso afirmar que possui.

PV6 – Não lembro de ter vivenciado nenhuma situação de racismo na escola pública. Mas já vivenciei algumas situações em escola particular.

Nesses relatos, as professoras-participantes que testemunharam atos racistas mostraram-se ativas na intervenção: “o repreendi [...] apenas lembrei-o que a professora dele era negra e não era ladra”(PV3); “minha atitude sempre foi de repreender os alunos que depreciavam os colegas, pedindo um retratamento.”(PV4). A intervenção da PV3 faz com que o aluno reconsidere seu posicionamento, levando em consideração que a imagem, o discurso preconceituoso e estereotipado produzido por ele não era uma realidade,

assumindo-se negra para o estudante. A intervenção de PV4 propõe uma ação de reconhecimento do erro por parte dos estudantes, mas não percebemos, na escrita da participante, uma atitude espontânea do aluno em se retratar, consequência de uma posição autoritária da professora. Evidencia-se, nas experiências relatadas por PV3 e PV4, que a escola também pode ser vista como um espaço de conflitos, e os conflitos geram a oportunidade de mudar. Então, vale questionar: o aluno, ao retratar-se, no caso de PV4, sem uma autorreflexão sobre o que fez, mudaria sua atitude e a percepção sobre seu discurso racista? Não levar o aluno com um discurso racista a entender sobre suas posições, com atitudes silenciadas por parte do professor, não contribuirá para que esse estudante deixe de pensar e, ao mesmo tempo, de colocar em prática uma construção ideológica que ele foi conduzido a reproduzir na história de sua vida. Portanto, uma intervenção baseada na ação-reflexão poderia ajudar em novas posturas que pudessem diminuir experiências constrangedoras na vida de muitos alunos afrodescendentes. Nessa perspectiva, Freire assevera: "Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão." (2005, p. 90).

PV5, na sua fala, afirma que "Não. Se houver é velado, então não posso afirmar que possui." O marcador "não" coloca uma resposta categórica, que é atenuada com o "se", em uma projeção possível, mas não detectada em decorrência de ser "velado", portanto existe. Já PV6, ao afirmar "não lembro...", subentende-se que sua memória não recorda, porém, na prática, deve existir. Quando PV6 relata sua intervenção ao presenciar atos racistas, ela se utiliza de discussões e leituras de textos que abordem o tema "respeito", para trabalhar com a conscientização do aluno. Esta prática relatada por PV6 não envolve a escola pública, mas a escola privada.

A segunda questão que lançamos, para ter uma compreensão sobre as possíveis práticas pedagógicas na disciplina Língua Portuguesa, através de uma abordagem de leitura que alimentasse o debate sobre identidade afro-brasileira, foi contemplada com as seguintes considerações:

PV1 – Que eu me lembre, nunca fiz nada pra trabalhar especificamente a identidade afro-brasileira.

PV2 – Já trabalhei o livro *Irmão Negro* – de Walcir Carrasco.

PV3 – Já trabalhei alguns textos de jornais e trouxe algumas discussões de personagens de novelas que seguem alguns estereótipos que sempre se reservam aos negros, por exemplo. Busquei o entendimento deles se os critérios desses personagens realmente se aplicavam aos negros ou não e solicitando as respectivas justificativas.

PV4 – Os textos que já trabalhei em sala de aula são mais publicitários e informativos; os literários não me lembro ter trabalhado. No mês da consciência negra, a escola se mobiliza em realizar atividades sobre o tema, mas nada muito consistente, apenas salienta as danças, a gastronomia da cultura negra.

PV5 - Para início de conversa, gostaria de informar que desenvolvo atividades baseada na Lei 10.639/03 desde o ano de 2006, época em que realizei meu TCC com o tema: Multiculturalismo.

Pois bem, começo minhas atividades sempre com a frase de Nelson Mandela: "Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua e pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinados para amar". Então, trabalho uma diversidade de textos que vão do clássico ao popular...

PV6 – ... trabalhei um texto de uma senhora negra que se recusa a levantar do assento no ônibus, pois, por ser negra, precisa dar o lugar para um homem branco e, daí, surge várias reflexões sobre a situação e conhecem a história de Martin Luther King.

A finalidade dessa questão era perceber se o professor, na sua prática pedagógica, abraçava o tema “identidade afro-brasileira” com seus alunos e quais as estratégias de leitura eram desenvolvidas para possibilitar debates sobre as percepções das identidades que formam nossa cultura em uma perspectiva positiva e crítica no ensino-aprendizagem.

A participante PV1, em uma fala direta, afirma nunca ter produzido estratégias de leitura que abraçassem a identidade afro-brasileira. O marcador “nada”, em sua escrita, delimita, em sua prática, a ausência de uma reflexão sobre a identidade afro-brasileira com seus alunos. Ou seja, supõe-se que, nos seus planejamentos individuais ou em grupo, segundo sua própria memória, não houve uma preocupação em se debater sobre o tema, o que é indicado pelo marcador “nunca”.

O breve relato de PV2 cita o livro *Irmão Negro*, de Walcyrr Carrasco, uma edição da Moderna Editora, como um recurso de leitura que discute questões etnicorraciais. Segundo a resenha que a editora disponibiliza *on-line* em um projeto de Leitura intitulado “Veredas”,

O narrador da história, Leo, filho único, sempre desejou ter irmãos. Sua mãe recebe uma carta e fica perplexa ao saber que uma irmã — que fugira com o namorado há muitos anos — falecera e deixara um filho, Sérgio, que estava praticamente abandonado, vivendo nas ruas de Salvador. A mãe de Leo viaja e traz o primo, que deverá ser incorporado à família como “irmão” de Leo. Sérgio é negro e a convivência se mostra difícil: o menino é faminto e calado, assusta-se com facilidade, desconhece a vida de classe média, é discriminado na escola e nas festas de Leo. A família acaba descobrindo os motivos do trauma do menino negro: ele havia presenciado um violento massacre de crianças na rua. Levam o caso à justiça e, aos poucos, o narrador aprende a enfrentar o preconceito e ajuda seu irmão a se integrar com as outras crianças.

Disponível:

<http://www.modernaliteratura.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A8237697B35013770936C246D2B> – acesso em 14/05/2013.

Nota-se, na breve resenha disponibilizada pela Editora Moderna, que a novela pretende abrir um debate, através de dois personagens adolescentes de realidades etnicossociais diferentes, sobre racismo e preconceito. A literatura serve de eixo organizador para discutir o tema em questão, entretanto PV2 não nos dá nenhuma pista das estratégias didáticas escolhidas ou programadas por ela para desenvolver a leitura da obra escolhida. Sem a experiência de leitura da obra citada pela participante, apenas com base na resenha disponibilizada pela editora, pressupomos que existe interesse da professora ou da escola em levar para sala de aula problematizações sobre as questões étnico-raciais, partindo do recurso literário, considerando a Lei 10.639/2003. Essa iniciativa pedagógica permite que, segundo David & Gomes,

... as atividades com literatura ocupem um espaço privilegiado no atendimento dos objetivos da Lei, uma vez que cria oportunidades diversas para discutir aspectos culturais e históricos da África e do Brasil, provocar o pensamento crítico acerca de realidades diversas, bem como o nosso hibridismo genético e cultural. (2012, p. 633)

A experiência relatada por PV3 nos sugere que a professora tem uma regularidade na sua prática pedagógica de abrir espaços para as questões etnicorraciais com seus alunos. Os marcadores “alguns textos” e “algumas discussões” pressupõem atividades recorrentes na dinâmica pedagógica da professora através de textos do gênero notícia, o que favorece discussões de fatos atuais sobre o tema, partindo de uma realidade empírica. Outro recurso de leitura trabalhado por PV3 é o gênero telenovela, levando para o círculo de

discussão, em sala de aula, um gênero textual tão criticado por segmentos da crítica cultural. Quando a professora levanta questões sobre a representação do negro na teledramaturgia, ela aproxima o aluno de sua realidade de consumo imediato, a televisão, problematizando e promovendo um debate que colabora para a releitura e revisão sobre os estereótipos que a televisão produz, em alguns programas de suas grades, sobre o homem afrodescendente: “Busquei o entendimento deles se os critérios desses personagens realmente se aplicavam aos negros ou não”. Essa iniciativa didática de PV3 leva-nos a apreciar a posição de Souza & Katrib (2012, p. 210):

É preciso que o educador tenha critérios claros e formação sólida na área em que vai trabalhar a implementação da Lei n.10.639/03. Não se sabe quais indagações um filme, uma mídia pode provocar no aluno. Projetar imagens, textos, histórias numa tela é muito mais que projeção, é provocar no espectador emoções e questionamentos. (2012, p. 210)

PV4, em seu discurso, mostra-se comprometida em tratar da discussão sobre questões etnicorraciais em sua prática de leitura: “Os textos que já trabalhei em sala de aula são mais publicitários e informativos, os literários não me lembro de ter trabalhado.” Mas não especifica as abordagens didáticas adotadas. A regularidade de atividades sobre o tema está sugerida com o marcador “os textos”, “publicidades” e “informativos”, ou seja, na sua prática de leitura em sala de aula, os gêneros textuais citados servem de referência para as discussões. Trabalhar o gênero publicidade aplicado à reflexão sobre a representação do negro na nossa sociedade é oportunizar uma leitura da linguagem social, é refletir sobre possíveis estereótipos naturalizados na construção ideológica do branqueamento em nosso país. Conforme Gonçalves, o texto publicitário relaciona-se com a sociedade, com a época e com as questões ideológicas: “também recorta a realidade e enfatiza aspectos que revelam o mundo que se quer “vender”, ou o ponto de vista que se deseja construir” (2006, p. 14).

A Lei 10.639/03 prevê que o estudo da história e cultura africana na escola reverta o olhar folclorizado nas práticas pedagógicas. Entretanto, ainda na fala de PV4, esses modelos instituídos de interpretação da cultura pelo

espaço escolar permanecem vigorando: “No mês da consciência negra, a escola se mobiliza em realizar atividades sobre o tema, mas nada muito consistente, apenas salienta as danças, a gastronomia da cultura negra.” O marcador “consistente” nos sugere práticas pedagógicas que não conduzem a um aprofundamento nas questões étnicas, reproduzindo “apenas” elementos folclorizados através da “dança e da gastronomia”. Essa interpretação de PV4 nos leva a considerar a ideia defendida por Maria Alice Setubal, em seu artigo “Diálogos entre cultura e educação na escola”:

... se a escola for capaz de valorizar em sua grade curricular o patrimônio cultural presente na comunidade, nos diferentes grupos sociais, etnias e representações, e não apenas na história oficial, ela desempenhará, sem dúvida, um papel diferenciado. Sua contribuição será ainda maior se renunciar ao uso de abordagens “folclorizadas” ou “pitorescas” da cultura popular, que a tratam como sub-cultura, e, muitas vezes, reforçam estigmas e deixam determinadas manifestações populares à margem de uma proposta de ampliação de repertório.

(Disponível em <http://www.usp.br/nce/?wcp=/novidades/informe.7.1181> acesso em 16/05/2013)

O relato de PV5 nos pareceu bem contundente pela contextualização de seu discurso: “Para início de conversa, gostaria de informar que desenvolvo atividades baseada na Lei 10.639/03 desde o ano de 2006, época em que realizei meu TCC com o tema “Multiculturalismo”. Sua consideração inicial sugere, através do período de sua formação e os estudos para a conclusão do curso de Letras, um conhecimento e uma consciência sobre o trabalho com as questões etnicorraciais no espaço escolar:

PV5 – ... começo minhas atividades sempre com a frase de Nelson Mandela: “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinados para amar.”

PV6 afirma ter trabalhado um texto sobre o racismo, mas não no âmbito nacional, no universo dos EUA, porque ela atua também como professora de Inglês. Ela faz uma breve descrição da narrativa, mas não nos apresenta o título da obra. Em relação à sua estratégia didática com o uso do texto, as pistas oferecidas estão em “sugeri várias reflexões sobre a situação”.

A última pergunta que compôs o roteiro da entrevista semiestruturada *on-line* (virtual) tratava em identificar, através do planejamento das professoras-participantes para as aulas de literatura, se elas já usaram textos de poetas e prosadores negros ou afro-brasileiros que apresentem questões sobre a negritude em suas poéticas. Como resposta, tivemos:

PV1 – Não, mas acho interessante essa possibilidade.

PV2 – Já trabalhei poesias de Machado de Assis, porém não tratavam da questão “negritude”. Já trabalhei cordel de um escritor negro, porém não muito conhecido.

PV3 – Sim. José Carlos Limeira.

PV4 – Nunca trabalhei uma literatura produzida por afrodescendentes, apenas os clássicos como Machado de Assis e Cruz e Souza, mas nada referente à questão da negritude. Não tenho nenhum conhecimento sobre uma literatura que aborde essa questão nem os livros didáticos apresentam exemplos.

PV5 – Navio Negreiro, Cadernos Negros, Quarto de Despejo - diário de uma favelada, de Carolina Maria José; biografias de Machado de Assis, Lima Barreto, Martin Luther King; músicas Negra do Cabelo Duro, Eu sou negrinha?, Mama África; poesia Negra Brasil da poetisa palmeirense Cléo Xavier; comédias e receitas de origem africana e palavras de origem africana. Aproveito a oportunidade para dizer que em minha escola há o projeto FAL - Festival de Artes Literárias e, em 2011, trabalhamos o *best seller* “Quarto de despejo” e, em sua culminância, contamos com a presença e palestra da escritora e líder do Movimento Negro Vilma Reis. Neste movimento, tivemos exposição de trabalhos maravilhosos feitos pelos nossos alunos. Tivemos um espaço na escola para visitação de trabalhos realizados pelos nossos alunos.

PV6 – Sim, já usei textos de poetas ou prosadores negros ou afro-brasileiros. Faz parte da nossa cultura, da nossa história. Quando dei aula no 3º ano, fiz com os alunos a linha do tempo e vimos muitos poetas, desde da época da escravidão, que abordavam questões sobre a negritude. [...] lembro de Cruz e Sousa, Solano Trindade.

Dentre as professoras-participantes, três afirmam que nunca trabalharam textos literários negros ou afro-brasileiros nas suas práticas pedagógicas. Entretanto, PV1 se sente interessada em desenvolver: “Não, mas acho interessante essa possibilidade.” Os marcadores “acho” e “possibilidade” nos permitem inferir que o “achismo” nos leva a considerar um desconhecimento sobre o assunto por parte da professora. Entretanto, o marcador “possibilidade” nos sugere que ela, se tivesse mais conhecimento ou esclarecimento sobre o tema, trabalharia sem problema em sala de aula. Conforme Munanga,

... não temos dúvidas que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção de individualidades históricas e culturais das populações que formam a matriz plural do povo e da sociedade brasileira. (2008, p. 17)

PV4 , em sua consideração, é categórica ao afirmar: “Nunca trabalhei uma literatura produzida por afrodescendentes...” O marcador “nunca” evidencia que, nas aulas de Literatura, autores e obras literárias negras ou afrodescendentes não fazem parte de sua prática pedagógica, mas ela salienta que explora “apenas os clássicos como Machado de Assis e Cruz e Souza, mas nada referente à questão da negritude.” Ou seja, existe uma ausência, na formação continuada do professor, de leituras ou pesquisas referentes às obras de autores que, em suas poéticas, mostrem o negro como sujeito que dá voz à temática da negritude. Ela reitera: “Não tenho nenhum conhecimento sobre uma literatura que aborde essa questão”. PV4 chama a atenção que os livros didáticos não apresentam “exemplos” de textos ou autores negros. Portanto, fica implícito, na fala da professora, que suas atividades e programações didáticas estão centradas no uso do livro didático. O relato de PV4 nos faz refletir sobre as abordagens dos livros didáticos do Ensino Médio que são adotados nas escolas, que silenciam alguns autores e seus textos com a temática negra, e do condicionamento do professor no uso do LD nas estratégias de ensino. Segundo Lajolo,

... o livro didático assume certa importância dentro da prática de ensino brasileira nestes últimos anos. Isso é notável, principalmente, em países como o Brasil, onde "a precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina. (1996, p. 83)

É notado que o escritor brasileiro Machado de Assis é o nome de destaque para dois participantes como referência de um artista afrodescendente. Contudo sua obra não está associada a discussões relativas ao negro e à sua participação na construção sociocultural do nosso país, como afirma PV2: “Já trabalhei poesias de Machado de Assis, porém não tratavam da questão ‘negritude’”. Logo depois, PV2 acrescenta que teve uma experiência didática com a literatura de cordel: “Já trabalhei cordel de um

escritor negro, porém não muito conhecido.”. Indagada qual o cordel e o autor, PV2 registrou no espaço de discussão um endereço eletrônico onde se encontra a obra trabalhada por ela, <http://www.recantodasletras.com.br/cordel/2065302>. Acessei o *link* e lá se encontrava o cordel “Problemas sociais, acorda, Brasil”, de um jovem cordelista baiano de 22 anos, Tarcísio Mota. Ao ler o texto, conferi pistas que pudessem fazer uma aproximação com a temática afro-brasileira. Em um diálogo de cordel entre DM (Damião Metamorfose) e TM (Tarcísio Mota), o próprio cordelista faz alusões sobre a formação social e política do Brasil com pitadas de ironia sobre problemas sociais como escravidão, exclusão social, ditadura militar, coronelismo, violência no campo e nos centros urbanos, mas com um sentimento de esperança para um Brasil melhor:

TM – Se todo homem é igual
Perante Deus e a lei
Como pode, escravo e rei
Ou patrão e serviçal?
Foi um motivo banal,
Grande a contradição
Subjugamos então
Os homens por sua cor
Foi por falta de amor
Que se deu a escravidão

DM – Por excesso de ambição
O homem se apoderou
Das terras que Deus deixou
Fez de escravo o seu irmão
Com essa limitação
O mundo foi demarcado
Quem ficou do outro lado
E não conseguiu riquezas
Ganhou as sobras das mesas
Do mundo globalizado.

[...]

DM – Essa fase obscura
Que nosso país passou
Muito já se superou
Mas ainda tem censura
Hoje o Brasil procura
Praticar a igualdade
Porém tem dificuldade
Por causa do preconceito
Quem infringe esse conceito
Paga por leviandade.

TM – Mesmo tendo pouca idade
Eu conheço o preconceito
Isso é um desrespeito
Com toda humanidade
Pois o homem de verdade

Respeita qualquer pessoa
Seja ruim, seja boa
Seja qual for sua crença
Pra mim não faz diferença
Se é bom ou se é à-toa
[...]
DM – Um novo sol vai nascer
Um sol com luz de verdade
Um sol com mais liberdade
Pro nosso pov viver
Já vejo o país crescer
Em diversas regiões
Já vejo presos os ladrões
Que massacraram meu povo
Vejo que esse mundo novo
Nós não teremos grilhões
[...]
(Tarcísio Mota. Disponível em

<http://www.recantodasletras.com.br/cordel/2065302> - acesso
em 17/05/2013)

Ao ser indagada sobre a estratégia pensada para a atividade e o resultado do trabalho com o gênero cordel, PV3 não descreveu os procedimentos nem as estratégias de trabalho; limitou-se a declarar o resultado: “Como trabalho no interior, alunos da zona rural, quase na sua totalidade, acho interessante trabalhar também o cordel [...] o resultado foi o melhor possível, pois eles interagem bem mais quando a aula é mais próxima da realidade deles”. É interessante, na declaração de PV3, a preocupação dela em buscar estratégias de leitura e aprendizagem que não se afastassem da realidade sociocultural do estudante. Acredito que o processo de ensino-aprendizagem deve ser pensado a partir do estudo da realidade, da organização e da aplicação da experiência do aluno, defrontando-a com o saber oficial acadêmico do conhecimento sistematizado, no sentido de possibilitar uma cisão com o senso comum.

Tomando as falas de PV1, PV2 e PV4, cremos que seja importante desenvolver mecanismos de formação continuada pedagógica efetiva que possibilitem outros conhecimentos e novas reflexões sobre nossa produção cultural, de modo a contribuir para a superação das desigualdades, e que pudessem, através da Arte, em especial da Literatura, concorrer para a elevação da autoimagem dos estudantes e o reconhecimento da diversidade como fator agregador dos diferentes.

Quando PV3 foi questionada se havia trabalhado com algum texto literário cuja autoria e temática envolvessem questões da negritude, ela respondeu: “Sim. José Carlos Limeira”. Infelizmente não citou o nome do poema trabalhado nem descreveu sua abordagem didática com a obra do poeta baiano e militante do movimento negro brasileiro, que já teve seus poemas publicados nos , nem os resultados da sua experiência. A poética de José Carlos Limeira evidencia elementos que discutem as identidades afro-brasileiras e a afirmação de uma literatura que traduza essas identidades. Segundo Zoraide Portela Silva, em seu artigo “Por uma poética da diferença: a escrita quilombola de José Carlos Limeira”:

Na poesia de José Carlos Limeira, percebemos uma sintonia com a poesia contestatória e palmarina de Solano Trindade. Tal sintonia implica captar as mais sutis estratégias de luta e resistência da histórica do afro-brasileiro no Brasil. Os quilombos que, enquanto história, mal aparecem em nossos livros didáticos, deixaram de ser considerados “apenas como um fenômeno do passado: estão em toda parte e têm direito ao futuro.” (RATTS, 2000, p. 322). O poeta José Carlos Limeira retomou a história da luta dos quilombos para a libertação do Brasil da época pela via literária. É o quilombo um dos “Lugares de Memória”, segundo a expressão já citada de Pierre Nora (1993).

(Disponível em <http://pespontando.blogspot.com.br/2009/07/por-uma-poetica-da-diferenca-escrita.html> - acesso em 16/05/2013, às 18:01.)

A participante PV6, em sua declaração, confirma já ter trabalhado com texto em prosa e verso da literatura negra ou afro-brasileira, mas não cita os textos nem os autores. Quando se refere a uma abordagem didática através da linha do tempo da literatura brasileira, ela cita autores que produziram textos com a temática da negritude: “... linha do tempo e vimos muitos poetas, desde da época da escravidão, que abordavam questões sobre a negritude”. Quando interpelada sobre os autores lembrados, ela respondeu: “Cruz e Souza e Solano Trindade”. Nota-se, na enunciação de PV6, uma tentativa de dar visibilidade à LN ou LAB, mas sem muita consistência na realização de uma discussão sobre a obra dos autores, uma vez que não descreve estratégias didáticas para a realização das atividades.

A resposta de PV5 para a última questão aparece com muitas citações de autores negros e obras que envolvem a temática em discussão, assim como uma diversidade de gêneros textuais, prosa, poesia, biografias, músicas e receitas, para discutir, compreender e produzir conhecimentos sobre a formação histórico-cultural do homem negro na sociedade brasileira através de vozes e obras como: Carolina Maria de Jesus e sua obra “Quarto de despejo”; a poetisa palmeirense Cléo Xavier e as biografias de Machado de Assis, Lima Barreto, Martin Luther King. O uso das músicas “Eu sou neguinha?”, do músico e compositor baiano Caetano Veloso, e “Mama África”, do cantor e compositor paraibano Chico César. PV5 não detalha metodologicamente as atividades desenvolvidas com os textos, mas nos revela a realização de um projeto pedagógico da escola que contempla e atende aos propósitos da Lei 10.639/03:

PV5 – ... em minha escola há o projeto FAL - Festival de Artes Literárias e, em 2011, trabalhamos o *best seller* "Quarto de despejo" e, em sua culminância, contamos com a presença e palestra da escritora e líder do Movimento Negro Vilma Reis. Neste movimento tivemos exposição de trabalhos maravilhosos feitos pelos nossos alunos. Tivemos um espaço na escola para visitação de trabalhos realizados pelos nossos alunos.

As considerações de PV5 explicitam a importância de um projeto pedagógico consistente, fundamentado e organizado por diferentes segmentos educacionais. Relevante é pensar uma escola que abra suas portas e sua consciência pedagógica para realidade circundante, a fim de que novas experiências e outras vozes possam auxiliar em reflexões sobre a cultura e a dinâmica sócio-histórica que, hegemonicamente, tolheram e emudeceram vozes pensantes cujos anseios estavam na busca do reconhecimento de sua trajetória histórica e na igualdade de direitos. PV5 se declara afrodescendente e bastante envolvida com sua cultura local, a região da Chapada Diamantina, na Bahia, e as influências negras na construção sociocultural da sua cidade, Palmeiras. Portanto, a escola, quando promove projetos que problematizam o homem e sua cultura, ela esclarece as ocorrências de preconceito que persistem dentro e fora da escola. Uma prática pedagógica cujos protagonistas sejam professores e estudantes afrodescendentes faz da escola um espaço de

diálogo de diferentes cotidianos e de novas possibilidades para o ensino-aprendizagem, como nos sugere Gomes:

... um dos caminhos para a construção de práticas formadoras que eduquem para a diversidade e contemplem a questão do negro poderá ser o da construção de um olhar mais atento aos caminhos e percursos dos educandos e educandas negros(as), ou seja, descobrir como tem sido o processo de construção da sua identidade negra, os símbolos étnicos que criam e recriam através da estética, do corpo, da musicalidade, da arte. Não poderíamos mapear, conhecer e analisar tais práticas de maneira mais coletiva, junto com os alunos? O que eles/elas podem nos ensinar sobre sua vivência como negros(as)? Que reflexões as experiências oriundas de um universo cultural marcado pela condição racial, de classe e de gênero poderão nos trazer? (2005, p. 1)

No momento que a escola se transforma em uma célula de experiências e trocas entre negros e não negros, ela passa a ter o compromisso de valorizar a diversidade e a igualdade, promovendo especiais discussões e novas trajetórias de uma história que silencie as exclusões e discriminações que, um dia, expulsaram a população negra da educação regular.

V. ENTRE O PRESENCIAL E O VIRTUAL: O DITO E O NÃO DITO

Os dez professores envolvidos na pesquisa, quatro do grupo focal e seis da entrevista semiestruturada virtual, nos oferecem um material rico, inquietante, sobre suas percepções e experiências como professores, principalmente acerca da práxis pedagógica que envolve as questões etnicorraciais. Suas declarações apresentam valiosas contradições que sinalizam como a escola pública, em especial o espaço de trabalho das participantes, precisa atentar para ruídos de exclusão herdados e perceber, com isso, a realidade étnica que compõe sua formação, professores, alunos e técnicos. É tarefa importante contribuir para que o espaço escolar não continue a reproduzir, direta ou indiretamente, modelos de educação que desprestigiam um coletivo que precisa ser impulsionado e valorizado, independentemente dos grupos étnicos que o compõem, para enfrentar um mundo ainda resistente às diferenças, cuja transformação implica aceitá-los pelas suas qualidades e

competências, como seres humanos fortalecidos pela aceitação de sua cultura, que forma e organiza o nosso tecido social.

Para que a escola mude esse paradigma, teremos de ver muitas gerações se sucederem, porque essa realidade discriminatória e de silenciamento ainda se faz presente na memória de muitos atores sociais do espaço escolar. É possível perceber que a permanência da valorização de determinada cultura e de determinados saberes – aqueles constituídos pelo eurocentrismo – foi um legado, segundo Varela (1994, p.32), de um processo que tentou “exorcizar perigos, evitar que conflitos sociais ocorram, que ocupem o lugar que lhe corresponde nas instituições acadêmicas, no campo do saber”. Cabe às novas gerações, pela decisão de educar através das marcas das diferenças, quebrar essa homogeneização do saber, o “mito da neutralidade” (VARELA, 1994, p. 33) que só legitima as relações de poder que constituem a prática de determinados campos sociais sobre outros. Como destacou Foucault, segundo a análise de Varela (ibid.), a tentativa de “disciplinarização de sujeitos e saberes não alcançou os objetivos propostos, porque também se produziram resistências, surgiram contrapoderes, desencadou-se a insurreição dos saberes submetidos”. Portanto, é preciso que se pense na práxis dos professores, na organização, transmissão e discussão dos saberes que se fazem presentes dentro e fora da escola, rechaçando possíveis arbitrariedades que ainda configuram as práticas dessa instituição.

Não é saudável conceber a permanência do paradigma da escola e do saber na construção, evidentemente, de outra hegemonia. Mas seria importante estimular saberes que possibilitassem a visibilidade das diferenças como registro positivo de uma sociedade que se construiu e se constrói plural na sua formação histórica. Mas é preciso, também, pensar como intervir nessa nova possibilidade de construção dos saberes escolares, no conflito saudável de modelos pedagógicos “tradicionais” e “renovadores”, como explica Varela:

Evitar a ilusão de que o etnocentrismo das pedagogias “tradicionais” (colocado em relevo por numerosos sociólogos da educação), seu desprezo pelas culturas não acadêmicas, sua rejeição à diversidade, possa se corrigir facilmente mediante a aplicação das “pedagogias renovadoras”. As pedagogias renovadoras são, em geral, excessivamente vinculadas ao criativo, ao concreto, ao local e ao prático. Podem, deste modo, encerrar os filhos das classes mais

desfavorecidas numa espécie de realismo concreto, negando-lhes o acesso à cultura culta, a determinados saberes, e provocar assim os efeitos menos desejados: impedir-lhes de escapar à sua condição de sujeitos submetidos. É preciso, portanto, ir além desta dicotomia estabelecida entre tradição e renovação, para traçar novas formas de pensamento e atuação, para evitar os espontaneísmos, para avançar em direção a uma “renovação pedagógica” mais radical. (1994, p. 96).

Partindo da ideia sobre a “disciplinarização do saber” (VARELA, 1994) que marcou a formação de muitos professores-participantes, na análise feita, um aspecto se revelou quase unânime entre elas, causando-nos estranheza: apenas três declararam ter sido testemunhas de práticas racistas entre alunos na escola, ou identificaram situações que podem ser configuradas como práticas racistas, por exemplo, expressões que deflagram a depreciação da imagem de negros. As cinco participantes que declararam não ter presenciado atos racistas, no espaço onde atuam, justificam essa ausência por se tratar de uma escola cuja população é, em sua maioria, afrodescendente e, portanto, ficaria difícil detectar atos de discriminação e racismo. Essa constatação das professoras evidencia a falsa impressão de que, em um espaço onde se constitui uma hegemonia ética, atitudes discriminatórias e racistas não existem ou não se façam evidentes.

Nas observações feitas entre os dois grupos, um aspecto chama a atenção: o tempo de formação inicial das participantes e a sua formação continuada. No grupo focal, onde a média de tempo de graduação foi de 17 anos, percebe-se a ausência de um repertório sobre educação para as diferenças e a produção literária negra ou afro-brasileira que possa assegurar um trabalho consciente e reflexivo com seus estudantes sobre a cultura negra no Brasil e suas contribuições para uma discussão sobre identidade e sentimento de pertença, conseqüentemente, um trabalho sobre a autoimagem positiva dos alunos afrodescendentes. Já no grupo virtual, a média de tempo de graduação foi de 7 anos, e as professoras já apresentam, em suas considerações, um repertório e uma discussão mais consciente sobre o tema em debate neste trabalho. Através de exemplos, intervenções e discurso próprio, notamos o comprometimento desses últimos participantes em realizar ações e debates nas suas práticas pedagógicas que tenham como eixo

organizador a literatura produzida por negros ou afro-brasileiros por meio de uma estética e discurso literário cuja problematização está associada à história e à cultura do homem negro na nossa sociedade.

A falta de embasamento teórico e didático das 7 professoras-participantes revela distorções nas suas práticas que mantêm o silenciamento ou a ausência de uma discussão esclarecedora sobre racismo e identidade cultural. Entretanto, em suas falas, todas as participantes que assumiram dificuldades com o tema ou desconhecimento sobre as questões etnicorraciais na sala de aula, mostraram-se interessadas para o diálogo e para intervenções consistentes.

Outro aspecto que marcará possíveis práticas que alimentem ou conscientizem professores e estudantes sobre a importância da valorização da história e cultura afro-brasileira, abraçando a proposta de Lei 10639/03 está na postura de aceitação do próprio professor sobre sua etnia e a parceria entre escola e comunidade na construção de um conhecimento pautado na realidade sociocultural tanto do estudante quanto do professor. Assim, pode-se pensar na formação de um novo perfil de educação que busque, nas diferenças culturais e étnicas, um pilar para se pensar o mundo e para as mudanças sociais, com uma percepção positiva da autoimagem dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A experiência vivida e relatada por PGF4 e PV5 nos dá uma possível garantia das condições de inserção das Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos escolares e no cotidiano escolar. Essa inserção poderá ser exitosa na medida em que o aprender possa estar relacionado com a vivência, o diálogo, a experiência e os valores da comunidade envolvida, que se tornam fortes aliados contra a discriminação. A experiência narrada por PGF4 e PV5 evidencia a importância dos “saberes pedagógicos” como o produto de um processo de articulação entre o saber acadêmico e as formas de cultura popular, compartilhados entre professores e estudantes, para o avanço contra a hegemonia eurocêntrica, que só afasta a possibilidade de perceber, principalmente na escola, as diferenças como riquezas de um povo.

Capítulo 4

AS CORES POSSÍVEIS DE UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA QUE RESPEITE AS DIFERENÇAS: CONSIDERAÇÕES EM RETICÊNCIAS

No decorrer de dois anos dedicados à investigação no âmbito da educação, na perspectiva de estudar o respeito por uma prática educativa a favor das diferenças, tendo a literatura negra ou afro-brasileira como ponto de partida para uma discussão sobre racismo, identidade e sentimento de pertença dos nossos estudantes da escola pública, chegou o momento de colocar um ponto final na dissertação e abrir espaço, a partir de agora, dando lugar às reticências necessárias para que outras discussões possam ser realizadas e ampliar, cada vez mais, novos debates sobre o tema. Não se trata de um momento fácil. Sentimos que terminá-la torna-se mais difícil do que ter começado.

Destacamos aqui a contribuição desta dissertação para uma possível articulação entre a **realidade** e a dinâmica da práxis pedagógica que hoje se pensa e se realiza para a educação etnicorracial na escola pública estadual baiana, a partir dos depoimentos de 10 professores cujas informações constituíram o *corpus* da investigação. Esses dados indicam a urgência de se desenvolverem iniciativas de natureza político-pedagógica para instaurar uma prática de educação que respeite as diferenças no espaço escolar e se torne mais forte e significativa, a fim de contribuir para uma formação crítica de estudantes afrodescendentes ou não. O respeito ao diferente deve constituir-se como uma marca positiva do crescimento individual e coletivo e pode ser construído por meio de estratégias pedagógicas que promovam a valorização de uma história cultural ainda distorcida e desprestigiada ao longo do tempo, não só fora como também dentro da escola.

A discussão e a análise dos dados obtidos com o grupo focal e com as entrevistas semiestruturadas virtuais visaram à obtenção de informações que nos dessem conta da prática pedagógica atual em relação ao racismo, à diversidade e à formação da identidade de jovens negros presentes nas escolas públicas. Importava saber as estratégias pedagógicas utilizadas no sentido de visibilizar as diferenças e colaborar na construção de uma identidade negra, a qual, infelizmente, tem sido

construída de forma distorcida num contexto de racismo biológico, de ideologia do branqueamento e do mito da democracia racial, fora e dentro da escola. Importava também examinar como esse processo poderia se utilizar da prática com uma literatura cujas vozes negras projetam sentimentos e fatos positivos de um povo esquecido pela sua própria história. Finalmente, a perspectiva foi a de abrir discussões sobre identidade e pertencimento, atendendo à Lei nº 10630/03. A partir desse conjunto de dados e reflexões, nossa expectativa é ampliar o debate e indicar ações que contribuam para uma educação democrática e cidadã.

Sobre a realidade analisada, a primeira observação a ser feita é sobre a negação da presença de racismo nas relações escolares. Essa constatação de boa parte das professoras-participantes é justificada pela presença de uma maioria de afrodescendentes no espaço da escola pública, o que dificultaria a percepção de ações que pudessem ser consideradas racistas, de acordo com o conceito de racismo construído por elas. Contrariamente ao exposto, constatou-se que a maioria delas, embora reconheça que há insinuação de comportamentos racistas, não sabe muito bem como identificar o que se configuraria como racismo e, conseqüentemente, como intervir diante de situações de discriminação. Esclarecer e debater transversalmente sobre o racismo deveria ser uma iniciativa que contribuísse para formação dos nossos estudantes, independentemente da existência ou não práticas racistas dentro da escola. O racismo é assunto para ser tratado por todos, e sua discussão deve colaborar para a reeducação das relações entre descendentes de africanos, de europeus e de outros povos. Só assim haverá o reconhecimento da sua existência, a necessidade de valorização e respeito ao afrodescendente e a sua cultura dentro da escola e na sociedade.

Analisando a discussão sobre tema, realizada pelas professoras-participantes, verificamos que, para algumas, o racismo dentro na escola simplesmente não existe; para outras, são casos raros, não merecendo projetos de intervenção. É interessante o registro de uma participante de que os estudantes brancos também são vítimas de “racismo”. Portanto há os que acham que “sua escola” não discrimina só o negro, ou que a inexistência de práticas racistas se deve à predominância de afrodescendentes no espaço escolar. Constata-se, então, através dos ditos e não ditos nas interlocuções do grupo focal e nas respostas à entrevista semiestruturada, que as ideias racistas construídas no percurso da

história podem justificar a ausência de ações voltadas à população negra, bem como naturalizar ações racistas no ambiente escolar, sob a alegação de que o racismo não é um problema presente na escola. E o mais preocupante: independentemente das condições de produção, temos a consideração de uma das participantes, que se autodenomina afrodescendente, cujo discurso se insinua como racista, na perspectiva do racismo social, ao apresentar um exemplo que reflete claramente o modo como o racismo e o preconceito podem ocorrer, porque a “dinâmica racial pode operar de um modo sutil e poderoso até mesmo quando não estiver sendo feito de forma proposital na mente das pessoas envolvidas.” (APPLE, 1999, p. 10 apud FERREIRA, 2009). A posição da professora-participante nos leva a deduzir que há uma questão além da aplicação da Lei nº 10.639, isto é, as concepções dos docentes no tocante às questões raciais brasileiras, o que nos impele a uma reflexão sobre o elemento conflitual interracial que se estabelece quando se promove essa discussão nos espaços escolares.

Já as atitudes das professoras-participantes que foram testemunhas de atos racistas no ambiente escolar se caracterizaram por um discurso que considera racismo o ato de depreciar os colegas por meio de expressões que os associavam a animais ou a infratores, o que justifica a ideia de raça como uma construção ideológica por parte dos alunos. Essa prática racista é utilizada frequentemente para depreciar características físicas, como cor da pele, tipo de cabelo, entre outras, deixando marcas emocionais evidentes e até mesmo fazendo com que essas pessoas sejam socialmente excluídas e marginalizadas na sociedade. Pela compreensão das professoras, o racismo, muitas vezes, está diretamente ligado à raça, principalmente, pela possível relação existente entre ambos. Com base nessa relação entre “raça” e “racismo”, o Prof. Dr. Prof. Dr. Kabengele Munanga, da USP, nos traz esclarecedora contribuição:

... o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais.

Portanto, o racismo, na percepção das professoras – ora como uma ação grave, ora naturalizado – está voltado para as características de cada pessoa, incluindo a cor da pele, o tipo de cabelo, o cheiro e o formato da parte da face, como

boca e nariz. Dessa maneira, quando as características físicas dos indivíduos se aproximarem do formato dos negros, as formas de discriminação racial podem ocorrer.

O movimento de superação das práticas racistas dentro e fora da escola pressupõe a compreensão do conceito de raça e racismo, bem como o de outros conceitos, como discriminação e preconceito, o que pode gerar uma saudável reflexão sociopolítica sobre o tema. Portanto, o espaço escolar tem um papel importante no processo de reeducação antirracista e, para isso, é necessário que ele assuma esse papel transformador, oportunizando, junto à comunidade escolar, trajetórias de discussão aberta e plural.

Outra realidade constatada, que talvez interfira na observação crítica das professoras-participantes sobre o racismo na escola, refere-se à formação inicial e continuada dos educadores. Determinadas falas de algumas professoras-participantes – como “eu sempre falo na sala, que eles têm que perder essa mania de achar, que porque é negro tem que ser sujo”, ou “o que eu percebo mais na sala em relação ao negro é a forma de se vestir, é quando não cheira bem...” – indicam certo despreparo e desconhecimento do ponto de vista conceitual para uma percepção crítica e aguçada sobre as demais faces do racismo na educação. Uma apreciação superficial sobre o cotidiano escolar dá margem à compreensão de uma relação harmoniosa entre alunos negros e brancos. Contudo, essa percepção positiva pode se tornar contraditória, já que não são encontradas, nesse espaço, representações que coloquem os alunos não brancos em uma evidência positiva, seja em cartazes e imagens, seja diante das atividades pedagógicas relacionadas ao tema. Isso é intensificado por construções folclorizadas e caricaturais como são tratados e expostos, ou até mesmo em simples comentários sobre seu comportamento, em uma dinâmica informal entre os atores da cena escolar que demarca estereótipos.

Para que essa problemática seja inserida de modo efetivo nos espaços de aprendizagem, beneficiando uma convivência saudável na história escolar de alunos negros, brancos, amarelos e indígenas, faz-se necessário que o debate sobre racismo contemple professores e alunos, através de ações entre escola e sociedade. Nesse contexto, dentre as ações possíveis, encontra-se a realização de

cursos, para que todos os atores envolvidos no espaço escolar possam conhecer e aprofundar a análise das causas e consequências da prática racista, tendo em vista a desconstrução do mito da democracia racial, que, constituído na sociedade, adentra o âmbito escolar.

Quanto à representação do negro no espaço escolar, notou-se, infelizmente, pouca fundamentação sobre o tema, e uma boa parte das professoras-participantes marcou, em suas falas, a importância de um estudo mais aprofundado, para que pudessem entendê-lo e atuar pedagogicamente. Um aspecto nos deixa menos alarmados nas discussões sobre racismo na escola: é a certeza das participantes de que, para agir diante de situações de discriminação, é importante a informação e o esclarecimento, para que todos possam perceber positivamente a diversidade e, como isso, saber conviver e respeitar os diferentes. Por essa falta de informação, citada por algumas professoras-participantes, a compreensão e a prática da Lei 10.639/03, dentro do universo desses professores, se torna precária, cheia de equívocos e sem uma perspectiva de ações pedagógicas que possam atender às suas finalidades, de modo a se superar o tratamento equivocado da folclorização. Essa constação comprova que o artigo 26A da LDB, modificado pela Lei 10.639, sancionada em 2003, ainda não conseguiu atingir satisfatoriamente uma boa parte das escolas baianas. O “cumprimento” da Lei se resume a apresentações e atividades, em datas comemorativas, normalmente nas semanas dos dias 13 de maio e 20 de novembro, como indicaram algumas professoras-participantes. Portanto, é essencial formar grupos de trabalho para propor ações destinadas à valorização da comunidade escolar negra, mostrando pistas de como os professores podem desenvolver mecanismos pedagógicos esclarecedores para a superação das desigualdades e dos estereótipos que só estimulam a baixa autoestima dos alunos negros. A escola pública, em especial, precisa reconhecer e aceitar a diversidade como fator aglutinador dos diferentes.

Fica evidente, neste estudo, que a maioria das escolas não tem implantado, nas suas práticas pedagógicas, as estratégias antirracistas reflexivas sugeridas por Gomes (2009) e Cavalleiro (2001), por total ou parcial desconhecimento da importância de se trabalhar pedagogicamente sobre a problematização do negro no campo histórico-cultural. Entretanto, algumas poucas professoras-participantes que trabalham com o tema tiveram sua formação inicial nos últimos 8 anos, sustentando

suas realizações com base em um conhecimento adquirido no curso de graduação, o que promove a percepção de uma realidade que exige a desconstrução de valores que fortalecem discriminação e a exclusão da população afrodescendente. Fica evidente, então, a importância da formação profissional inicial – e também de uma formação continuada –, com um currículo que contemple o tema, o que terá reflexos importantes sobre a prática futura do educador. Essa formação, ao promover a construção de uma consciência da diversidade étnico-racial e seus conflitos, viabiliza a realização de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade humana, numa direção contrária ao caminho atual da escola, construído a partir de uma visão cultural hegemônica, de caráter monocultural.

É importante destacar ainda o quão significativo, para que a educação étnico-racial se estabeleça de maneira criteriosa e sólida, é o diálogo entre escola, a comunidade e os movimentos sociais e culturais. As professoras-participantes, em determinado recorte de suas falas, mostraram-se conscientes de que, para a escola fortalecer o relacionamento harmonioso, a aceitação da diversidade étnica e o respeito às diferenças, ela precisa dar maior ênfase ao reconhecimento das heranças culturais brasileiras, reafirmando a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre as diversidades culturais. Portanto, nada mais apropriado e pertinente do que os movimentos sociais e culturais de matrizes negras se fazerem presentes na escola, através de suas histórias sociopolíticas e produções artístico-culturais. Eles poderão propiciar o contato de professores e alunos com a cultura afrodescendente no nosso país, promovendo, no ambiente escolar, de forma positiva e numa perspectiva dialógica e inovadora, diálogos sobre os modelos instituídos de cultura que só fortalecem as representações negativas dos estudantes negros ou afro-brasileiros. Sem dúvida, quando a escola abre espaço para o diálogo com entidades que preservam a memória, a história e a cultura das matrizes negras, ela cria contextos de formação de cidadãos críticos, criativos, sabedores de seus valores culturais e de seus direitos, capazes de se apropriar do patrimônio cultural de seu país e de sua ancestralidade.

Percebemos, em relação ao que foi apresentado no grupo focal e na entrevista semiestruturada, que a escola carece de momentos de discussão e de estudo que envolvam toda comunidade escolar, para que, dessa maneira, todos possam ampliar seus conhecimentos sobre a história e a cultura do negro e sua

contribuição para a evolução da humanidade. Importante, nesse debate, é que os atores do ambiente escolar reconheçam, valorizem e respeitem a existência dos negros e sua cultura na sala de aula, nos corredores da escola, nos espaços de entretenimento e na sala dos professores, testemunhando, assim, que a escola reconhece e institui ações positivas no tratamento das relações etnicorraciais.

Foi triste constatar também, nos depoimentos das professoras-participantes desta investigação, o desconhecimento, a falta de entendimento e a não experiência leitora com obras que compõem a literatura negra ou afro-brasileira. Não é possível tecer considerações sobre essa ausência, que se reflete nas práticas pedagógicas das professoras-participantes, sem voltar à discussão sobre a formação inicial e continuada, assim como ao debate sobre a divulgação e visibilidade da produção literária negra no mercado editorial. Percebemos, em algumas considerações feitas, o total desconhecimento sobre a existência de uma literatura produzida por negros ou afrodescendentes, cujas vozes se fazem protagonistas de seus sentimentos e de suas histórias, com exceção dos cânones da literatura brasileira como Machado de Assis e Cruz e Souza. Mesmo assim, elas desconheciam que esses autores, em sua trajetória de produção literária, em seu tempo e em sua obra, abriram questões sobre a negritude.

Essa evidência nos põe a pensar que essa temática quase nunca se fez presente nos currículos, de um modo geral, dos muitos cursos de graduação, em especial nas licenciaturas. Logo, no momento que uma boa parte dessas participantes se licenciou, não havia um projeto que destacasse o tempo e as perspectivas da literatura negra ou afro-brasileira. Algumas professoras-participantes pontuam que nunca estudaram, durante o período de graduação, qualquer texto ou autor que abordassem o tema e, com isso, justificam a total ou parcial ignorância sobre a LN ou LAB. Alegam também que, além de sua formação inicial, os livros didáticos adotados não aportam materiais textuais e discussões sobre a produção negra ou afro-brasileira que elas pudessem compartilhar e discutir com os alunos. Fica a impressão de que o LD não só norteia o trabalho pedagógico, como serve, implicitamente, como ferramenta de atualização dos professores. Outra dificuldade elencada pelas participantes, para trabalhar pedagogicamente com a LN ou LAB, estaria na falta de sua divulgação pelo mercado editorial.

Alguns participantes afirmam ter o conhecimento e, ao mesmo tempo, uma prática pedagógica com o uso desses textos. Entretanto, fica evidente, em suas declarações, que realmente existe o conhecimento de autores e até de obras, embora essas declarações sejam pouco esclarecedoras sobre suas intervenções didáticas, se existe um trabalho de leitura, delas e dos alunos, que traga, para o centro da sala de aula, reflexões, impressões e análises críticas sobre identidade e estética afro-brasileira. Também não se identificou o uso de uma estratégia de pesquisa, ação e reflexão como forma de tornar visíveis esses poetas, prosadores e compositores, tanto para elas, professoras, quanto para alunos e para a comunidade escolar, de modo a colocar em evidência temas que contemplariam a Lei 10.639/03. Experiências relatadas por poucas professoras-participantes deixam evidente que a sala de aula e outros ambientes da escola representam um espaço de interação e socialização do saber tanto pedagógico quanto histórico-social, no qual se pretende desenvolver uma formação crítico-reflexiva não apenas do corpo discente, mas de todos que concebem e fazem parte desse espaço. Nesta perspectiva, Lopes contribui:

A educação escolar deve ajudar professor e alunos a compreenderem que a diferença entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora; que é preciso valorizá-la para garantir a democracia que, entre outros, significa respeito pelas pessoas e nações tais como são, com suas características próprias e individualizadoras; que buscar soluções e fazê-las vigorar é uma questão de direitos humanos e cidadania. (2005, p. 189)

Não podemos desconsiderar que a produção literária negra ou afro-brasileira ainda necessita de visibilidade e divulgação mais consolidada na população em geral e, em especial, entre os estudantes baianos, mesmo com algumas iniciativas de políticas públicas afirmativas que tentaram tornar obrigatória sua inclusão nos conteúdos escolares. Este estudo comprova que o total ou parcial desconhecimento sobre essa produção literária negra contribui para a manutenção da cultura hegemônica, que considera a sala de aula como um ambiente de representação e aprendizagem unicultural e de perfil eurocêntrico. Para ir de encontro a esse quadro, importa desenvolver e estimular práticas de leitura de autores negros, como Luis Gama, José Carlos Limeira, Jônatas Conceição, Landê Onawale Munzanzu, Mestre Didi, entre outros baianos que produziram e produzem, em verso e prosa, reflexões sobre a memória sociocultural e transatlântica do povo negro. Através da denúncia dos clichês e dos estereótipos raciais produzidos pela hegemonia branca como

matéria literária, a escola poderia promover a socialização de obras e autores negros como representações importantes da construção da identidade étnica brasileira, em especial, a baiana. Tornar acessível e visível ao estudante a LN ou LAB seria possibilitar a reconstrução da imagem positiva do negro, tentando resgatar o máximo de sua dignidade étnica e racial negada pelo meio social.

Quando, no ambiente de aprendizagem, não há discussão fundamentada na questão que envolve a afrodescendência e a literatura negra, o exercício pedagógico não atende à Lei nº 10.639/03, nem promove mobilizações entre escola e comunidade. Isso confirma o que Foucault (1980, apud GORE, 1994, p. 12) considera sobre os pressupostos da escolarização e do olhar renovado e mais atento às “micropráticas” do poder nas instituições educacionais, pois o poder “disciplinar”, exercido por meio da “invisibilidade”, assegura seu funcionamento automático. Essas “micropráticas” do poder só estimulam um “ensurdecido silenciamento”, que resulta em um perfil de educação que não assume sua essência multicultural e, direta ou indiretamente, cultiva o ensino-aprendizagem na perspectiva do branqueamento, a partir do momento que as aulas de leitura ou literatura ainda preservam o caráter eurocêntrico de muitos dos valores adotados pela academia.

Diante das constatações realizadas neste trabalho, torna-se necessária uma rediscussão sobre a formação inicial e continuada do professor, no que tange à educação étnico-racial e à literatura negra ou afro-brasileira. Mas, antes de se pensar em investimentos na formação continuada, por exemplo, importa motivar esses profissionais para que eles se sensibilizem por novas perspectivas do educar e se proponham a desenvolver uma práxis pedagógica que possa construir uma escola democrática e cidadã.

Ao se pensar em investimentos na formação do professor para uma educação antirracista, não nos devemos esquecer de que ela deve estar embasada em uma pedagogia crítica, ocupada tanto em formar professores conscientes quanto, conseqüentemente, alunos conscientes e, com isso, formar cidadãos cômicos de seu papel no mundo como sujeitos transformadores, socio-históricos, influenciados por questões subjetivas, como pertencimento étnico-racial, classe, gênero e orientação sexual. Essa formação inicial ou continuada não deve isentar os

professores das responsabilidades de pesquisar e investigar novas informações sobre o racismo, a cultura e a literatura negra ou afro-brasileira e, com isso, possibilitar um melhor tratamento das situações discriminatórias.

Torna-se urgente que nossos professores da rede pública estadual, diante da realidade socioeconômica desigual de que são testemunhas no seu local de trabalho, favoreçam uma rediscussão sobre a práxis, já que os conflitos vivenciados na escola podem estar relacionados a atos discriminatórios, principalmente raciais, que se refletem na sala de aula, mas são perigosamente camuflados ou velados. Ao se acomodar a essa situação, eles, inconscientemente, podem estar contribuindo para a sua manutenção, desconhecendo que esse seria o momento de transformação dessa realidade. Logo, é necessário reeducar a escuta e a sensibilidade para que possamos perceber – em expressões vistas como inofensivas sobre a essência do outro, como o negro ou afrodescendente – o momento de intervir através do diálogo e da reflexão coletiva. Isso significa afirmar que toda e qualquer forma de discriminação racial deve ser tratada energeticamente, independentemente do tipo de prática racista, seja ela manifestada por fenótipos ou pela origem de cada ser humano. Para que isso aconteça, é preciso se permitir a olhar e compreender o mundo sob diversos prismas, através de leituras, trocas de experiências e, principalmente, pela autorreflexão sobre quem somos diante da nossa realidade escolar.

Nada mais provocativo para se pensar sobre o ser humano, suas ações e seus sentimentos, do que a literatura. Mas, para que essa provocação tenha efeitos significativos no processo de ensino-aprendizagem, a escola e os professores devem reconsiderar suas práticas pedagógicas, mobilizando o seu principal interessado: o estudante-leitor. É preciso que a escola quebre um pouco a ideia de transformar um produto artístico em disciplina, ao condicionar sua recepção a olhares únicos, recepções fragmentadas ou direcionadas, não oportunizando viver e problematizar a obra de acordo a história e a formação do seu leitor, respeitando seu tempo e sua subjetividade. A escola precisa dessacralizar o texto literário, deixá-lo sair de um patamar inalcançável ao estudante-leitor. Como polemiza o jovem escritor e editor gaúcho Antônio Xerxenesky (2010, p. 40), é preciso dessacralizar a literatura, impedindo que determinados espaços a ela destinados se configurem pelo pedantismo ou pelo tédio. Isso “é o que faz os alunos de colégio morrerem de

monotonia nas aulas de literatura”. Complementa o escritor: “Saudável seria trair a literatura de todas as formas possíveis”. Usaríamos o termo “trair” na dinâmica escolar, no sentido de “subverter” uma ordem instituída do trabalho com a literatura na sala de aula. Partindo dessa epistemologia do pensar a literatura na educação, como seria salutar o contato da literatura negra ou afro-brasileira com alunos e professores, para se pensar, refletir, emocionar e se humanizar com vozes por muito tempo caladas e colocadas em patamar inferior por uma hegemonia branca que não lhe permitia ecoar, porque só através do silêncio seria possível manter a castração poética de ser negro. Com isso, “o silenciamento da identidade negra perpassou os séculos e atingiu o século XXI de várias formas; uma delas é apresentar negros como detalhes de uma suposta generalidade branca.” (CUTI, 2010, p. 37).

O grande desafio da escola que pretende ser democrática para pensar as relações étnico-raciais e ter a literatura como princípio dessa reflexão é ser a contravoz: romper com a supremacia da literatura vigente e provocar um ensurdecido encontro com vozes que merecem ser ouvidas, como uma marca simbólica de quebra de silêncios seculares. Quando o professor tem, nas mãos, as vozes de Maria Firmina dos Reis, Lino Guedes, Solano Trindade, Abdias do Nascimento, Geni Guimarães, Cuti, Esmeralda Ribeiro, Sabotage, entre outras – que materializaram, através do papel, da tinta e dos teclados de um computador, palavras que reconstróem o negro, tentam resgatar e revalorar ao máximo sua dignidade étnica e racial negada pelo meio social –, ele estará possibilitando ao aluno, com sua prática pedagógica, viver experiências que, talvez, a teoria social e histórica não possa dimensionar para o estudante-leitor. Uma experiência de leitura através desses autores com a amplidão de linguagem e discurso que seus textos produzem, no mínimo, traria para sala de aula com alunos negros, principalmente, uma chance de se projetarem como cidadãos ricos de possibilidades, que, assim como os brancos, têm valores culturais próprios que devem ser respeitados e apreciados.

Podemos inferir que a formação do espaço literário negro ou afro-brasileiro no meio acadêmico vem tendo seu devido reconhecimento, de acordo com as considerações das professoras-participantes, principalmente as que têm formação ou licenciatura mais recente, pois elas propõem trabalhos e intervenções pedagógicas com a literatura produzida por negros ou afro-brasileiros e têm o

embasamento teórico e prático de leitura para efetivar suas ações didáticas. Por outro lado, a visibilidade dessa literatura no ensino institucionalizado nas escolas da educação básica pública parece cada vez mais difícil, de acordo com os dados analisados, mas se faz necessária e urgente diante de alunos que precisam ser respeitados em sua construção identitária e valorizados na sua pluralidade. Creio que o Estado teria um papel importante nesse debate, porque é preciso que ele abrace o compromisso de reparar os erros históricos através de uma educação étnico-racial de qualidade, impedindo que possíveis fenômenos de marginalização continuem sendo reproduzidos nas cenas sociais. Para isso, é importante elaborar estratégias e linhas de atuação com probabilidade de êxito, porque é através do debate sobre a cultura, a história e a literatura negra ou afro-brasileira que poderemos assegurar narrativas de uma nova história do povo brasileiro na perspectiva de validar a verdadeira democracia racial, para que novas cores possam suscitar uma cidadania igualitária atrás dos muros das escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR E SILVA, V. M. **Teoria da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1976. 1ª ed. Brasileira.
- AGUIAR, V. T; BORDINI, M. G. **Literatura: a formação do leitor –alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- AMÂNCIO, I. M. C.; GOMES, Nilma Lino, JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. **Literaturas africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 107-127.
- APPLE, M. W. **The absent presence of race in educational reform**. *Race Ethnicity and Education*, v.2, n.1, p.9-16. 1999.
- ARAÚJO, E. **Negras memórias, o imaginário luso-afro-brasileiro e a herança da escravidão**. *Estudos Avançados*, São Paulo, USP, n. 18 (50), p. 2004, p. 242-250.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Eudoro de Sousa. São Paulo: Ars Poetica, 1993.
- BAGNO, M. **Pesquisa na escola: o que é e como se faz**. São Paulo: Loyola, 2007.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. HUCITEC, 12ª Ed, 2006.
- BARBIER, R. **A escuta sensível em educação**. *Cadernos ANPEd*, Porto Alegre, n.º 5, 1993, p. 187-286.
- BARBOSA, A.; CUNHA, E. T. da. **Antropologia e Imagem**. Zahar. 2006.
- BARROS, Z. S.. **Educação e relações étnico-raciais** / Zelinda dos Santos Barros, Paula Cristina da Silva Barreto, Marta Alencar dos Santos, Maiara Alves Oliveira. – Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2011.
- BARTHES, R. **A Aula**: Aula inaugural da cadeira de semiologia literária do colégio de França. São Paulo: Cultrix, 2007.
- BASTIDE, R. **A poesia afro-brasileira**. São Paulo: Martins Fontes, 1934.
- BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BEACH, R. ; MARSHALL, J. **Teaching Literature in the secondary school**. 1991.USA : Harcourt Brace & Company.

BERND, Z. (org.). **Antologia de Poesia Afro-brasileira – 150 anos de consciência negra no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

_____. **Literatura negra**. In JOBIM, J.L., org. As palavras da crítica. Rio de Janeiro: Imago, 1992. P. 267-276.

_____. **O que é negritude**. São Paulo: Brasiliense, 1988a.

_____. **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Brasiliense, 1988b.

_____. **Literatura e identidade nacional**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011

BISPO, S. **Solano Trindade: negritude e identidade na literatura brasileira**. In: REEL – Revista Eletrônica de Estudos Literários, Vitória, s. 2, ano 7, n. 9, 2011. Acesso em Nov/2012)

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

BOURDIEU, P. **O mercado dos bens simbólicos**. In: A economia das trocas simbólicas. (org. Sérgio Miceli). São Paulo: Perspectiva, 1974. Pp. 99-181.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2ª ed. rev., Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 103

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura AfroBrasileira e Africana. Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004.

Cadernos Negros: os melhores poemas. São Paulo: Quilombhoje, 1998.

Cadernos Negros: Os melhores contos. São Paulo: Quilombhoje, 1998.

Cadernos Negros, volume 24: contos afro-brasileiros. São Paulo: Quilombhoje, 2001.

Cadernos Negros, volume 28: contos afro-brasileiros. São Paulo: Quilombhoje, 2005.

Cadernos Negros, volume 29: poemas afro-brasileiros. São Paulo: Quilombhoje, 2006.

CAMARGO, O. **O negro escrito**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1987.

CANDAU, V. M. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In Multiculturalismo – diferenças culturais e práticas pedagógicas, Antonio Flavio Moreira, Vera Maria Candau (orgs.). 4. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CANDIDO, A. **Literatura como forma de resistência**. In: PERFIL de Literatura Negra: Mostra Internacional de São Paulo. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1985.

CARRANSA, F. **Autores negros enfrentam barreiras para publicar suas obras**. In Revista dos Problemas Brasileiros. 2003, disponível em http://www.sescsp.org.br/sesc/revistas_sesc/pb/artigo.cfm?Edicao_Id=171&Artigo_ID=2532&IDCategoria=2579&reftype=1 – acesso em 15/03/2013

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. 2aed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. Vol 2.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**, São Paulo: Contexto, 2000.

CEIA, C. **E-Dicionário de termos literários**. Disponível em http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=929&Itemid=2 – acesso em 10/02/2013.

CHALHOUB, S. **A história nas histórias de Machado de Assis: uma interpretação de Helena**. Campinas: UNICAMP, 1991.

_____. **Machado de Assis, historiador**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CHARTIER, R. **O mundo como representação**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 5, n.11, jan./abr. 1991.

CORRÊA, N. **O canto do Cisne Negro e outros ensaios**. 2. ed. Florianópolis: FCC edições, 1981.

CRUZ, M. S. **História da Educação do Negro e outras histórias/Organização:** Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

CONCEIÇÃO, J. **Outras miragens: Miragens de engenho.** São Paulo: Confraria do Livro, 1989.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática.** 1ª Edição. São Paulo: Contexto, 2007.

COSTA, M. E. **Gestão de conflitos na escola,** Lisboa: Universidade Aberta. 2003.

COUTINHO, A. (Org.). **Cruz e Sousa. Fortuna Crítica,** 4. ed. Brasília: Civilização Brasileira; INL, 1979.

CUNHA, P. M. C. C. **Da senzala à sala de aula: como o negro chegou à escola.** In: OLIVEIRA, L. (coord.) **Relações raciais no Brasil: alguns determinantes.** Niterói: Intertexto/UFF: 1999.

CUTI. **Poemas da carapinha.** São Paulo : Ed. do Autor, 1978.

DAVID,M; GOMES, F.A – **O universo literário africano e afro brasileiro como instrumento para a concretização da Lei 10.639/03.** In Educação para as relações étnico-raciais: outras perspectivas para o Brasil / Guimes Rodrigues Filho, Vânia Aparecida Martins Bernardes, João Gabriel do Nascimento. -- 1. ed. -- Uberlândia, MG : Editora Gráfica Lops, 2012.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** 3 ed. Campinas: Autores Associados, 1998. Coleção Educação Contemporânea.

DUARTE, E. A. **Literatura e Afrodescendência.** Portal LITERAFRO do site da Universidade Federal de Minas Gerais acesso em 20 de abril de 2011.

_____. **Machado de Assis: afro-descendente.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.

_____. **Machado de Assis é clássico duas vezes. É clássico da literatura brasileira e é clássico da literatura negra.** 9 set. 2007. Entrevista concedida a RCO. Disponível no site http://www.pco.org.br/conoticias/especiais/entrevista/9_9_entrevista_assis.html. acesso em 20 abril 2012.

_____. Entrevista ao site do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos. Disponível em <http://www.uel.br/neaa/noticias/not%C3%ADcias-geral/antologia-cr%C3%ADtica-tra%C3%A7-hist%C3%B3ria-da-literatura-afro-brasileira> – acesso em 20/02/2013.

EDMUNDS, H. **The focus group research handbook**. Lincolnwood, IL: NTC Business Books / Contemporary Publishing, 1999.

EVARISTO, C. **Da representação a autorrepresentação da mulher negra da mulher negra na literatura brasileira**. Revista Palmares: cultura afro-brasileira, Brasília, ano 1, n. 1, ago. 2005. p.54

FARREL, A. P.. **O Jesuíta Ratio Studiorum de 1599**. Disponível <http://admin.wyk.edu.hk/documents/A01%20Jesuit%20Education%20&%20Ignatian%20Pedagogy/Ratio%20Studiorum.htm> , acesso em 30/01/2013

FARIA, A. L. G. **Ideologia no livro didático**. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1994.

FARIAS, R. F. D. G. M. **Leitura e Literatura: a construção do leitor literário**. In Revista Fóruns Identidade. Itabaiana: GEPIADDE, Ano 5, Volume 9 | jan-jun de 2011. Disponível em http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_I ND_9/FORUM_V9_07.pdf , acesso em 23/03/2013.

FIGUEIRA, V. M. **Pesquisa: Preconceito racial na escola**. Revista Estudos Afro-Asiáticos, n. 18, maio de 1990.

FIGUEIREDO, M. C. L. ; FONSECA, M. N. S. (orgs.). **Poéticas afro-brasileiras**. Belo Horizonte: editora PUC Minas & Mazza edições, 2002.

FONSECA, M. V. **As primeiras práticas educacionais com características modernas**. Rio de Janeiro: Fundação Ford/ANPED, 2000.

FONSECA, M. N. S. **Literatura Negra, Literatura Afro-Brasileira: Como responder à polêmica?** In: *Literatura Afro-Brasileira* / organização Florentina Souza, Maria Nazaré Lima. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

FOUCAULT, M. **Prefácio à Transgressão. Ditos e Escritos III. Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema**. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2009. ps 219-241.

_____. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Em defesa da sociedade: curso no College de France (1975-1976)**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999

_____. **Microfísica do poder**. Org. e trad. Roberto Machado. 17ª ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002.

_____. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de A. Sampaio. 20ª ed., São Paulo: Loyola, 2010.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI et al. **Paulo Freire: uma Biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1999.

GAMA, L. **Trovas burlescas e escritos em prosa**. Organização de Fernando Góes. São Paulo: Cultura, 1944.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa em Educação, v. 10).

GERALDI, J. W. **A diferença identifica. A desigualdade deforma**. Percurso Bakhtiniano de construção ética e estética. In: FREITAS, Maria Tereza, SOUZA, Solange Jobim e KRAMER, Sônia. Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões de Nossa Época, V.107).

GOMES, N. L. **A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03**. In Multiculturalismo – diferenças culturais e práticas pedagógicas, Antonio Flavio Moreira, Vera Maria Candau (orgs.). 4. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **Diversidade, cultura, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica**. In Educação como práticas da diferença, Abramowich, A; Barbosa, M.A; Silvério, V.R. (org.). Campinas: Armazém do Ipê, 2006.

_____. **Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório**. In **Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil**. Fonseca, Marcus Vinicius; Silva, Carolina Mostaro Neves da; Fernandes, Alexsandra Borges (orgs.). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

_____. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.** Educ. Pesqui. [online]. 2003, vol.29, n.1, pp. 167-182.

_____. **Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação.** Disponível em <http://www.immes.edu.br/Site/artigos/educacao-e-relacao-raciais.html>, acesso em 20/02/2013.

_____ ; SILVA, P. B. G. **O desafio da diversidade.**In: GOMES, N. L. & SILVA, P. B. (Ed.).Experiências étnico-culturais para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GONÇALVES FILHO, A. A. **Educação e Literatura.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GONÇALVES, L. A. O.; GONÇALVES E SILVA, P. B. **O Jogo das diferenças: O Multiculturalismo e seus Contextos.** Belo Horizonte - MG: Autêntica, 1999.

_____. **Movimento Negro e educação.** In Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez 2000 Nº 15. disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf> acesso em 15/10/2012.

GONÇALVES, L. A. O. **Negros e Educação no Brasil.** In: LOPES, Eliane M. Teixeira; FARIA FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cynthia Greive.(Orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Pensar a educação: pensar o racismo no Brasil.** In Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil. Fonseca, Marcus Vinicius; Silva, Carolina Mostaro Neves da; Fernandes, Alexandra Borges (orgs.). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

_____. **O silêncio, um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: um estudo da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de 1ª a 4ª série.** Belo Horizonte: UFMG, 1985. Dissertação de Mestrado em Educação.

GONÇALVES E SILVA, P. B. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil.** In In Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil. Fonseca, Marcus

Vinicius; Silva, Carolina Mostaro Neves da; Fernandes, Alexsandra Borges (orgs.). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

_____ ; ZUBARAN, M. A. **INTERLOCUÇÕES SOBRE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS: Pertencimento étnicorracial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro.** Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 130-140, Jan/Abr 2012.

GONÇALVES, E. M. **Propaganda & Linguagem: análise e evolução.** São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

HAFBAUER, A. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão.** Tese de doutoramento, USP, 1999.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: UFMG / Brasília: UNESCO, 2003.

HAMZE, A. **Multiculturalismo e o diálogo na educação.** Disponível em <http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/o-multiculturalismo-dialogo-na-educacao.htm> - acesso em 23/10/2012.

HATTNER, Á. **A poesia negra na literatura afro-brasileira: exercícios de definição e algumas possibilidades de investigação.** Terra roxa e outras terras: revista de estudos literários, Londrina, v. 17-A, dez. 2009. Disponível em: < <http://www.uel.br/pos/letras/terraroxa/>>. Acesso em: 12. fev.2012.

HENRIQUES, R. **Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação.** Brasília : UNESCO, 2002.

HESTER, R. **From reading to the reading of literature.** *The modern language journal.* 1972. N.56, p.284-291.

HINE, C. **Virtual ethnography.** London: SAGE Publications, 1998.

KIBUKO, O. I. **Lamentos, Ressentimentos, Vingança... Ou um alerta de resistência e sobrevivência?** Estudos Afro-Asiáticos, n. 8-9, 1983, pp. 219-227

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

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução: Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LIMA, M. B. **Afrodescendência e Prática Pedagógica nos 500 anos de Brasil**. Revista Hora de Estudo. Aracaju - SE: Secretaria Municipal de Aracaju, dez./2000. Edição Especial, p. 53-62.

_____. **Diversidade cultural no currículo escolar do ensino fundamental**. Rio de Janeiro, 2009.

LOPES, V. N. **Racismo, Preconceito e Discriminação: procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos**. In *Superando o racismo na escola*. (org. Kabengele Munanga) Brasília: Ministério da Educação, 2005.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MOREIRA, A. F. B. ; CÂMARA, M. J. **Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica**. In *Multiculturalismo – diferenças culturais e práticas pedagógicas*, Antonio Flavio Moreira, Vera Maria Candau (orgs.). 4. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 23, 2003.

MULLER, M. L. R. **Educação e diferenças: os desafios da Lei 10.639/03**, Cuiabá: EdUFMT, 2009.

MUNANGA, K. ; GOMES, N.L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

_____. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil – Identidade Nacional versus Identidade Negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

_____. **A educação colabora para a perpetuação do racismo**, entrevista cedida para Revista Carta Capital, em 30-12-2012, disponível no endereço eletrônico: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-educacao-colabora-para-a-perpetuacao-do-racismo/> acesso em 12/01/2013.

NAPOLITANO, M. **História e música - história cultural da música popular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NASCIMENTO, G. M. N. **Machado: três momentos negros** In Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários, Vol.2, 2002. (pdf) dispon[ível em www.uel.br/cch/pos/letras/terraroja, acesso em 20/08/2012.

ORLANDI, E. P., **Incompletude do Sujeito** in Sujeito e Texto São Paulo/PUC/1988 (pdf)

ORNELLAS, S. **Literatura negra: uma brecha para a cidadania**. Resenha do livro Negritude e literatura na América Latina, de Zilá Bernd (Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987). Disponível em: <<http://www.verbo21.com.br/arquivo/32ltx5.htm>>. Acesso em: 07/10 2011.

OSAKABE, H.; FREDERICO, E. Y. **Literatura. Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília: MEC/ SEB/ DPPEM, 2004.

PAZ, O. **O arco e a lira**: Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1982.

PEREIRA, E. A.. **Cantopoemas: uma literatura silenciosa no Brasil** In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.). Brasil Afro-Brasileiro. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PIZA, E. **Porta de vidro: entrada para branquitude**. In: BENTO, Maria A., CARONE, Iray. Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

PROENÇA FILHO, D. **A trajetória do negro na literatura brasileira**. versão eletrônica, reformulada, ampliada e atualizada do ensaio de mesmo título publicado na Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional-Negro Brasileiro, nº. 25, 1997, p. 159-77.(pdf) Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a17v1850.pdf> Acesso em 15/07/2012.

RAMOS, G. **“Entrevista”**. In: OLIVEIRA, Lucia Lippi. A sociologia do Guerreiro. Rio de Janeiro, UFRJ, 1995.

REIS, C. **O conhecimento da literatura: introdução aos estudos literários**. Coimbra, Almedina. 1995, p. 17

RIBEIRO, M. **Apresentação do SEPPIR**. In: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana. Brasília: SEPPIR, SECAD, 2004.

ROCHA, L. C. P. **Políticas Afirmativas e Educação: A Lei 10639/03 no Contexto das Políticas Educacionais no Brasil Contemporâneo**. Disponível em http://www.app.com.br/portallapp/uploads/coletivos/dissertacao_luiz_paixao.pdf. Acesso em 12/03/ 2013.

SANTOS, J. V. T. **A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias**. Educ. Pesq., São Paulo, v. 27, n. 1, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 Abril. 2013

SILVA, M. D. V. **Entre a luz e a sombra: a questão afro-brasileira e a lei 10.639/03 no contexto escolar**. Disponível em http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_maria_dervania_vieira_silva.pdf - acesso em 17/02/2013

SILVA, A. C. **A desconstrução da discriminação no livro didático**. In **Superando o racismo na escola**. (org. Kabengele Munanga) Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SILVA, A. R. **Presença e Silêncio da colônia à metrópole: sina-is do personagem negro na Literatura brasileira**. Tese de Doutorado, Instituto de Letras, UNB, 2007.

SILVA, P. V. B. **O Silêncio como estratégia ideológica no discurso racista brasileira**. In. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 110-129, Jan/Abr 2012 (PDF) disponível em www.curriculosemfronteiras.org – acessado em 20/02/2013.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**/Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 9 ed., Petrópolis, RJ: vozes, 2009.

_____. **Documentos de Identidade, uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVÉRIO, V. R. **Negros em Movimento: a construção da autonomia**, in: Joaze Bernardino e Daniela Galdino (orgs.). Levando a Raça a Sério. ação afirmativa e universidade, Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SOUZA, F. S. **Identidades Afro-brasileiras: contas e rosários**. CADERNO CRH, Salvador, n. 33, p. 75-102, jul./dez. 2000. (em pdf)

_____. **Afrodescendência em Cadernos Negros e jornal do MNU**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Literatura Afro-Brasileira: algumas reflexões**.(PDF) Disponível em http://www5.uberlandia.mg.gov.br/...literatura_afrobrasileira... acesso em 05/03/2012.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

TRINDADE, S **Cantares ao meu povo**. São Paulo: Fulgor, 1961.

TRINDADE, A. L. **O Racismo no Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/IESAE, 1994. Dissertação de Mestrado.

VARELA, J. **O Estatuto do Saber Pedagógico**. In O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos. Tomaz Tadeu da Silva (org.) – 3ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

VELOSO, Caetano. **Livro**. (CD) Universal Music, 1997.

XERXENESKY, A. **Entrevista**. Revista Muito, Jornal A ATARDE, nº40, Salvador, 2010.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais/Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 9 ed., Petrópolis, RJ: vozes, 2009.

ANEXOS

TRANSCRIÇÃO GRUPO FOCAL

IVAN FILHO

3 de Março de 2013

TEMPO DE GRAVAÇÃO : 83 minutos

MODALIDADE DE TRANSCRIÇÃO: Inteligente

LEGENDA

... → PAUSA ou INTERRUPÇÃO

(inint) → ININTELÍGIVEL

(palavra) → INCERTEZA DA PALAVRA OUVIDA/TRANSCRITA

(INÍCIO)

MEDIADOR - Bom, eu vou apenas dar o título da nossa discussão, e aí vocês podem se posicionar: “O negro, a escola e suas representações, o papel da escola no combate ao racismo”, como é que vocês discutem isso.

P1 - Eu não vejo muito isso presente na escola pública, você está se referindo só a escola pública?

MEDIADOR - Só a pública.

P1 - Na minha vivência de 29 anos de escola pública, eu não percebo muito isso, eu percebo o contrário, quando nós temos alunos brancos, como eu já tive meninas loiras, brancas do olho azul, no Lomanto Junior (escola estadual), a gente percebia que os alunos na sua maioria na escola pública são morenos ou negros, a maioria são pardos ou negros mesmos, e eles têm uma certa resistência a esse grupo, eles chamam de azedo, colocam apelidos... aqui eu não vejo muito isso, mas você percebe que o branco em uma sala de aula aqui é uma minoria, a maioria é o negro, então eu não percebo muito essa questão do racismo. O que eu percebo mais, na sala, em relação ao negro é a forma de se vestir, é quando não cheira bem, são essas as críticas que eu ouço então... aqui na escola ou na escola pública de um modo geral raras às vezes que eu percebi racismo com o branco, que é uma minoria, e não com o negro.

P2 - Agora assim, eu vejo essa pergunta também não só no âmbito do racismo na escola, como a gente faz para combater o racismo fora do muro da escola, porque como a gente sabe que uma comunidade prioritariamente é negra na escola pública, então a gente não encontra esses casos de racismo dentro da própria escola, pelo menos não claramente... mas assim, o que a gente está fazendo, ainda nessa pergunta, para esse aluno saber lidar com esse assunto além do muro da

escola? quando ele não estiver no universo que a maioria seja igual a ele, quando ele estiver lá fora diante dos casos de racismo que a gente conhece? então a gente está trabalhando de que forma para fortalecer esse aluno, para ele se reconhecer e saber se defender do racismo, porque existe, apesar de muita gente dizer, a Bahia tem muito negro o racismo não existe, existe e muito, então eu acho que dentro desse contexto, o papel da escola, ainda é muito tímido.

P3 - Eu também penso assim do papel da escola ser muito tímido talvez seja por isso que a gente às vezes não percebe tanto, porque acaba sendo tão comum que está envolvido com a forma que parece ser natural, porque é aquela coisa, um fala do cabelo do outro, da menina do cabelo assim, que tem mega hair, é uma forma de mostrar que que o outro não gosta, na minha escola do Pau da Lima, o que eu não sei na verdade, é muitas vezes como lidar com isso? Como a gente pode combater isso na escola? Às vezes eu chego a perceber, e o que eu vou fazer para que isso não aconteça? Eu realmente ainda não tenho nenhuma ferramenta...

P4 A gente percebe uma coisa que eu sempre coloco, é racismo eu já ouvi aqui na escola, por exemplo, se refere “ela é uma negra bonita”, e o estereótipo é o que? Que negro é feio, aqui na escola eu acho que por ser centro, eles estão vindo de vários bairros, então a gente não percebe muito isso, você percebe no Pau da Lima... eu trabalhei no Curuzu e, na época quando eu trabalhei lá... é próximo ao Ilê, então tem muitos negros, eu cheguei na escola, depois eu vi, eu também cheguei com preconceito... eu percebi, porque quando eu fui trabalhar nessa escola eu encontrei meninos loiros, então aquela imagem que você tem da liberdade, é o bairro negro de Salvador... isso foi em 1994, você acha que você só vai encontrar negro na escola, encontrei meninos loiros, e por conta disso eu tomei um susto, e esses meninos e essas meninas iriam participar do projeto do Ilê, um projeto lá na escola, era muito bom, então isso de você se reconhecer negro, de você se valorizar, de você saber trabalhar com o racismo que é implícito, ele vai vir implícito, ele não vai chegar “você é negão, você é negra, você tem o cabelo duro”, não, chega de uma forma mais sutil, e lá a gente via muito isso, os meninos de lá eles sabiam como, eu não sei se a palavra seria revidar ou se defender, eu acho que eu vou colocar as duas, eles sabiam como fazer isso, porque a maioria fazia percussão no Ilê, ou tava no Olodum, eu tenho alunos daquela época, e alunas que ainda se comunicam comigo, que rodaram a Europa inteira, dançando no Ilê, até hoje estão lá no Ilê, eu tenho uma aluna que na época ela foi a beleza negra do Ilê, então eles tinham isso, aquela coisa de se valorizar, e a escola, por conta disso, eram duas escolas, ainda existem, mas hoje não está assim mais não, tenho colegas que continuam lá e a escola está quase fechando, porque a clientela mudou, as duas escolas que trabalhamos próximas do Ilê as escolas trabalhavam assim, então eu vim de uma realidade, eu vim de um mundo, que ninguém olhava para mim, onde eu vivia e dizia, é negra, não... eu me enxerguei negra lá, eu vi que eu era igual eles, porque eu não me enxergava assim, o mundo que eu vivia era diferente, porque o mundo que eu vim, não acho que a maioria de nós viveu nesse mundo, o mundo que eu vim as pessoas se preocupavam muito assim, “você é de que família? Você é filho de quem?”, não importava se o pai era o presidente da república, ou se seu pai cortava cana, mas eles se preocupavam com valores morais, “você é filho de quem? Ah você é neto de fulano”, então ninguém tinha isso na minha infância e na minha adolescência de ficar se

preocupando a “Graça é branca, porque a Graça tem cabelo assim, vou me separar vou andar com Graça e não vou andar com Claudia”, eu enxerguei e eu gostei do que eu vi, pena que eu sai de lá, porque eu acho que se eu tivesse continuado lá, assim (emocionada) eu me enxerguei dessa forma quando eu fui trabalhar nessa escola, já em 1994 eles já se preocupavam, os professores lá da escola já se preocupavam com isso, porque a maioria morava ali na Liberdade, a maioria nasceu ali, então eles sabiam o valor que eles tinham como ser humano, e lá existia esse trabalho, agora aqui na escola Senhor do Bonfim a gente não vê isso.

MEDIADOR - Como é desenvolvido esse trabalho lá?

P2 - Como é que eles faziam?

MEDIADOR - De que forma?

P4 - Sempre em parceria com o Ilê, tendo a parceria com o Ilê, eles foram, fizeram uma palestra, porque é lógico que tinha aquele menino que ficava tímido, se sentia o feio, fazia uma palestra, e eu não lembro o nome dela agora, a irmã de Vovô, ela é pedagoga, ela foi ela contou, foi a primeira vez que eu ouvi falar em Nzinga, ai ela foi falar a história de Nzinga, ela foi falar sobre todos os quilombos, isso de dizer que o negro ele não se acovardou, ele não se acomodou, ele não aceitou ser escravo, então ela foi lá, fez essa palestra lá na escola, com os professores, com os alunos, ofereceu para participar das oficinas, quem não morava ali, no Curuzu, na Liberdade, ofereceu para participar das oficinas e ia conversando, era assim, eram conversas, iam sempre conversando com os meninos, “olha como você é bonito”.

MEDIADOR - Trabalhando a autoestima.

P4- ...isso...“olhe como você é inteligente, você é perfeito”, é sempre dessa forma, e eu fiquei 2 anos lá e nesses dois anos, a gente sempre tinha palestra, as pessoas sempre ligaram ao Ilê, é tanto, que eu lembro, eu não fiz isso, não consegui ter essa coragem, mas uma colega minha ela começou a trançar o cabelo, uma trançou o cabelo, a outra deixou o cabelo black, eu não fiz nenhuma vez porque eu não consegui fazer, e acho que vai do seu jeito de ser, não é nem a questão de sensação de negro ou não. Tinha um professor lá na escola que eu achei ele muito legal, o Carlos, professor de geografia, ele começou a mudar o jeito de se vestir,

P2 ... – ele foi tocando de alguma forma...

P4 -usar aquelas batas que a gente vê, ele quis dizer assim, eu vou assumir quem eu sou, vou assumir o que eu sou, e começou a mudar as roupas usar roupas mais coloridas, mais soltas, então lá tinha esse trabalho, aqui não.

P2 -Você falou uma coisa interessante, são as representações, a gente não vê essas representações, ...

P4 - ...não...

P2 - a gente simplesmente tem as apresentações ainda muito voltadas para o europeu, a figura Europeia, essa figura está em todos os cantos, mas a figura negra não está em todos os cantos, e quando está, tá sempre renegada ou em segundo plano, então essas representações elas não vêm para dentro da escola, a representação negra.

P3 - (para P4)Você falou que a comunidade que na verdade a (inaudível), como esses meninos estavam inseridos?

P4 - Porque eles eram de lá mesmo da Liberdade, então eles já se conheciam, eu cheguei de fora então para mim isso foi diferente, porque eu não conhecia a Liberdade, eu conhecia a Liberdade da televisão, conheço a Liberdade de falar, o bairro negro de Salvador, e eu vim do interior para trabalhar, fiz um concurso, passei e fui para lá, eu queria vir morar em Salvador, então isso para mim, foi ... acho que chocou a mim,

P3 - eles participavam ...

P4 - eles participavam, não podiam sair no bloco, como não saem, mas eles participavam das oficinas.

P1 - No meu caso, onde eu trabalhava, no Lomanto Junior, fica em Itapuã, é miscigenado, classe alta, média e a classe baixa, então muitos alunos, alunos de segundo grau, porque os alunos estudavam na escola particular, até a oitava série como acontece aqui também, e no segundo grau os pais acham que já estão formados e ai eles podem se virar sozinhos, então o grupo branco era uma minoria, e eu percebia que existia, não da menina branca, mas eu a principio achei que eles pensavam que as pessoas brancas eram ricas, e não eram, eram pessoas pobres também, da favela, de Itinga, só que a família não tinham negros, ou os negros que tinham eram distantes, e ficou a cor mais clara, ou a mistura prevaleceu o claro, não sei, então eu percebia isso, agora por exemplo, aqui na escola, a gente não percebe isso, pelo menos eu até agora não percebi isso, agora percebi uma coisa...Rafaela, que é a minha filha negra, quando ela saiu do Sartre e veio para cá ela foi hostilizada pelos alunos da manhã, e foi trocada a tarde, a tarde foi mais ameno, por quê? Não era o fato dela ser negra, mas pelo fato de ter vindo de escola particular melhor, ser patricinha, porque tinha o caderno todo bonitinho, todo rosinha, tinha celular...não sabiam nem que era minha filha no inicio, e chegou um ponto que eu tive que colocar no vespertino que era mais ameno, por que se ela era negra igual a eles? Para mim a questão do racismo eu vejo aqui mais como social, do que como do negro.

P3 - É a questão do social mesmo, tem o cabelo escovado, que é patricinha, tem o celular na moda, tira boas notas, ai tinha uma certa resistência do grupo. (inaudível)

P1 - Agora uma coisa que eu sempre falo na sala, que eles tem que perder essa mania de achar, que porque é negro tem que ser sujo, tem que andar descabelado, tem que andar de qualquer jeito...

.P3 ...mas isso é porque é negro, mas isso é porque é pobre, porque e que negro relaciona com a sujeira?

P1 - Porque eles fazem isso, eles dizem isso, eu já vi lá na sala dizerem assim, “mancha a raça da gente”, eu disse “mancha por quê?” “é só chegar aquele fedorento as pessoas já acham que preto fede”, você percebe isso e eles discriminam o outro negro quando eles estão assim mais largados é porque é pela cor, é como se fosse uma auto-defesa.

MODERADOR - Ai entra as questões da representação mesmo.

P2 - Isso.

MODERADOR - Essa representação faz com que ele vista essa roupa.

P3 - Mas isso é uma coisa influenciada, não foi uma coisa que surgiu naturalmente, ele está reproduzindo o discurso que foi moldado, para que o negro acreditasse nisso como forma até de você dominar, porque a primeira coisa que você quer para dominar a outra é quebrar a espinha dele, é dizer que você não presta, que você se coloque no seu lugar, então isso foi passando de geração para geração, e muitas desses discursos que a gente ouve, eu mesma ouvi muito, ouço ainda, “ela é negra, mas tem as feições finas”, “porque ela puxou a mãe”, minha mãe é branca, ou então é assim “ela tem a barriga limpa”, porque você é negra e tem um filho mais claro, de onde veio isso? E você ouve negros falando isso, então foram os negros que criaram isso, eles reproduzem esse discurso.

MODERADOR - E vocês veem essa representação na escola, em sala de aula?

P3 – No discurso.

P2 - Claro, eles também com discurso, eles também acabam reproduzindo coisas que eles nem sabem de onde vem e porque está falando.

P3 - Exatamente isso que eu queria saber, isso existe a gente percebe, assim como eu que sou negra, desde pequena a educação é da (inaudível), é feio, o rosto assim, a cara assim, desde pequeno...cabelo duro, cabelo ruim, cabelo pixaíim e você vai vendo que você é negro e que pronto que vai no máximo chegar, e tem também a questão de dedicação, você não vai chegar muito longe, você vai fazer uma coisa de ensino médio, tem essa questão que você tem que saber como trabalhar dessa forma, porque você vai fazer o que depois daquilo, eu vou fazer um curso técnico, ninguém tem isso...

P3 - ... como trabalhar, tem a resposta da gente também estar vindo pouco a pouco acho que estamos avançando... os movimentos sociais, principalmente o movimento negro, muitas vezes as pessoas falam assim, o movimento negro faz o racismo ao contrário, mas tem que ter alguém para defender, eu discordo de algumas posições, não é porque eu sou negra que e vou concordar com tudo principalmente esse negocio da roupa, do cabelo, acessórios, se você tem que andar dizendo 24 horas e afirmando a sua identidade, acho que não passa por ai, tem outras coisas que passam pela identidade negra e não são estereótipos físicos, porque se a gente for contar aqui na Bahia tem gente de pele clara que é muito mais negra do que eu, então não é essa questão da identidade é sua, você não tem que ficar, porque eu estou com os cabelos assim, às vezes eu tenho um comportamento

muito mais eurocêntrico, muito mais discriminatório e tenho o cabelo cacheado, eu acho que o que a gente tem que passar para os nossos alunos é essa consciência de quem ele é, de onde ele pode chegar, e a liberdade, se ele negro, ele é livre, eu posso escolher a roupa que eu quiser, eu posso escolher tomar o vinho, e essa parte que eu discordo agora, eu posso não escolher a bebida de folha, própria da minha tradição, eu posso um dia não querer comer o azeite, e querer comer a pizza, mas eu tenho que ter a consciência de cada coisa, então não é assim só a roupa, que vai dizer que eu adquiri essa consciência, porque você tem que ter liberdade nessa escolha, porque o branco pode escolher tudo, é isso que eu digo para os meus alunos, o branco ele tem direito a concessão, outorgado, o direito dele escolher tudo, o branco de cabelo liso ele pode fazer um permanente e deixar cacheado, quem condena, condena? ele pode nascer com o cabelo preto e pintar de loiro, porque a maioria vão ficando loira, mas se for branca, se o branco tem toda essa liberdade de lidar com o seu corpo, com as cores, com a moda, do jeito que quiser, porque negar isso ao negro, tendo que colocar, impor uma roupa para ele dizer que é negro.

P1 - Agora eu vou analisar o outro lado também, eu tenho uma amiga que ela é negra, não retinta, mas negra.

P3 - O que é retinta?

P1 - Retinta é a cor encorpada. Os negros usam essa nomenclatura...retinta, encorpada... E ela usava o cabelo com escova, chapinha, que todo mundo usa, eu não uso chapinha porque não gosto, eu gosto mais do cabelo cacheado, eu não gosto, que sou negra também porque um avô meu era negro, apesar de tá na identidade parda,

P2 – (risos) todo mundo é parda... (risos de todos)

P1 - ...ai ela começou a namorar com um negro, trabalhava na UNEB, o cara estudou, tem mestrado está fazendo doutorado, e ele tem um discurso muito a favor do negro, mas ele casou com uma branca, cabelo liso escorrido, ai eu questiono até que ponto você assume, porque ele faz um discurso contrário, mas na família toda dele de negros ele foi o único que casou com a branca, separou ai ele está com essa, e a mulher é assim, cabelo normal como a gente usa, escovado, com chapinha, papapa...de repente ela parece lá com um cabelo black power, amarrado aqui assim (gesticulando), todo mundo estranhou porque mudou totalmente o visual dela, ai ele, que é o atual namorado dela, disse assim: “ela é negra ela tem que assumir a negritude dela”, e ela passou a usar, então quer dizer, está errado, não é por ai, se ela é negra mas ela gosta do cabelo dela liso por que ela não pode usar se o branco pode, né?

P3 - mas ai ela fez para agradar o namorado.

P1 - Mas ai vai entrar na questão da representação, ela não se assume.

P2- Mas ela disse o que, qual foi o discurso dela ? por que que ela fez isso no cabelo?

P1 - Para assumir a negritude, ela reforçou, e assume até hoje isso.

P3 - Se ela mudou consciente, de desejo, tudo bem, se as outras atitudes dela condizem com o perfil físico,... beleza..., o que não pode é virar uma obrigatoriedade, achando que isso é identidade.

P1 - Eu acho assim, muito bem, super...ela vive com roupas de marcas e tudo, só mudou o cabelo, como se o cabelo fosse a identidade, e eu vejo por ai, essa questão que você falou, “a negra é bonita”, eu não consigo... já falei isso várias vezes, mas eu não falo como se fosse racismo, mas eu falo porque você leva a vida inteira ouvindo, vivendo focos de que negro tem que ser o nariz “abertão”, tem que ser feio, e você vê muito negro bonito por ai.

(palavras entrecruzadas)

P3 - O conceito de beleza na realidade quando você vê um negro você diz assim: “esse negro é bonito”, você não está dizendo que ele é negro e tem as características de negro, ele é bonito porque ele tem alguma característica ou a maioria das características dele lembram ao perfil branco, só que a cor é preta, entendeu? Então para a gente ver como a gente não tem representação em perfil de negro, a gente já está tão condicionado que, indubitavelmente a gente passa até pela questão da beleza, a gente vai mudar o perfil...

P1 ...ele já associou a questão o que é negro, é assumir negro, é assumir cabelo duro, o negro também assumiu isso, o que eu acho errado.

P3 - Depende, eu acho errado assim se você fizer de uma maneira assim... você tem que fazer...

(falas sobrepostas)

P3 - A coisa é tão grave, esse negócio das representações, porque que a gente, nós todos aqui quando é criança elege um modelo para seguir, baseado em que? No modelo que é aceito, porque ninguém quer ser rechaçado, porque quando você é criança você ainda não tem essa questão do que é preto do que é branco, a não ser que venha de uma família que a família desde já comece a orientar mas fora isso, o que acontece, você escolhe os modelos que são enaltecidos, ai você liga a televisão, quais são as representações que tem do negro? Marginal, empregada doméstica, falando errado, na favela, você acha que uma criança de 3 anos, começando a entender o mundo, que na escola não mostra o negro como belo, vai querer ser negra? A primeira coisa que ela vai fazer é o que? Eleger o modelo que é aceito socialmente, pra ser igual.

MEDIADOR - Ai eu pergunto a você, o que a escola tem feito para resolver isso?

P3 - Isso, nada,

P4 – nada...

P3 - Porque é tão tímido e tão isoladas as iniciativas, que eu digo que é nada, eu estou falando assim, sem um estudo, é a minha realidade, o meu ponto de vista, não está fazendo nada, aqui na escola qual é o projeto que a gente tem no início do ano, que pontua essa questão das representações dentro do planejamento anual em comum para todas as séries, vertical e horizontalmente qual é? O que a gente continua tendo são projetos isolados de alguns professores que a gente continua tendo são datas comemorativas, de modo folclorizado, é o que a gente tem, quando chega o dia da consciência negra, dia 20, a gente faz um desfile, um ano ou outro que a gente está se ousando aprofundar mais a temática pelo menos nesse dia, com discussões que levam alguma reflexão, e alguma mudança no próprio alienado, eu parto do seguinte, se a gente não trabalhar a autoestima do aluno, se ele não acredita que ser negro é bom, é bonito, é belo, ele não vai ter força para segurar essa identidade, ele vai querer fugir para a identidade que é socialmente aceita, e é ainda a do branco, em uma cidade negra como a nossa, em que muitas pessoas não se reconhecem como negras, se você perguntar tem gente de todas as cores, nesse último senso melhorou, então é um sinal paulatino de um modo geral que a sociedade está começando a ter consciência.

MEDIADOR - E você acha que isso teve interferência da escola?

P2 - Pouca, pouca... eu acho que tem interferência pouca.

P3 – Eu discordo de você, eu acho que escola tem feito, Se a gente colocar, ela tem ela, esse discurso...

P1 – ainda muito tímido

(falas sobrepostas)

P2 - Mas eu acho que eu ainda faço muito pouco.

P 3- Eu também acho.

P2 - E eu acho que eu despertei para isso.

P3 - Mas o meu pouco com o seu pouco, com o dela, já é alguma coisa.

P2 - Politicamente eu sempre fui contra qualquer tipo de discriminação, não é ideal logicamente, politicamente, então eu sempre passo por isso, minhas atividades, mas eu estou falando de alguma coisa mais assim, mais incisiva, de uma coisa mais programada, articulado, não é coisa isolada assim, porque a minha ideologia é essa e eu passo, o professor inevitavelmente é através daquilo que ele acredita, da formação dele, ele vai passar para os alunos, não tem como.

MEDIADOR - Eu vou pegar esse gancho, que já começou a discutir para pegar o segundo tópico, que na verdade isso vai associar, a questão da identidade e o sentimento de pertença, como é que nós estamos trabalhando isso em sala de aula, se é que trabalhamos, e qual a importância realmente disso para esse nosso aluno da escola pública?

(silêncio – 06 SEGUNDOS)

P1 - Eu gosto muito de trabalhar na literatura, toda vez que eu vou pegar uma questão naquela escola literária, e eu me bato com o negro, isso acontece em algumas escolas literárias, eu intensifico isso, e eu desmistifico essa questão de que o negro, a ideia que nós temos equivocada, de que negro não estuda, que negro não deve estudar, não deve ir para a faculdade, quando esse Joaquim do STF, quando ele tomou aquele... eu usei aquilo como discurso na minha sala de aula, porque eu estava trabalhando a questão do racismo para cobrar uma redação depois, então essa é a atribuição que eu dou, por exemplo, quando e trabalho Castro Alves falo o trabalho do Castro Alves, (silêncio) ai eu vou e fala toda vez que eu me debato com um autor mulato e que quando eu trabalho com eles, a vida do autor e digo que houve preconceito por conta dele ser negro, ai eu faço aquele discurso eu vou tentando desmistificar isso, agora é fácil uma escola pública fazer esse discurso, mas eu acho que fora da escola pública é mais complicado, por exemplo, Rafaela estuda na católica, ela é negra, faz Direito, a prima Rebeca branca dos olhos azuis e loira, e ai quando se encontraram e apresentaram as amigas nós somos primas, ninguém acreditou, depois uma menina disse assim, Rafaela é muito mais simpática, porque Rebeca é um azedume em pessoa, quer dizer, uma faculdade que a gente pré supõe que alunos que tenham uma consciência maior que já passaram por sétimo, oitavo semestre, e eu percebi isso porque não gostaram de Rebeca, em uma hora em uma festa ela perguntou e a tia? Eu percebi que todos, e tinha negros também, olharam assim, não acreditavam, isso aconteceu. Agora na escola pública, eu não consigo ver isso muito forte.

P2 - Agora essa questão racial também passa pela questão social, porque você ser negro e você ter uma condição financeira boa, razoável, isso já lhe da um passaporte para entrar na sociedade, pelo menos você fica meio branco porque eles começam a fazer de conta que não veem a sua cor porque você tem uma posição social, um condição intelectual.

MEDIADOR - Isso não é uma pratica racista?

P2 - É uma prática racista, é por isso que eu disse faz de conta, o dinheiro embranquece as pessoas em determinados ambientes, é racista, mas eu acho que a gente tem que dotar a população negra de dinheiro também, não é só de autoestima não, auto estima e dinheiro porque a gente vive em um mundo capitalista, então a gente tem que ser femininas, tem que ter condição de estudar, ser bem sucedida, se formar, para essas representações que estão escondidas a gente fazer elas tornar-se notórias, para eles acreditarem, não deixar o negro só como, só serve para ser jogador de futebol, a gente tem que começar a escafuxar* os outros, como a Graça falou, e mostrar esses modelos para que eles se reconheçam, tenham interesse e orgulho de serem reconhecidos como negros, apresentar histórias para eles também, porque a história que a gente vê no livro, só passa o momento da escravidão, e com o olhar do branco, porque os livros são escritos para e pelo branco, e que é estudado pelo negro.

MEDIADOR - E esse trabalho de consciência critica sobre esse livro didático, sobre esse discurso do homem branco, didaticamente é uma forma também da gente estar mostrando essa questão da

identidade, reforçando essa questão, olha você pertence a esse mundo, esse mundo é muito bonito, esse mundo tem uma contribuição fantástica.

P1 - Eu acho que está faltando muito ainda, viu? são raros os textos que vão por esse caminho.

P3 - Já mudou muito, não?

P1- É, mas não está o ideal ainda, está longe.

MEDIADOR - O que seria o ideal?

P1 - Olha, um livro inteiro eu consigo perceber uns dois textos sobre negros, agora uma coisa que eu achei interessante também que eu falei para você aqui também, a questão do morro, eu tenho um texto desse na minha prova, o livro inteiro eu vi um texto, falado sobre a questão da obesidade, o pré conceito com o gordo,

P2- ... eu vou mais longe ainda, porque o texto ele já vem com aquela intenção objetiva, mas tem as coisas, mas tem as coisas que não estão tão claramente, mas que entra, as imagens,

P3 – as imagens falam muito...

P2 - as imagens falam muito, porque eu vejo que já tem um tema associado a uma discussão, mas se vocês observarem as imagens que tem nos livros, no universo de 100 pessoas tem um negro, na nossa realidade, você precisa de uma lei para colocar uma cota de negros na novela, uma cota de negros na publicidade, quer dizer, infelizmente, a gente é assim, só que não é a lei só que vai resolver, a lei é um ponta pé, o que vai refletir somos nós, no nosso cotidiano, pelas nossas ações, a lei sozinha não vai dar conta porque se a lei sozinha desse conta, a lei é de 10639, que é de 96, que estava sendo aplicadas nas escolas, e a gente não vê isso. Pouquíssimas escola...

MEDIADOR - Ai é outro ponto que eu gostaria de discutir com vocês que é a questão da lei de 10639, que obriga as escolas públicas a trabalharem a questão da história e a cultura do negro em diversos aspectos, e ai a pergunta, existe essa realidade no nosso espaço escolar? Lá na sua escola essa lei ela é realmente trabalhada ou não?

P3 - É trabalhada por alguns professores, é solto, não é uma coisa assim, porque a escola tem um projeto baseado nessa lei, não tem, a gente está sempre discutindo, mas não faz, mas é o professor x que pega um texto e que trabalha, mas não é uma coisa assim.

P1 – A lei não manda criar um a disciplina que fala de literatura?

MEDIADOR - Não, a lei diz que você tem que trabalhar de forma transversal, a questão da cultura, da história, da cultura negra, e pode ser trabalhado em artes, literatura, língua portuguesa, história, geografia, filosofia, sociologia, então assim, a lei não obriga a criação de uma disciplina, mas de se discutir a questão da história e da cultura de forma transversal.

P1. Mas você percebe que isso não acontece, raras exceções, eu concordo plenamente com ela, é um projeto uma vez na vida, uma coisa muito sutil ainda.

P2 – Vou muito mais longe ainda, muitos professores desconhecem a lei, e outra coisa eu vou perguntar por que algumas leis pegam e outras não pegam? Se é lei, e não está sendo aplicado, porque não tem punição, não tem fiscalização, por quê? será que existe interesse dessa lei funcionar? São 200 dias letivos, é lei, tem que dar, nós estamos aqui até hoje, 21 de Fevereiro, nós estamos aqui cumprindo a lei, por que que a lei, desde 10639, é lei também, tem o mesmo peso, por que que essa não se aplica, e ninguém sabe o porquê, não se estuda, não tem um plano de ação, porque isso não é cobrado da gestão, do coordenador, do professor, as leis pegam quem ela vai favorecer, aí a lei funciona, mas se o interesse não existe, por parte dos dirigentes, governantes, eu falei está lá, mas se ela vai funcionar ou não também.

P4 - Eu já começo assim, eu faço parte desse grupo, a gente faz a semana da jornada pedagógica, aí você chega é orientado, dirigido, vamos fazer um projeto, aí separa por áreas, a você vai fazer um projeto que seja para sua... para a nossa área vai ser uma coisa que a gente conhece, a gente vai querer isso, porque você vai querer se sentir segura do que você está fazendo, então não tem o desafio para você trabalhar, o grupo, não é jogado um desafio, e lógico que eu vou preferir ficar naquilo ali que eu conheço.

P1 – Na zona de conforto

P2 – Tem outro ponto...

P1 - O próprio professor de história, que vive na história essa questão do negro, na escola inteira um faz um projeto, como Marize faz, um, em um universo de professores de história, porque é uma questão histórica, o tempo da escravidão, que pressupõe que o professor de história, que é essa área do conhecimento, tenha o maior poder de barganha, de abrir uma discussão, nem eles fazem.

P2 - Eu acho assim, porque também passa pela formação do professor, quanto tempo tem que nós aqui nos formamos? qual era... a ideologia do nosso curriculum, qual era a vertente, o que se empregava naquela época, e não mudou muito, muita coisa mudou, então a gente precisa de uma formação continuada, mas essas iniciativas são pessoais, já que existe uma lei eu acho que uma das iniciativas governamentais deveria ser instrumentalizar o professor para aplicar a lei, talvez essa clientela que esteja saindo agora da universidade, pós talvez não sei, já venha com outra visão, com outras formas de trabalhar que mais facilmente lide com essa questões, do negro e suas representações, a questão da identidade, as diferenças, as simbologias, porque muitas dessas temáticas nem foram discutidas nem passadas de longe na nossa formação, ou a gente vai pelo meio autodidata, ou pelo aquilo que é um ofício da nossa profissão estar sempre estudando, estar sempre se informando e aí você vai, busca, se informa, tenta adaptar, mas eu acho que também cabe uma formação oficial, que te instrumentalize, que tenha discussões, que a gente troque sugestões, troque projetos, coisas que estão funcionando em outras escolas, seria interessante, por exemplo, pegar

escolas que tem o apoio do Ilê, o apoio do Olodum que lidam com essa realidade, mais a fundo do que a gente, e fazer uma troca, intercâmbio de atividades, como ela falou ali.

P3 - Nessas palestras você vai saber como trabalhar.

P2 - Principalmente os professores das áreas citadas na lei, história, de artes, de língua portuguesa, eu acho que esses professores deveriam passar por uma formação continuada para refletir sobre esses aspectos, mesmo que não venham com fórmulas prontas, porque não existem fórmulas prontas por enquanto, existem iniciativas, tentativas, mas colocar esses professores uns juntos aos outros, vamos discutir, vamos trabalhar, vamos ver o que é que sai, e tornar multiplicadores eu acho que nunca enfraqueceria isso, na China vocês sabem que isso é obrigatório os professores, o governo obriga essas reuniões e essa troca, esse encontro que a gente tem, que a gente chama de AC, eles tem as Acs locais, eles tem os ACs interregionais, eles tem os ACs entre os professores da mesma série de todas as escolas, por que? Para ver o que está dando certo e a gente repetir, e retirar o que está dando errado, talvez fosse uma das saídas.

MEDIADOR - Então vamos chegar em um ponto que eu gostaria de discutir com vocês é a nossa prática pedagógica, como se trabalhar na nossa prática pedagógica essa questão da cultura do homem negro, que realidade nós estamos diante, e quais são essas necessidades dessa prática, porque a gente está aqui como professor, então está pensando uma ação, uma ação que possa mobilizar, que possa transformar o outro, ai a minha pergunta é, que prática que nós podemos pensar, que possa chegar ao ponto de estar obedecendo essa lei 10.639?

(silêncio – 04 segundos)

P1 - Eu acho que primeiro uma reformulação didática, curriculum, e a parte didática, pelo seguinte, você pega um livro e vê pouca coisa, quando você contra pé ou uma coisa velada, ou uma coisa extremista que partiu de um negro extremista, então você não tem assim um equilíbrio, você não vê o texto, você não vê o material, artigos pouquíssimos, deveria adotar, estar estudando sobre isso, poucos, poucos, porque eu estava fazendo a coletânea do texto, para discutir com os meninos que eles teriam o que falar sobre a questão do racismo em uma redação, e deu, por mais que eu procurasse, eu não encontrei assim muito coisa sobre o assunto no sentido de: não ser extremista nem ser velado, uma coisa real que se diz, a consciência, o que é o negro, o papel dele, como ele deve se sentir, como ser humano, a questão filosófica, é muito difícil encontrar, então a gente sente muita falta de material, eu pelo menos sinto.

(silêncio)

P2 - Isso é verdade, o professor ele ainda se apoia muito no livro didático.

P2 - Principalmente em escola pública que o aluno tem uma certa limitação para fazer pesquisa, para entrar em contato, apesar de hoje, a verdade hoje, todo mundo tem acesso a internet, mas ainda assim, é muito de não saber pesquisar, então o livro ainda é uma fonte importante na escola, ele não é tudo o professor não pode ficar escravo do livro, mas ele é uma fonte importante, até para o aluno

se enxergar nele, que não se enxerga, o aluno não se enxerga no livro, o aluno não se enxerga nos rótulos dos produtos, a não ser que seja um tipo de produto para aquela clientela e aparece, por exemplo, produtos para cabelos cacheados ai você vai ter uma sessão imensa com negros nos rótulos, mas a propagando da margarina que é aquela família feliz,

P4 - e o carro?

P2 - e o whisky, então são essas questões, eles não se veem, até para você dizer para eles porque uma coisa é o discurso, outra coisa é o que tem em volta a ele, então você tem que trabalhar no sentido de mudança disso, e só pode mudar a partir de cada um, é na crença que você tem, é no desenvolvimento de suas potencialidades, eu acho que trazer determinadas vidas ajuda muito porque é uma linguagem bastante forte para os meninos, eles gostam muito de vidas então trazer vidas que mostrem essa questão do negro, como foi todo esse processo, como é que se fez para ele hoje estar na posição que está, e muito já tem isso, muitos falam assim, que a posição do negro foi imposta pelo branco e não que eles são incapazes, então alguns já conseguem,

P1 - mas é uma minoria,

P2 – uma minoria, você acaba acreditando no sistema entendeu, eu não quero, claro, ser determinista de falar ah você nasceu, mas se não fosse muito grande a estrutura do ser humano, então romper com essa estrutura, eu acho que não é um trabalho isolado do professor, eu vejo assim, leis, os movimentos, as instituições, enquanto instituição, a história principal, as instituições, os agentes governamentais que é que tem as ideias para as coisas funcionarem, acho que é um conjunto, a gente, o professor, não pode assumir sozinho esse papel, eu acho que a gente é uma parte importante nesse processo, mas é um conjunto que vai fazer resolver, e por exemplo, se pega assim a prática pedagógica mesmo, eu acho que não está muito definida, pelo menos para mim não está muito claro, eu procuro ganchos, por exemplo, eu vou falar do negro, eu cito, eu dou referências, mas não tenho uma prática direcionada...

P3 – não se pensa muito nisso... nem sei como fazer...

P1 – pensa quando tem comemorações...

P4 – uma prática não existe, mas fazemos trabalhos esporádicos...

P1 – a gente só pensa mesmo em datas folclóricas.

P3 – aí aparece mais candomblé...

P2 – que tem resistência dos que são evangélicos...

P1 - E assim ocorre que a maioria é evangélica.

P2 - Para a gente trabalhar, até a gente não ter o conhecimento.

P1 - Nas escolas que tem a disciplina religião o candomblé ele não entra como religião.

P2 - Mas eu acho que a gente tinha que mostrar aos alunos porque que o Candomblé é tão rechaçado, como surgiu essa cultura e como ela se modificou com o tempo, as questões que enfrentou, a importância dessa religião para a comunidade negra, então nós não falamos da origem da cultura, então o próprio negro discrimina a religião do negro, porque ele só via a parte da perseguição, mas tem elementos positivos, tem pessoas boas, pessoas ruins, que fazem assim, que fazem assado, no Candomblé, no Evangélico, na Católica, então porque que o peso todo está no Candomblé, porque é de negro, a resposta é essa, porque o que é de negro não presta, então as danças, a capoeira, você bem lembrou, em novela, a capoeira, o maculelê, a gente não apresenta os elementos de uma maneira positiva, é que esse treinamento da cultura deles, eles entraram na nossa sociedade de uma maneira negativa, então simbolicamente adquiriu esse representação negativa, e a gente faz o que para desconstruir? Nada, porque a gente se silencia, se a gente se silencia a gente está dizendo que está concordando, eu acho assim, você pode não ser, eu não sou do Candomblé, mas a gente tem a obrigação de conhecer para poder falar alguma coisa.

P4 - Por mais pelos professores, e a maioria tem preconceito então como é que vai trabalhar isso com os alunos? Teve um curso de formação, para os professores em pedagogia porque eles eram professores primários, eu não lembro o nome do professor, é Antropólogo foi trabalhar lá, da UFBA, e ele tem problemas sérios com algumas alunas por causa disso, minha amiga que fazia o curso ela me disse que eram discussões, de ver a hora... mas ele bem tranquilo, e uma delas até agrediu o professor.

P2 - Mas aí na hora do folclore, na hora da apresentação do 20, de Novembro, aí você tem os Orixás representados nos desfiles.

P1 – Não é um contracenso?

P3 – Tenho um exemplo, levamos uns alunos para o teatro, e a peça tinha uma ligação com candomblé, alguns foram saindo porque eram evangélicos..

P2 - Mas aí é outra coisa, você sabe, por questão de religião não permite, eu encaro diferente, porque se você é de uma religião, ela tem as regras dela, diz que não pode, mas e quem não tem a religião, e quem é do mundo porque que discrimina, aí você está fazendo uma posição por conta da sua religião, mas o que a gente vê no senso geral, no senso comum, não sabem nem o que é o Candomblé, eles nem sabem, então a gente também não sabe, por formação a gente também não sabe, mas discrimina, mas fala mal.

P4 - E você falou do folclore e o menino lá na escola não quis ser o Saci Pererê, ele disse: “porque eu sou preto eu vou ter que ser o Saci Pererê”, ele não quis ser o Saci Pererê, e a professora da turma queria obrigar a criança de 9 anos, queria obriga-la a ser o Saci Pererê.

P2 – Já a sobrinha de minha professora lá da UFBA, ela é negra, a professora é negra, ela queria ser a rainha, mas escolheram a branca, 4 anos, 5 anos esse anos, pois ela disse, esse ano eu vou ser a rainha, porque eu não posso ser? E essa menina levou essa discussão para a escola, ela levou pra a

direção, e ligou para a casa da mãe, e o professor disse assim se ela não resolver eu vou ter que ir na escola entender porque ela não pode ser a rainha, e ela foi a rainha, mas olha ela vem de uma família, que ela diz para ela que ela é bonita, negra, porque é uma família de intelectuais, então é outra coisa, ela não foi para o cantinho chorar, se sentir discriminada, o patinho feio, ela foi lutar, mas é como é possível se existe a formação, ela não nasceu assim.

P3 - Então o problema está todo na formação?

P2 - Está tudo na formação, desde a família, as instituições, não é a responsabilidade de uma é a formação do indivíduo, e ela foi a rainha, pergunta para a professora isso aí, não foi o que menina, foi, quer dizer não precisa ninguém dizer para ela, e tem uma pesquisa que eu não estou me lembrando bem ao certo, mas teve um depoimento de uma pesquisa que foi feita, que... eh... crianças, eu não estou me lembrando bem para te dizer como é que foi exatamente, vou falar nos gerais, uma pesquisa com crianças negras, da educação infantil e aí tinha um monte de bonequinhas, de fotos, para as crianças mostrarem com qual elas se identificavam, você se parece com quem? Aí as criancinhas negras não apontavam a bonequinha negra, elas apontavam como se elas se parecessem com a bonequinha branca, pequenininhas, por quê? No livro de história quando abre tem o que lá? A princesa, a branca,

P1 - a Branca de Neve, Rapunzel...

P2 - todas elas são brancas, então ela na educação infantil também só contam as histórias, não contam as lendas, a educação infantil, estão contando as lendas africanas, estão construindo as bonequinhas negras, bonitas, então isso é uma prática didática que ao meu ver funciona, porque se eu estou mostrando no livro a princesa negra, o rio, os orixás, os ventos, talvez eles disseram assim, mas os pais da escola branca elitista não vão mostrar, aí discute em escola pública que é eminentemente negra, então se tem que fazer o diferencial, se a gente faz o diferencial no noturno para o vespertino, pouca gente vai fazer um diferencial no nosso material didático, na nossa literatura para essas crianças.

MEDIADOR - Mas por que isso não acontece?

P2 - Porque não existe oportunidade, eu acho isso.

P4 - Vocês conhecem uma lenda africana Gricú, Gricú e a feiticeira, tem mas três, é filme, é desenho, mas é uma lenda africana, é um menino, que ele nasce, ele já nasce assim, sabendo resolver tudo, em uma aldeia africana, e lá em Amélia mais uma vez, é o meu referencial, os professores que trabalham com a educação básica, ensino fundamental 1, durante muito tempo, durante esse processo todo, desse problema que tá, trabalhavam o Gricú e eu não conhecia, eu copieei para os meus sobrinhos.

P2 - Mas não é uma prática pedagógica.

P 4 - Trabalhando o Kiricú e os meninos gostam e tem aqueles que levam na brincadeira, porque tem uma cena do Kiricú nascendo ai tem acena da mãe deitada com as pernas aberta, e o Kiricú já sai andando...

(falas sobrepostas)

P4 - Ai ele tem problema com a feiticeira que quer dominar a aldeia, ai ele que resolve, um guerreiro, e é desse tamanho, uma criancinha, ele já nasce desse tamanho, todo sabido, ai os meninos na escola chamou o outro de Gricú, eu fiquei prestando a atenção pensando que era ofensa, que eles estavam se ofendendo, ai eu disse a uma menina porque está chamando ele de Gricú? Professora ele gosta, ele disse que vai ser guerreiro igual Gricú, então é uma pratica que eles criaram.

P2 - Se você ensina, se você contextualiza.

P3- Se for de uma forma positiva.

P1 - As representações estão ligadas a que? Aos símbolos que a gente cria. Somos nós que damos o valor de cada coisa.

P4 - Hoje em dia, tem uma amiga minha faz boneca de pano, e hoje a boneca que mais sai é a boneca negra, que antes não saia, as mães pedem a ela para fazer e as meninas também, então eu acho assim, uma escola ali outra aqui, mas a partir disso ai eu posso já adaptar isso para mim, para o meu trabalho aqui,

P2- é uma sementinha...

P4 - ...eu posso ver como é que eu vou fazer isso, e isso ai a gente vai passando de um para o outro e vai mostrando, são representações, eles me perguntavam sempre assim, a África, por que a África? A África não é país, a África é um continente, e explicava os países, ai a professora de história junto com a professora de espanhol fez um trabalho lá com os meninos do sexto ao nono ano, voltados sobre a África e mostrando onde falava português, onde falava espanhol, falava inglês, e foram mostrando os países, mostrando o que é que tinha em cada país, e ai eles iam olhando ali o que é que tinha de igual, o que é que ali naquela região de Santo Amaro eles tinham ali parecido com o que eles estavam vendo naqueles países africanos, hoje eles já não falam mais assim, a África, ou o africano, já fala diferente, já sabe quem é quem.

P 2 - A força que tem, isso das representações intencionalidade, quando eu fui para a África do sul, Ana Luíza, minha filha, disse : oh, meu Deus a minha mãe vai passar fome, leva um sanduiche mãe, ai eu fui conversar com ela sobre o estudo na escola que ainda não chegou nesse momento da discussão, mas onde ela aprendeu? Na televisão, é mais grave ainda, é porque a televisão não tem o interesse de mostrar nada positivo eu venha da África, do continente Africano, muitas pessoas no mundo inteiro, não é só aqui, eu estava até assistindo um documentário, falando sobre isso, que muitas pessoas confundem África do Sul ou África é tudo país, tudo virou uma coisa só, porque não é de interesse que seja diferente, qual que é o interesse da denominação continuar que aqueles países

mais pobres, mais periféricos, sejam cobaias do mundo, e tem muitos que servem de cobaias, tantos casos que a gente já ouviu.

MEDIADOR - Vamos chegar em um ponto que é importante, o que vocês compreendem quando vocês ouvem, literatura negra? Essa é a primeira pergunta, uma segunda pergunta, se vocês tem uma ideia do que seja literatura negra que estratégia nós podemos utilizar enquanto professores, para se discutir a questão estética do negro, a questão cultural, eu quero saber a identidade, através dessa literatura, então a minha primeira pergunta é, o que você entendem ou compreendem como literatura negra? E segundo, como se discutir essa questão, da estética, da beleza, da cultura, da identidade através dessa literatura na aula, é uma prática de vocês?

P4 – não.

P3 – não.

MEDIADOR - Agora eu queria ouvir cada um separadamente.

P2 O que é literatura negra e como trabalhar?

MEDIADOR - É. A estética, a cultura, a identidade, através dessa literatura.

(silêncio de 10 segundos)

P1 - Eu vejo literatura negra com tudo que vá adicionar a questão da representação negra, se eu vou trabalhar um autor negro, como era visto o negro naquela época, como é que ele conseguiu chegar lá, através do que, o que os textos dele falam, eu vou muito por esse caminho, até porque eu não tenho muita... é... base, filosófica histórica, pra fazer um discurso mais, eu vou mais em cima da literatura, quando eu pego um texto que foi escrito por um negro, ai digo, está vendo ai que não existe diferença do branco para o negro, porque olha o que ele fala, ela falado amor, ela fala da, que o branco alaria também, então nós sempre mostramos isso, agora eu sinto assim, muita dificuldade em dizer na realidade o que eu preciso saber sobre a literatura negra, para trabalhar essa questão do negro, eu tenho muita dificuldade, eu vou muito pelo caminho da literatura, e vou muito pelo caminho dos textos, que deem margem a uma questão mais filosófica, mas isso assim, uma coisa muito minha, que não é um leque imenso, não vejo, mas ainda acredito que a forma mais fácil de você ir minando esse campo tão grotesco da questão do racismo, é mostrando que todo ser humano é igual, né? Dentro ele não tem coração preto, nem rim preto, nem diferente do branco, eu vou muito por essa questão, talvez até pela minha limitação que eu nunca fiz curso nenhum, já assisti palestras na minha igreja que é a Batista, sobre o Candomblé, com uma mãe de santo, nossa igreja é ecumênica, é uma coisa mais... então toda vez que trabalha esses temas assim, eu faço questão de ir assistir até para poder ter mais embasamento para poder trabalhar na escola, agora é complicado quando você não tem um suporte muito grande, e falta isso á vezes, é como você trabalhar um aluno de inclusão sem suporte nenhum, eu estou sentindo isso, uma aflição imensa, porque eu fiz uma pós em educação inclusiva, eu passei a conhecer todas as leis, tudo o que é feito, o estado põe uma lei que é uma cópia da lei Salamandra, eu o aluno tem que ser matriculado na escola pública, e ele não dá

suporte a gente para trabalhar com esse aluno de inclusão, então eu me sinto muito com as mãos amarradas ainda, um trabalho muito meticuloso, um trabalho bem superficial e desaprofundado, agora eu gostaria muito de ver na escola um projeto nessa questão da literatura negra, do negro, da questão social, política, filosófica, partindo de professores com no caso de história que conhece mais a história do que eu, e daí fazer um projeto maior, muito naquela do superficial, do desfile, do penteado, das danças, a forma de vestir, e não passa mito para a questão sociológica...

(falas sobrepostas)

P4 – ... o negro mais bonito...

P2 – procura os traços do branco no negro...o negro mais bonito (risos)

P3 - A literatura negra, a literatura de que foi um negro e a literatura engajada, a literatura social, que fala das questões negras, escreveram o romantismo, mas não a questão negra, e outros autores abordam as questões sociais, mas por que essa literatura que vai abordar a questão, que vai abordar a estética negra, então essa eu chamo de literatura negra, aqui é escrito pelo negro, mas que não está abordando o negro, política, às vezes ele pode até colocar essas coisas mas ele não vê como um negro.

(falas sobrepostas)

P2- Às vezes ele fala uma questão como se ele estivesse de fora como observador.

P3 - Eu não percebo ele como o poeta que fala das questões negras, eu não vejo como um poeta negro,... no texto dele não, você não percebe, Castro Alves no texto dele aborda as questões social negra, essa literatura de Castro Alves é uma literatura negra porque parte de uma pessoa que é considerada.

P2 - A gente no segundo ano fala sobre contos de Machado, mas no livro a gente não tem nenhuma referencia de contos africanos, se você quiser incrementar a sua aula, você tem que fazer uma pesquisa, e ir associando porque no próprio programa, não é só o livro, o programa que nós professores elaboramos no inicio do ano, não contempla a literatura negra, tem ações assim, isoladas, eu mesma trago de vez em quando uma poesia de um autor negro para complementar aquela sala, mas assim, não é trabalhar a literatura negra, é como um suporte, um adendo, uma poesia a mais, um plus.

P1 - Por isso que eu acho que a primeira mudança tem que ser aqui na escola, porque no momento o que o livro didático da de suporte a gente a coisa fica mais forte.

P3 - Inclusive tem a Aloísio de Azevedo.

P 2 - Eu acho que literatura ela é, de um modo, eu falo sempre os meninos, que a literatura ela serve para várias coisas, ela serve para entretenimento, para informação, ara a gente viver um período que a gente não viveu, de uma maneira que parece que a gente está vivenciando por conta da linguagem,

então eu acho que seria um recurso muito importante, nesse momento da gente trabalhar a estética a cultura e a identidade, porque a literatura permite, a linguagem da literatura permite a gente, ela dá ferramentas para a gente, e é uma coisa que a gente ainda deixa muito a desejar,entendeu? a gente precisa de uma pesquisa maior desses autores, uma pesquisa solidária em todas as áreas.

P1 – Em todas as áreas, não só literatura.

P 3 - Eu faço uma literatura que eu fico ainda com dúvida, aí a gente vai colocar a literatura negra, autores negros, a história do negro, o que está escrito ou o conhecimento oral, as histórias que não foram passadas, talvez vá colocar isso também.

P1 – Os dois

P3 – a gente vai colocar isso também como literatura negra.

P2 – ... a tradição oral...uma das característica...

P3 – a gente parte da tradição oral...

P1 - Quando optar pela questão do livro didático, quando você pega um autor negro, não é possível que esse autor negro ele não escreveu nenhum poema, nada que fale de negro, mas os livros didáticos não colocam, raras as exceções, e muitos inclusive na vida do autor muitos vivenciam.

P2 – Isso... muitos nem mencionam

P4 – colocam assim, nem a gente percebe que eles eram negros...

P3 - Ai em literatura a gente coloca música, vocês sabem, ou sabiam ou sabem, que Chiquinho Gonzaga era mulato, eu era a única que não sabia, mas eu li antes, antes de ver a Globo, tudo o que eu lia sobre o Chiquinho Gonzaga era sobre assim, à frente do seu tempo, mas não falava...

P1 – por isso que eu acho que a literatura... o livro didático precisa ser mudado...

P3 - ... ai eu peguei outro texto, e li algum tempo atrás ai eu fui rever isso da Globo, e é isso ai que você tinha colocado, o negro que é empregado doméstico.

P2 - Você tem relação muito com os meios de comunicação em massa, porque os alunos estão muito ligados neles, eu acho que é uma forma também da gente educar, e a gente tem que assistir para poder dialogar com eles, porque esse e o universo do aluno, infelizmente pode ser pobre, precário, mas ainda é o universo, às vezes você pergunta a ele se assistiu mesa redonda, o café da tv cultura, ninguém assistiu, mas se você relacionar, agora mesmo com essa novela das 6,

P3 -eles estão assistindo e estão gostando, então dá para você relacionar a história, do preconceito,

P1 - até da estética, a arte,

P2 - ...exatamente, eu acho que é uma forma também de você trabalhar.

P3 - Isso que você falou é interessante porque essa Malhação que tem agora, ai a menina nasceu na Suíça quando chegou na escola representar aluna, que entra a menina, "você é Suíça dessa cor".

P4 - eu assisti e fiz um trabalho sobre Malhação, já era assim, eu achei interessante,

P3 - porque como você contou a gente pode trabalhar isso, tentar trabalhar isso na sala de aula, mostrar para eles, eu estava lembrando no inicio da TV aquele Sergio Cardoso, que pintou de negro para poder fazer a Cabana Pai Thomaz, e tinha Milton Gonçalves, mas não colocou.

P1 - Tinha a novela das 6, um menino negro que se pintou de branco para jogar futebol com os brancos.

P 3 - Porque aquilo aconteceu, eles representaram.

P2 - As camisas que tinha que chegar da Inglaterra do futebol, o futebol que é o futebol inglês que eles usam lá, então é uma forma de mostrar, usar para mostrar para os meninos como a nossa identidade foi formada, com essa cultura transformada, você trazendo de lá, comprando ex modelo, e deixando as coisas locais, escondendo, perseguindo, colocando para debaixo do tapete, e elegendo esse padrão como o padrão nacional por muito tempo.

P1 - Uma boa forma da gente mudar isso, é a questão acadêmica,

P2 - as faculdades, a formação inicial e continuada, visando essas questões, e se existe uma lei, dessa disciplina.

P1 - ...e quem vai aplicar, não somos nós professores?

P2 - Então tem que passar pela formação os professores, é igual a questão da inclusão, alguma faculdades...

.P2 - ... eu vou até mais longe, não é criar uma disciplina, é ter um ensino na própria universidade interdisciplinar, porque se hoje a própria universidade está voltando o seu olhar para a interdisciplinaridade, se os PCNs apontam para as interdisciplinaridades, como é que a gente vai ter alguma formação que não é interdisciplinar, o próprio eixo de... componentes curriculares deveriam se comunicar, se cruzar, porque é muito mais fácil você viver de uma coisa, e você passar isso porque você aprendeu assim... porque muito das nossas aulas, tem o perfil tradicional do professor, dos alunos, a formação das carteiras, a posição, porque agente também aprendeu assim, e muitas vezes a gente vai reproduzindo, e muitas vezes aquela pessoa que está falando para a gente de um ensino inovador, ou a pedagogia de Paulo Freire, falando de como funcionou, ele apresenta de uma forma tradicional, ele apresenta a inovação que deve ser aplicada de modo tradicional, então existe essa contramão, mas eu acho que apesar disso tudo, eu acho que a gente está no caminho, eu acho que os passos é que estão menos, curtos, mas já é muito se a gente parar de 50 anos atrás, eu acho que teve avanço, eu acho que a lei é um avanço, que não se faz só com lei, mas a lei é um avanço é

a mesma coisa das cotas, essas cotas são tão discutidas, e que as cotas não só, pelo menos aqui na Bahia as cotas não são só racial, são racial e social, e passam pelo trigo das duas, além de social a racial, enfim é uma cota para todos os cursos, tem que ter para os cursos privilegiados, e não apenas para determinados cursos, todos os cursos.

MEDIADOR- Mas assim, só para a gente fechar a nossa discussão, a compreensão que vocês têm de literatura negra daria suporte para que vocês pudessem fazer um trabalho que garantisse uma discussão sobre identidade, sobre uma representação positiva sobre o negro?

P2 - Com certeza,

P1 - meio humilde ainda, mas.

P3 - Daria sim porque a gente aqui, essa discussão que a gente teve aqui, quantas informações cada um trocou aqui com o outro, então se a gente cercar para trabalhar isso aqui tem como fazer isso.

P2 - Á partir do texto da literatura eu acho que a gente vai ter resultados muito positivos.

P1 Mas não existe essa literatura?

P2 - Existe, mas é isso, ela existe mas ainda está sem visibilidade, então fazendo uma analogia, uma literatura que a gente trabalha, a literatura brasileira, a gente chama literatura negra, mas a literatura brasileira, o quanto a gente pode retirar desses textos quando a gente está trabalhando, claro que focados nessa questão da identidade fazendo isso com a literatura negra a gente tem condições de trabalhar com discussões, e ajudar o aluno a se reconhecer, a se identificar, através da literatura.

MEDIADOR - Mas isso é uma prática?

P3 - Não.

MEDIADOR - A pratica ainda é silenciada?

P2 - eu acho que ainda é silenciada.

MEDIADOR - Em decorrência de quê?

P2 - Eu acho que é muito em decorrência da formação, inclusive da própria literatura negra porque não tem grande visibilidade, então você acaba adquirindo as coisas que estão mais visíveis. Eu fui visitar um museu, tirei até uma foto do Louvre, todas as imagens eram assim de pinturas de brancos, a única que tinha o negro estava em uma saleta, e que normalmente, eu estava com uma amiga e a gente conversou eu pontuei isso, as pessoas passam e nem veem, nem percebem isso, é mais ou menos assim a literatura negra ela ainda dá uma salinha, escondida, em uma saleta e que muita gente não vê isso, e colocar ali exige todas as responsabilidades.

Eu acho que a gente tem que colocar um holofote, e tirar essa literatura dessa salinha, tirar o negro dessa salinha, dar voz a essas pessoas que querem fazer trabalhos como de Ivan, então desde

quando ele me falou eu falei, estou dentro, não sei que dia, não sei que hora mas a gente vai falar sobre isso.

P3 - Á partir daqui eu acho que talvez nas escolas, os professores terem discussões como essas, e quem sabe um projeto, fazer realmente. E também assim, a escola pública ela tem tantas dificuldades que às vezes eu sei que acabam sufocando as boas iniciativas, eu acho que as pessoas individualmente mesmo não precisa ser assim, só se todo mundo quiser, apresentar sugestões, apresentar seu trabalho, trazer um texto e eliminando porque eu acho que se a gente faz isso a gente acaba contribuindo. É muito legal aquela sua prova de inglês sobre o negro, porque a gente trabalhando inglês é mais difícil, mas naquele período que a gente trabalhou aqueles textos do índio nós conseguimos, ela trabalhou sobre uma poesia falando sobre o negro agora em 2012, em inglês.

MEDIADOR - Ok, eu gostaria muito de agradecer vocês, a participação de vocês, vocês não imaginam como isso vai engrandecer o meu trabalho de pesquisa. Muito obrigado.



Transcrição: Audiotext

Telefone: (41) 4141-4468

Email: atendimento@audiotext.com.br

A **Audiotext** realiza transcrições de áudio e vídeo com qualidade. Conheça nosso serviço, acesse: www.audiotext.com.br.

ENTREVISTA SEMIESTRUTURA ONLINE – FACEBOOK

racismo através do ensino da literatura. São apenas 03 questões a serem respondidas, objetivamente, aqui mesmo no facebook. [Os interessados](#) entrem em contato comigo. Abraços a todos e a todas.

Curtir · Comentar · Seguir (desfazer) publicação · Compartilhar · há 40 minutos

Rose Daniele curtiu isto.

Sãmara Azevedo Diga aí, Ivan Espinheira Filho, em que posso te ajudar?
há 38 minutos · Curtir

Ivan Espinheira Filho Olá Sãmara Azevedo, sua contribuição será preciosa. Preciso que responda três questões sobre sua prática:
há 34 minutos · Curtir

Sãmara Azevedo É só dizer!
há 33 minutos · Curtir

Ivan Espinheira Filho 1. Na sua vivência em sala de aula, você testemunhou alguma prática racista? Caso, positivo, como lidou com a situação?
há 32 minutos · Curtir

Ivan Espinheira Filho 2. Na sua prática como professora de Língua Portuguesa, que atividades de leitura você já realizou para trabalhar positivamente a identidade afro-brasileira com seus alunos?
há 30 minutos · Curtir

Sãmara Azevedo Sim, mas na escola particular. Presenciei um aluno chamar o outro de macaco. Na hora fiquei virada na zorra, com vontade de matar o menino (que tinha uns 12 anos) mas depois conversei com ele sobre essa analogia que as pessoas fazem entre o negro, macaco etc. Com o tempo eu descobri que a família toda do menino era racista.
há 26 minutos · Editado · Curtir (desfazer) · 1

← → ↻ https://www.facebook.com/groups/162611340527256/372826502839071/?notif_t=group_comment facebook Ivan Página inicial

há 32 minutos · Editado · Curtir (desfazer) · 1

Sâmara Azevedo 2. Que eu me lembre, nunca fiz nada pra trabalhar especificamente a identidade afro brasileira.
há 34 minutos · Curtir

Ivan Espinheira Filho 3. No seu planejamento para as aulas de literatura, você já usou textos de poetas ou prosadores negros ou afro-brasileiros que apresentem questões sobre a negritude?
há 33 minutos · Editado · Curtir

Sâmara Azevedo Na escola pública em que eu trabalho eu nunca presenci uma prática racista. Posso dizer que lá, 90% dos alunos são negros, os outros 10% tem a pele clara.
há 31 minutos · Curtir (desfazer) · 1

Ivan Espinheira Filho Sâmara Azevedo, e sobre o item 03, que consideração você pode trazer? se importaria em informar o nome de sua unidade escolar, tempo de serviço e universidade de graduação? Muito obrigado pela sua contribuição, companheira!
há 26 minutos · Curtir

Sâmara Azevedo 3. Não, mas acho interessante essa possibilidade.
há 26 minutos · Curtir (desfazer) · 1

Renildes Mota MARIA RENILDES CORDEIRO MOTA - COL. ESTADUAL OSMILTON B SOUZA (CANSANÇÃO/BA).
há 25 minutos · Editado · Curtir

Ivan Espinheira Filho Olá, Renildes Mota, boa tarde! Você teria interesse em participar?
há 25 minutos · Curtir

Sâmara Azevedo Ivan Espinheira Filho, trabalho na região metropolitana. Colégio Estadual Dr. Luiz Viana Filho. Tenho quatro anos na unidade escolar, sou formada em Letras Vernáculas pela UCSAL.
há 24 minutos · Curtir (desfazer) · 1

Bate-papo (Desativado)

← → ↻ https://www.facebook.com/groups/162611340527256/372826502839071/?notif_t=group_comment facebook Ivan Página inicial

há 26 minutos · Curtir (desfazer) · 1

Renildes Mota 1. Nunca presenciei.
há 26 minutos · Curtir

Renildes Mota 2. Já trabalhei o livro Irmão Negro - de Walcir Carrasco.
há 25 minutos · Curtir

Rose Daniele Bárbara Ferreira veja este post do meu professor...
há 25 minutos · Curtir (desfazer) · 1

Ivan Espinheira Filho Obrigado, Sâmara Azevedo!
há 25 minutos · Curtir

Ivan Espinheira Filho Como foi essa recepção do livro entre os alunos, Renildes Mota?
há 24 minutos · Curtir

Sâmara Azevedo Por nada, foi um prazer, Ivan Espinheira Filho. Vou rever minhas práticas! Preciso trabalhar essas questões. Você me abriu os olhos, rapaz!
há 24 minutos · Curtir (desfazer) · 1

Renildes Mota Foi muito boa. Trabalhamos o tema, como qualquer outro, logicamente criticando as ofensas sofridas pelo garoto negro.
há 22 minutos · Editado · Curtir (desfazer) · 1

Ivan Espinheira Filho Você atua em que série Renildes Mota?
há 22 minutos · Curtir

Renildes Mota primeiro, segundo e terceiro anos - Ensino Médio.
há 21 minutos · Editado · Curtir (desfazer) · 1

Ivan Espinheira Filho Renildes Mota, você trabalhou um livro sobre a questão etnicorracial, de um autor que até o momento se declara branco, mas no seu planejamento para as aulas de literatura, você já usou textos de poetas ou prosadores negros ou afro-brasileiros que apresentem questões sobre a negritude?
há 20 minutos · Editado · Curtir

Renildes Mota Já trabalhei poesias de Machado de Assis, porém não tratavam da questão "negritude". Já trabalhei cordel de um escritor negro, porém não muito conhecido.
há 13 minutos · Editado · Curtir (desfazer) · 1

Ivan Espinheira Filho Uma última pergunta, Renildes Mota, como foi pensada essa prática com o cordel e o resultado com os alunos? Obrigado pela contribuição!
há 13 minutos · Curtir

Renildes Mota Como trabalho no interior, alunos da zona rural quase na sua totalidade, acho interessante trabalhar tbm o cordel. Isso não significa que na capital ou em cidades maiores não deva ser trabalhado. O resultado foi o melhor possível, pois eles interagem bem mais, quando a aula está mais próxima da realidade deles.
há 9 minutos · Editado · Curtir (desfazer) · 1

Ivan Espinheira Filho Mais uma vez, muito obrigado Renildes Mota, sucesso sempre pra você! abraços
há 7 minutos · Curtir · 1

Renildes Mota Foi um prazer ajudá-lo. Um grande abraço!!
há 7 minutos · Curtir (desfazer) · 1

Renildes Mota
<http://www.recantodasletras.com.br/corde/1768889>

Escrivania **O Causo de um Lobisomem em Serrinha**
www.recantodasletras.com.br

Ivan Espinheira Filho Mais uma vez, muito obrigado Renildes Mota, sucesso sempre pra você! abraços
há 21 horas · Curtir · 1

Bárbara Ferreira Olá Ivan Espinheira Filho, você precisa de mais ajuda em seu questionário?
há 16 horas · Curtir (desfazer) · 1

Ivan Espinheira Filho Sim, Bárbara Ferreira, sua contribuição será muito importante!
há 16 horas · Curtir

Ivan Espinheira Filho Bárbara Ferreira, eis aqui as questões: 1. Na sua vivência em sala de aula, você testemunhou alguma prática racista? Caso, positivo, como lidou com a situação? 2. Na sua prática como professora de Língua Portuguesa, que atividades de leitura você já realizou para trabalhar positivamente a identidade afro-brasileira com seus alunos? 3. No seu planejamento para as aulas de literatura, você já usou textos de poetas ou prosadores negros ou afro-brasileiros que apresentem questões sobre a negritude? Se importaria em informar o nome de sua unidade escolar, tempo de serviço e universidade de graduação?
há 16 horas · Curtir (desfazer) · 1

Bárbara Ferreira 1. Sim. Um aluno, ao relatar que tinha sido assaltado enfatizou as características da cor de pele do assaltante (ele era negro) e terminou sua narrativa dizendo que "todo preto é ladrão". O repreendi e o mesmo disse que de acordo com os retrospectos de assaltos que ele sofreu, confirmava essa afirmação dele. Apenas lembrei-o que a professora dele era negra e não era ladra. Ele ficou um pouco desconcertado e depois pediu desculpas.
há 16 horas · Curtir (desfazer) · 1

Ivan Espinheira Filho Martiane Souza, você gostaria de participar?
há 16 horas · Curtir

Bárbara Ferreira Já utilizei um texto de um poeta negro sim.
há 15 horas · Curtir (desfazer) · 1

Bárbara Ferreira 2. Já trabalhei alguns textos de jornais e trouxe algumas discussões de personagens de novelas que seguem alguns estereótipos que sempre se reservam aos negros, por exemplo. Busquei o entendimento deles se os critérios desses personagens realmente se aplicavam aos negros ou não e solicitando as respectivas justificativas.
há 15 horas · Curtir (desfazer) · 1

Ivan Espinheira Filho Você recorda, Bárbara Ferreira, o nome desse poeta negro?
há 15 horas · Curtir

Bárbara Ferreira Sim, Luis Carlos Limeira. Desculpe, minha internet está péssima.
há 15 horas · Curtir (desfazer) · 1

Bárbara Ferreira Sou formada em Letras, pela UCSal e atuo na Escola Municipal Daniel Ribeiro Costa.Tenho 1 ano nesta Unidade Escolar.
há 14 horas · Curtir (desfazer) · 1

Guida Oliveira Gostaria de participar, achei interessante a proposta. 1. Já presenciei atos racistas sim, mas que, infelizmente, nós já naturalizamos por achar que isso não fere a essência do outro. Já chamei atenção de alunos que se referiram aos colegas afrodescendentes como "macaco", "neguinha tibufu", "esse preto descarado". Minha atitude sempre foi de repreender os alunos que depreciavam os colegas, pedindo um retratamento. 2. Os textos que já trabalhei em sala de aula são mais publicitários e informativos, os literários não me lembro ter trabalhado. No mês da consciência negra a escola se mobiliza em realizar atividades sobre o tema, mas nada muito consistente, apenas salienta as danças, a gastronomia da cultura negra. 3. Nunca trabalhei uma literatura produzida por afrodescendentes, apenas os clássicos como Machado de Assis e Cruz e Sousa, mas nada referente à questão da negritude. Não tenho nenhum conhecimento sobre uma literatura que aborde essa questão nem os livros didáticos apresentam exemplos. Sou professora do Colégio Estadual João das Botas, Ensino Médio, 28 anos de sala de aula. Parabéns, professor, pela iniciativa da pesquisa. O racismo existe sim, mas não conseguimos perceber na nossa prática.
há ± 1 hora · Editado · Curtir (desfazer) · 1

Ivan Espinheira Filho Múltíssimo obrigado, Guida Oliveira, suas considerações foram preciosas. Só gostaria de mais uma informação sua: que ações são feitas ou pensadas pelos professores e escola para que essas práticas racistas diminuam?
há 50 minutos · Curtir

Guida Oliveira Colega, infelizmente nunca participei de nenhuma ação conjunta de intervenção contra essas práticas, existe sim iniciativas isoladas. Abraços.
há 28 minutos · Editado · Curtir (desfazer) · 1

1 ● Bate-papo (Desativado)

1 ● Bate-papo (Desativado)


1 ● Bate-papo (Desativado)

Ana Paula Sá Teles [+ Nova mensagem](#) [# Ações](#)

"1. Não. se houver é velado, então não posso afirmar que possuí.
2 e 3 questão (por entender que se completam, respondi de uma única forma)
Para início de conversa, gostaria de informar que desenvolvo atividades baseada na Lei 10.639/03 desde o ano de 2006. época em que realizei meu TCC com o tema: Multiculturalismo.
Pois bem, começo minhas atividades sempre com a frase de Nelson Mandela: "Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua e pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinados para amar"
Então, trabalho uma diversidade de textos que vão do clássico ao noular. dentre eles nosso citar alguns: Navio Negreiro, Cadernos Negros, Quarto de Despejo - diário de uma favelada, de Carolina Maria José; Biografias de Machado de Assis, Lima Barreto, Martin Luther King; músicas Negra do Cabelo Duro, Eu sou negrinha?, Mama África; poesia Negra Brasil da poetisa palmeirense Cléo Xavier; comédias e receitas de origem africana e palavras de origem africana.
Texto de camiseta: " Minha sogra é 10"
Aproveito a oportunidade e dizer que em minha escola há o projeto FAL _festival de Artes Literárias e em 2011 trabalhamos o Best Seller " Quarto de despejo e em sua culminância contamos com a presença e palestra da escritora e Líder do movimento Negro Vilma Reis. Neste movimento tivemos exposição de trabalhos maravilhosos feitos pelos nossos alunos. Tivemos um espaço na escola para visitação de trabalhos realizados pelos nossos alunos"


Patrocinado [Ver Todos](#)

SÓ HOJE na Centauro!
centauro.com.br



Supporte para Bike Cyel
Dobrável V2 por R\$175.92
+ FRETE GRÁTIS*!


Chef Laurent Rezette



Chef Laurent convida você a curtir sua página para receber deliciosas novidades!


[Curtir](#) · Elene Guimarães e Bruna Hlavnicka curtiram Chef Laurent Rezette.

Relógio Estilo Diesel
pank.com.br




Fique Pronto para Todas

SÓ HOJE na Centauro!
centauro.com.br



Supporte para Bike Cyel
Dobrável V2 por R\$175.92
+ FRETE GRÁTIS*!


Facebook Brasil



Acompanhe as novidades do Facebook curtindo a nossa página oficial no Brasil.

Jéssica Arraes e Charlene Cerqueira curtiram Facebook Brasil.

#1 Truque para Rugas
pele-saudavel.net



Homem de 53 anos revela

Patrícia Araújo [+ Nova mensagem](#) [# Ações](#)

 **Patrícia Araújo** 10:17

Então, vamos lá...

1. Não lembro de ter vivenciado nenhuma situação de racismo na escola pública. Mas já vivenciei algumas situações em escola particular. Como eram alunos de 10, 11 e 12 anos, na ocasião, através de textos e interpretação, trabalhei a questão de respeitar as diferenças, a riqueza do relacionamento quando há diferenças no grupo, as cores da amizade e o valor da cultura africana, assim como as outras culturas. Acima de tudo o respeito ao próximo, tratar o outro como gostaria de ser tratado.
2. Através de Projetos Interdisciplinares com professores de Inglês, História, Geografia e Sociologia. Com alunos de 5a. e 6a. série trabalhei com o livro "A cor da Ternura" e "Minha família é colorida", onde trabalhamos estas questões e na culminância eles apresentaram sobre a cultura brasileira e a influência africana. Com o Ensino Médio, trabalhamos África, juntamente com a professora de História. Como também sou professora de Inglês, trabalhei um texto de uma senhora negra que se recusa a levantar do assento no ônibus, pois por ser negra, precisa dar o lugar para um homem branco e daí, surge várias reflexões sobre a situação e conhecem a história de Mater Luther King.
3. Sim, já usei textos de poetas ou prosadores negros ou afro-brasileiros. Faz parte da nossa cultura, da nossa história. Quando dei aula no 3o. ano fiz com os alunos a linha do tempo e vimos muitos poetas, desde da época da escravidão, que abordavam questões sobre a negritude.

Paty, você lembra o nome desse poetas e prosadores que você trabalhou com os alunos do Ensino Médio?

 **Patrícia Araújo** 10:31

Sou Formada em Letras Vernáculas com Inglês (1991) e Pedagogia (1999), pós graduação em Psicopedagogia. Tudo na Universidade Católica. Colégio Estadual Raphael Serravelle, trabalho há 20 anos.

 **Patrícia Araújo** 10:41

Ivan, lembro de Cruz e Sousa, Solano Trindade. poxa, não lembro assim, não..

Patrocinado [Ver Todos](#)

SÓ HOJE na Centauro!
centauro.com.br



Supporte Cyel Parede Vertical por R\$44.72 !

Totus Fresh Food



Deliciosas novidades! Todos os dias trazemos os melhores sabores dos melhores lugares.

[Curtir](#) · Jan Brunelli e Taís Santos curtiram Totus - A primeira Kebabaria FastFood do Brasil.

#1 Truque para Rugas
pele-saudavel.net



Homem de 53 anos revela

Emporium da Gulla
Definido a sobremesa do sábado!

Torta de Chocolate com Marshmallow. Val uma pedaço?

...



[Curtir esta página](#)

essor **Essor Seguros** compartilhou uma página: Essor Seguros | Conheça a Essor Seguros

Totus Fresh Food



Deliciosas novidades! Todos os dias trazemos os melhores sabores dos melhores lugares.

[Curtir](#) · Jan Brunelli e Taís Santos curtiram Totus - A primeira Kebabaria FastFood do Brasil.

See Alligators Up Close!



Get up close and personal with alligators in their natural habitat. Enjoy an airboat tour on our 4200 acre nature preserve. Book today!