

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE
RACIAL NA ESCOLA

Maria José de Moraes Murta

A LITERATURA NA FORMAÇÃO POSITIVA DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL

Belo Horizonte

2016

Maria José de Moraes Murta

A LITERATURA NA FORMAÇÃO POSITIVA DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL

Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização, apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola, pelo Curso de Especialização em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola, da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Prof (a.) Yone Maria Gonzaga

Belo Horizonte

2016

Maria José de Morais Murta

A LITERATURA NA FORMAÇÃO POSITIVA DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL

Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização, apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola, pelo Curso de Especialização em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola, da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Prof (a.) Yone Maria Gonzaga

Aprovado em 09 de abril de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof (a) Yone Maria Gonzaga (Secretaria de Estado de Direitos Humanos de MG)

Prof (a) Andreia Rosalina Silva (Programa Ações Afirmativas)

Dedico este trabalho a todos os que de alguma forma colaboraram para sua realização, sobretudo aos familiares, Professores e amigos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, que iluminou meu caminho, permitindo que me fosse possível superar as adversidades.

Aos orientadores que contribuíram de forma significativa para a conclusão deste trabalho.

Agradeço aos familiares, Professores e amigos que foram comigo, me incentivando, motivando, encorajando e mostrando que seria possível encerrar mais este ciclo de estudos.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

Ser livre é conseguir flutuar entre a diversidade e a multiplicidade, sem perder a própria identidade.

Dimos Iksilara

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa reflete a continuação da caminhada que atualmente vem sendo desenvolvida na Biblioteca Ieda Dias da Silva com o intuito de combater o racismo e a discriminação e contribuir para a formação da identidade étnico-racial dos alunos do Ensino Fundamental da Escola Municipal Domingos Diniz Moreira e Anexo Mariângela Bonfim Frederico, ambas localizadas no Município de Contagem, Minas Gerais. Ele foi iniciado há cinco anos, partiu das inquietações da pesquisadora em solucionar situações conflituosas de preconceito vivenciados no ambiente da Biblioteca Escolar e está progredindo para uma contribuição mais ampla e duradoura na formação dos alunos. Neste sentido, pesquisar a influência dos livros e histórias na formação da identidade étnico-racial das crianças possibilitou a melhoria das práticas pedagógicas adotadas na Biblioteca Escolar e ressignificou as experiências e metodologias, permitindo que os alunos conhecessem mais facilmente sua pertença étnico-racial e conseguissem formar sua identidade de forma mais coesa e positiva. Para obtenção dos resultados esperados, foram adotados métodos qualitativos e quantitativos de pesquisa, que possibilitaram a aferição da situação atual das crianças e a qualidade do que lhes é transmitido, e posteriormente, a confrontação e análise dos dados obtidos a partir da intervenção. A pesquisa ação teve natureza exploratória, permitindo que se conhecesse mais profundamente a realidade dos alunos e a participação das histórias e livros na formação da pertença étnico-racial; e foi embasada no estudo de casos por amostragem e em exposição bibliográfica sobre o tema.

Palavras-chave: Ressignificar; pertencimento; étnico-racial; “identidade positiva”; formação; livros e histórias.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem do documento correspondente a Lei Municipal nº 973/1971.

Imagem ilustrativa do Teste das Bonecas.

Imagem ilustrativa da atividade “A Hora do Conto”.

Imagem ilustrativa dos livros afro-brasileiros trabalhados.

Imagem ilustrativa dos livros indígenas trabalhados.

Imagem ilustrativa da atividade “Livro Viajante”.

Imagem ilustrativa da atividade “Passaporte de Leitura”.

Imagem ilustrativa da atividade “Roda Conversa”.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE E DO PÚBLICO PESQUISADOS.	13
2.1	O ambiente escolar.....	13
2.2	As crianças e seu ambiente sócio-familiar.....	18
3	A LITERATURA E A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA.....	20
4	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	23
5	CONCLUSÃO.....	30
6	BIBLIOGRAFIA.....	31
7	ANEXOS.....	33-39

1. INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da humanidade, os embates gerados sob o apelo das questões étnico-raciais são frequentes. Tal situação mobilizou e continua a mobilizar vários segmentos da sociedade que discutem as muitas possibilidades para promover o apaziguamento dos conflitos inter-raciais, destacando-se, sobremaneira, aqueles percebidos entre negros e brancos.

Notoriamente, no Brasil, embora as discussões sobre os conflitos inter-raciais se pautassem, inicialmente, no modelo e consequências imediatas do regime escravagista, os debates só se tornaram mais acalorados, com novas e maiores dimensões, após a Abolição dos Escravos, ocorrida por imposição da Lei Áurea em 1888.

Durante todo o regime escravocrata, havia uma clara definição dos papéis e limitações socioeconômicas dos negros, impondo-lhes submissão análoga a de um sistema de castas, obviamente, impedindo o reconhecimento dos méritos e as correspondentes progressões social, cultural e econômica que lhes seriam devidas em razão de seus esforços.

Porém, imediatamente após a abolição, os papéis e posições ficaram menos evidentes e isso propiciou o aparecimento de duas situações bastante peculiares no Brasil: de um lado, permitiu a manutenção da crença popular que dizia que os negros eram inferiores e como tal não deveriam gozar de benefícios de ordem decorrentes de seus méritos; e, por outro lado, antagonicamente, possibilitou o surgimento explícito do “Mito da Democracia Racial”, pelo qual se fazia (e se faz) acreditar que apesar de o Brasil ter sido o último país a extinguir a escravatura, nele, ao contrário da África do Sul e Estados Unidos haveria uma convivência pacífica das etnias, e que todos teriam chances individualmente iguais de sucesso. Sobre essas chances nega-se toda a história de escravidão de nosso país.

Nessa condição absolutamente atípica, em que o sujeito social, negro, não sabe se deve se comportar como “ser inferior” ou como “ser igual” aos demais, aparece o quadro que melhor se assemelha a uma ausência de identidade étnico-racial dos negros.

Importante destacar que a relevância deste trabalho está justamente neste ponto, posto que essa “ausência de identidade étnico-racial” manifesta-se desde a infância, quando o indivíduo não quer ser tido como alguém inferior, porque verdadeiramente não o é, mas também não se vê como alguém semelhante aos demais porque este não é o tratamento que, de fato lhe é dispensado pela sociedade, uma vez que o negro sempre aparece como culpado por seus próprios insucessos.

Tendo isso em conta, as pressões provocadas pelo Movimento Negro em busca de melhores condições para pretos e pardos repercutiram de forma positiva, conduzindo-nos rumo a um Estado mais democrático e um pouco mais igualitário, mormente, a partir da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, embora não tenha obtido sucesso no que pese a reconstrução de uma identidade coletiva dos negros e negras.

Contudo, curiosamente, este texto constitucional traduziu-se como efetivação (ainda que parcial) dos direitos individuais e sociais reclamados pelos vários grupos étnicos que contribuíram para a formação da sociedade brasileira atual, garantindo-se às minorias e aos excluídos os mesmos direitos que anteriormente lhes haviam sido negados ao argumento de que seriam inferiores ou inaptos para gozá-los.

Também foi na Constituição da República de 1988, que a promoção da e a igualdade racial apareceram como conteúdos relevantes e o racismo foi criminalizado de forma mais eficiente, visto que as leis anteriores não conseguiam dissuadir preconceituosos e racistas de suas condutas desabonadoras.

A partir de então, o “Mito da Democracia Racial” denotou-se permanentemente como mito, dando novos ares as discussões sobre a condição do negro e da igualdade racial, culminando na participação brasileira na III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban no ano de 2001.

Da participação na mencionada Conferência, adveio o compromisso do Brasil de criar ações afirmativas para o combate ao preconceito e a discriminação racial, bem como o dever de reparação cultural e histórica através do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, posteriormente tornados obrigatórios através da Lei nº 10.639/03.

Assim, com a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a necessidade de resolver problemas decorrentes de atos de preconceito e discriminação ocorridos na escola, começou-se a discutir as questões étnico-raciais no ambiente escolar.

De um modo geral, a implementação da Lei nº 10.639/03 apresenta grandes desafios e na Escola Municipal Domingos Diniz Moreira e no Anexo Mariângela Bonfim Frederico, ambas localizadas no município de Contagem, Minas Gerais, e ora tomadas como local de análise para o presente trabalho, não foi diferente.

A implantação de um plano de ação que interferisse nas rotinas escolares para que os alunos tivessem acesso à Educação Étnico-Racial, sobretudo, dentro do espaço da Biblioteca

Escolar Iêda Dias da Silva – o que é algo incomum (embora não o devesse ser) – foi algo com repercussões inimagináveis.

Os alunos do Ensino Fundamental I foram levados a abordar os temas inerentes as questões raciais e a sua própria identidade étnico-racial, partindo dos contos de tradição oral e livros literários, em uma experiência única que demonstrou a importância de tal temática e de sua correta forma de abordagem.

2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE E DO PÚBLICO PESQUISADOS

2.1 O ambiente escolar

Para que fosse possível fazer um comparativo entre os cenários encontrados antes e depois do desenvolvimento deste trabalho, fez-se necessário primeiro conhecer o ambiente e o público com o qual o trabalho seria realizado.

Por essa razão, delimitou-se que o desenvolvimento do trabalho étnico-racial seria feito na Biblioteca Iêda Dias da Silva, que atende, simultaneamente, a Escola Municipal Domingos Diniz Moreira e o Anexo Mariângela Bonfim Frederico, dando-se prosseguimento com as práticas pedagógicas já introduzidas no cotidiano do local e com o acréscimo gradativo de outros elementos que fossem percebidos como pertinentes a temática étnico-racial e à formação identitária dos alunos.

Tanto a Escola Municipal Domingos Diniz Moreira, quanto o Anexo Mariângela Bonfim Frederico foram criados através da Lei Municipal nº 973, publicada em 24 de junho de 1971, como uma única instituição: a “Escola Municipal do Conjunto Habitacional Monte Castelo”.



Imagem do documento correspondente a Lei Municipal nº 973/1971.

Por essa razão, embora a Prefeitura Municipal de Contagem tenha adotado dois nomes, um para o Anexo e outro para a Escola, a fim de facilitar a identificação dos públicos por elas atendidos, as instituições ocupam o mesmo espaço e dividem alguns serviços, como é o caso, por exemplo, da Secretaria e da própria Biblioteca Escolar.

Apesar da entrada dos alunos ser realizada de maneira independente, sendo o acesso para escola feito através da Rua Itapemirim, número 336 e o acesso ao anexo feito através da Rua Caraça, número 329, para a realização do trabalho, as instituições foram consideradas como uma só unidade de ensino.

Não obstante a essa unificação que objetivou facilitar a interpretação dos dados pesquisados, cabe ressaltar que enquanto a Escola Municipal Domingos Diniz Moreira destinava-se às crianças de Primeiro ao Quinto Ano do Ensino Fundamental I; o Anexo Mariângela Bonfim Frederico é responsável pela Educação Infantil, atendendo crianças de quatro e cinco anos.

Informe-se também que o Anexo atende a um total de 122 (cento e vinte e dois) alunos dos quais 32 (trinta e dois) são pretos, 52 (cinquenta e dois) são pardos e 57 (cinquenta e sete) são brancos; e que a Escola atende a 440 (quatrocentos e quarenta) crianças identificadas como sendo 19 (dezenove) pretas, 260 (duzentos e sessenta) pardas, 159 (cento e cinquenta e nove) brancas, 01 (uma) amarela e 01 (uma) que não teve sua pertença identificada – ressaltando que em ambos os casos, esta identificação, cor/raça, foi feita pelos pais no momento da matrícula.

Em uma observação superficial, constatou-se que não havia um trabalho efetivo sobre as questões étnico-raciais dentro do ambiente escolar porque tudo o que era realizado ocorria de forma segmentada e desvinculada dos demais conteúdos.

Embora a população brasileira seja composta por 55% (cinquenta e cinco por cento) de negros, dos quais a grande maioria está entre os dez por cento mais pobres da população¹, a escola ainda continuava se omitindo em relação a abordagem sobre diversidade da população de forma adequada, dando continuidade ao silenciamento e a invisibilização de determinados grupos populacionais, sobretudo, da criança negra, que era duplamente estigmatizada: por ser criança e por ser negra.

Prova desta invisibilização foi obtida na observação previamente realizada a partir do Fórum de Observação dos Painéis da Escola, concretizado no quarto módulo da Especialização em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola ministrado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, no qual se constatou que os materiais

¹ Segundo dados mais recentes do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Tabelas 2.32 e 5.1 de Contagem Populacional por Amostragem, disponível em Brasil, 2015 e em Anexo B do presente projeto.

visuais expostos em ornamentações de sala de aula da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, corredores e outros ambientes da instituição de ensino não contemplavam as várias etnias encontradas no país, privilegiando a imagem de pessoas com biótipo europeu, qual seja, de pessoas brancas, de olhos e cabelos claros.

Outro fato de destaque foi que a mesma observação demonstrou que as etnias ainda eram trabalhadas quase que **exclusivamente** em datas comemorativas, de forma segmentada e esporádica. Além disso, havia profissionais que não possuíam uma formação adequada para a relação com os estudantes.

A Experiência Pedagógica da Promoção da Igualdade Racial desenvolvida e o conhecimento da Lei nº 10.639/03, revelaram que muitas vezes isso acontecia por desinteresse ou pelo desconhecimento de como tratar os conteúdos referentes a educação para as relações étnico-raciais. Mas talvez, também deva ser considerado que estes profissionais que estavam (e ainda estão) nas salas de aulas hoje tragam os resquícios do Mito da Democracia Racial², o que lhes afetaria, de certa forma, a percepção e o juízo de valor crítico.

Por outro lado existia profissionais que se esforçam em aplicar a Lei nº 10.639/03, mas acabavam tendo dificuldades para realizar seu trabalho, porque não havia dentro da escola uma discussão coletiva, uma predisposição ou trabalho sobre o tema, de modo que as atividades geralmente ficavam isoladas e descontextualizadas, como era o caso da Biblioteca Escolar.

Neste aspecto, Munanga justifica o cenário acima ao dizer que

“[...] os educadores e as educadoras brasileiros não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores/as e educadores/as o necessário preparo para lidar com o desafio da problemática da convivência com a diversidade.” (GOMES, 2010).

Mencione-se que a inexistência de um projeto pedagógico que privilegiasse, à época, a formação dos alunos, enquanto cidadãos, sobre as questões étnico-raciais acabou afetando negativamente esta formação, pois, a ausência de um processo intermediado pela escola, comprometeu a construção da identidade dos alunos que passaram pela escola em anos anteriores, razão pela qual:

“A escola (...) [inicialmente aparecia] como tendo uma base conservadora e excludente ao se pautar por um modelo de currículo que poderíamos denominar ‘embanquecido’ diante da ausência de conteúdos que (...) [pudessem] contribuir para

² O Mito da Democracia Racial afirma que “Como não temos preconceito racial no Brasil, aqui não temos discriminação racial”. Ele ocupa-se justamente de passar a falsa impressão de que negros e brancos são iguais e que não há distinção quanto as oportunidades ofertadas a um e outro grupo (TEIXEIRA, 1992).

que os alunos negros se (...) [vissem] contemplados e também o silêncio da equipe pedagógica a respeito das questões raciais.” (GOMES, 2010).

Neste sentido, vários questionamentos foram levantados acerca da qualidade das informações tratadas, não só a partir do comportamento dos profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e formação dos alunos, mas daquelas provenientes de e inscritas em livros didáticos e literários que abordavam as relações raciais e a condição do negro, normalmente, apresentando-o de forma degradante, ridícula e desempenhando funções subalternas (GOMES, 2010) – o que também vinha causando impactos negativos na formação da identidade de crianças e jovens.

Cabe salientar que *“a discussão sobre a maneira como é contada e escrita a história do Brasil é muito relevante para o segmento negro”* (CAVALLEIRO, 2001).

A forma como é apresentada essa história e a contribuição positiva das personalidades negras, esquecendo-as ou embranquecendo-as ao longo da história, tratando de seus feitos heroicos apenas em datas tidas como especiais, *“Revelam a ênfase dada às datas reservadas para a comemoração da ‘libertação dos escravos’ e ‘morte de Zumbi de Palmares – Dia da Consciência Negra’.* Esse dado já remete aos aspectos da descontinuidade da reflexão que envolve as relações raciais e educação” (CAVALLEIRO, 2001).

Oportuno dizer que embora o trabalho sobre as questões étnico-raciais seja ignorado ou limitado às datas comemorativas *“o conflito gerado por elas têm sido vivenciado diariamente pela sociedade brasileira. [E] A escola [neste aspecto, revela-se como] ‘locus’ privilegiado para a emergência desses embates, porque ali se encontram crianças e adolescentes pertencentes a diferentes grupos fenotípicos”* (CAVALLEIRO, 2001).

Assim, era importante que se pensasse na elaboração de propostas e experiências que subsidiassem o professor e os demais profissionais da escola em seu trabalho a fim de que eles conseguissem dar conta se sua interação com e entre os alunos desses diversos segmentos raciais, quer fosse dentro ou fora da sala de aula (PINTO, 1992).

Dito isto,

“[... havia] necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo, criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeduca-las.” (BRASIL, 2004).

Assim, o Professor, e não só ele, mas todos os profissionais inseridos no ambiente escolar teriam que se qualificar porque somente assim poderiam auxiliar positivamente as crianças em suas respectivas formações identitárias, seja como alunos ou como cidadãos (MUNANGA, 1999).

Neste contexto, a prática pedagógica acabou justificando-se não apenas como meio de se inserir no trabalho já desenvolvido novos instrumentos, mas também de trazer elementos para que pudéssemos avançar no sentido de uma sociedade mais justa e efetivamente igualitária.

Destaque-se que a Biblioteca Escolar foi o ambiente selecionado para iniciar este trabalho, uma vez que se fazia quase despercebida, embora se constituísse em um importante local de formação crítica dos alunos já que nela não havia cobranças quanto a notas e conceitos nem as pressões ocasionadas pelo risco de reprovação e/ou retenção escolar.

2.2 As crianças e seu ambiente sócio familiar

A primeira observação feita sobre os alunos revelou que a maioria das crianças que frequentam a escola encontrava-se em condição de vulnerabilidade socioeconômica, normalmente, sendo excluídas, além da razão financeira, por causa do risco iminente por causa da construção social da marginalidade e do critério cor de pele, que visualmente não coincide com a declaração da pertença feita por seus pais; embora não se possa dizer que socialmente os alunos não tenham a pertença declarada no momento da matrícula.

Também percebeu-se que os membros mais velhos das famílias, muitos deles responsáveis pelas declarações de pertença racial feitas na escola, não conseguem perceber as sutilezas sobre a cor da pele e tudo o que elas envolvem. Talvez porque, ainda hoje, haja uma perpetuação do Mito da Democracia Racial que impeça que a maioria das pessoas percebam a discriminação e o racismo e faça com que elas continuem acreditando que não há desigualdades entre negros e brancos, que todos somos iguais; discurso esse reproduzido, principalmente, através da escola.

Importante mencionar que nessa fase do trabalho, percebeu-se que os alunos, ao entrarem para o 1º Ano, demonstravam desconhecimento sobre parâmetros de identificação da pertença étnico-racial, servindo como reprodutores daquilo que lhes foi transmitido por suas famílias e outras pessoas que lhes são próximas, inclusive, repetindo as ofensas, preconceitos e atos discriminatórios presenciados em outros momentos.

Constatou-se que através do contato das crianças com os colegas, elas acabavam formando uma auto identificação distorcida (geralmente, negativa) sobre seu próprio pertencimento étnico-racial, sobretudo, as crianças negras (aqui compreendidas como pretas e pardas); e, por vezes, nem conseguiam iniciar o processo de formação identitária étnico-racial por não se verem representadas no ambiente escolar.

Diante deste cenário, as crianças acabavam não alcançando êxito na postura e relacionamento com os colegas, professores, consigo mesmos, etc, pois, em geral, as famílias dos estudantes em questão, não conseguem atender a essa necessidade dos alunos por uma série de problemas de ordem sociocultural, sobretudo, pela força do racismo, baixa renda e desestruturação familiar, não possuem condições de transmitir às crianças conhecimentos mais profundos sobre as questões que lhes são pertinentes ao seu cotidiano como o racismo e o preconceito.

E uma vez que a instituição de ensino frequentada por elas não lhes fornecem o desenvolvimento de bases adequadas para que elas recebam uma formação apropriada sobre a questão étnico-racial, o que deveria ser feito através do autoconhecimento de sua própria pertença e do aprendizado sobre a dos outros, fica inviável que elas obtenham, por si só, a formação étnico-racial que lhes é essencial para a vida.

Esta situação atingia aos estudantes, reduzindo-lhes o rendimento escolar e, conseqüentemente, causando indisciplina, mormente, porque a ausência de representação era agravada pelo trabalho realizado com os livros didáticos em sala de aula, o qual reforçava a incapacidade do negro para os estudos.

Diante deste quadro, as crianças negras acabavam ficando apáticas, retraídas e, gradativamente, iam se afastando dos demais colegas e das próprias atividades escolares, o que se tornou objeto da pesquisa que tinha como objetivo a promoção da construção de imagens positivas de negros(as) e, por conseqüência, de outras minorias étnicas, usando como instrumento de introdução à formação identitária as literaturas infantil e infanto-juvenil.

Para que o trabalho se tornasse efetivo, buscou-se desenvolver a capacidade de auto identificação dos alunos através das histórias, promover o auto reconhecimento dos alunos, através da identificação destes com os personagens negros positivamente representados, buscar estratégias que elevassem a autoestima das crianças pertencentes aos grupos discriminados e criar condições que possibilitassem a convivência positiva entre elas e os colegas, despertar a consciência crítica e cidadã entre os alunos e despertar nas famílias um novo olhar sobre as relações étnico-raciais, através da intermediação dos próprios alunos.

Ao iniciar o trabalho, queria-se fornecer aos alunos os instrumentos para que eles se conscientizem da importância e contribuições dos grupos étnico-raciais para a formação da sociedade atual e sobre o respeito à diversidade.

Diga-se de passagem, prover essas bases é dever em todos os espaços da escola, e, por isso, no caso da biblioteca escolar, ficou estabelecido que o trabalho seria realizado com intervenções pontuais a partir das literaturas infantil e infanto-juvenil.

Assim, esperou-se que quando as crianças, afrodescendentes ou não, se vissem representadas e acolhidas nos livros didáticos e paradidáticos de maneira positiva, elas elevassem sua estima e se empoderassem com consciência crítica.

3 A LITERATURA E A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA

Através das histórias foi possível aproximar as crianças de temas relacionados às questões étnico-raciais com a ludicidade exigida nos anos iniciais e plenitude conceitual nos anos finais.

Com as histórias, permitiu-se que os Auxiliares de Biblioteca trabalhassem uma infinidade de temas e questões fundamentais à formação e vivência humanas, e é justamente neste ponto que a utilização dos livros literários e didáticos pode funcionar como um recurso sutil à introdução destes novos elementos “identitários positivos”, guarnecendo as crianças com os recursos para o autoconhecimento e para a valorização da identidade do outro, sem a perda de sua própria identidade.

Através deste trabalho possibilitou-se o auxílio aos alunos na construção de sua própria identidade, agregando valores e auto estima nesse processo de formação, o que permitiu que eles conhecessem-se a si próprios e respeitassem as diferenças.

Segundo Emerson Santos,

“O ambiente escolar é um dos principais ambientes de socialização, interferindo decisivamente na formação de personalidades, visões de mundo e dos códigos comportamentais que orientam a forma como o indivíduo se percebe/posiciona no mundo – como ele vê o mundo e aprende a transitar, a se movimentar nele”. (SANTOS, 2007).

Assim, uma vez que os familiares adultos dos alunos matriculados na escola, não tiveram acesso à Educação para as Relações Étnico-Raciais em sua infância e juventude; coube à instituição de ensino fazer as vezes de preparar essas crianças e educá-las para uma educação que privilegiasse uma formação identitária mais completa, que contemplasse, além dos elementos tradicionais da identidade, como o nome da própria criança e de seus pais, por exemplo; o auto pertencimento e as relações étnico-raciais.

E neste ponto, foi necessário lembrarmos de que

“A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares, referências civilizatórias que marcam a condição humana”. (GOMES, 2005).

Dito isto, no princípio de tudo, precisávamos nos lembrar que a identidade irá se formando e se alterando ao longo da vida e da formação cidadã dos alunos, acompanhando-os e se modificando conforme o aprendizado e as experiências desses estudantes, mas para que essa formação cidadã vá se efetivando ao longo da vida, é necessário que o aluno tenha bases sólidas, capazes de norteá-lo para que este possa se encontrar sem, para isso, ter que se embranquecer ou se rebelar infundadamente.

Importante dizer que, ao se trabalhar a identidade étnico-racial para que os alunos se auto identificassem e respeitassem a identidade individual dos demais colegas, não dissemos que o Auxiliar de Biblioteca deveria priorizar um ou outro estereótipo, mas sim, que ele deveria abordar os vários grupos que formaram nossa sociedade e deixar que os alunos individual e “voluntariamente” encontrassem-se dentro de um universo de “possibilidades possíveis”.

Destaquemos ainda que, mesmo o Auxiliar de Biblioteca abordando as diversas etnias que formaram nossa sociedade, houve que se ter o cuidado para nem privilegiar o modelo eurocêntrico, em que prioriza-se a identidade branca e/ou embranquecida europeia em detrimento da identidade negra, nem se privilegiar única e exclusivamente a formação da identidade negra, para que não houvesse exclusão dos alunos não negros.

Neste ponto, o Auxiliar de Biblioteca teve que encontrar uma prática pedagógica que o permitisse integrar o trabalho de modo que todos os alunos, independentemente de sua pertença, fossem beneficiados pelos conteúdos e se encontrassem e se reconhecessem como pertencentes a um grupo; atendendo-se ao respeito à liberdade, o apreço pela tolerância, visando o pleno desenvolvimento do educando, tal como preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seus artigos 2º e 3º (BRASIL, 1996). E foi justamente neste aspecto que o uso das literaturas infantil e infanto-juvenil e dos espaços da biblioteca escolar puderam favorecer o início da formação étnico-racial continuada dos alunos.

Recordemos que após publicação da Lei nº 10.639/2003, “*A literatura vem ocupando um lugar importante nesse cenário, em virtude de seu caráter mágico, ficcional e também discursivo*” (BRASIL, 2010); isso porque ela “*pode introduzir discursos afirmativos, humanizadores, sobre diferenças tratadas de forma desigual no contexto social no qual alunos e docentes vivem e se realizam como sujeitos no mundo*” (BRASIL, 2010).

Usando os espaços da biblioteca escolar, anteriormente, subaproveitados, os contos de tradição oral e os livros de literatura, o Auxiliar de Biblioteca pode trazer para os estudantes uma abordagem atual das questões étnico-raciais, menos enfadonha e distorcida que aquela presente nos livros didáticos, apesar de todas as alterações já ocorridas nos mesmos.

Importante pontuar ainda que as atividades lúdicas desenvolvidas com estes alunos não ficaram restritas aos livros, sendo incrementadas por outros elementos (vídeos, histórias, rodas de conversa e etc.), sempre intercalando os saberes produzidos cientificamente com aqueles oriundos das práticas sociais, para que os estudantes compreendessem efetivamente quem eles são, porque o preconceito e a discriminação acontecem e tivessem o contraponto que lhes permitissem perceber que o preconceito e a discriminação são crimes.

Diga-se também que o despertar destes alunos para as questões étnico-raciais referentes ao seu cotidiano, feito de forma lúdica, através dos livros e das histórias de tradição oral, permitiu que se aplicasse a Lei nº 10.639/2003 sem que isso gerasse espanto nos estudantes ao se defrontarem com fatos que muitas vezes coincidem com sua própria situação sócio-familiar e que, se tratados de maneira inadequada, poderiam levar a uma aversão tal a sua própria auto identificação que a criança, futuramente, se recusasse a aceitar a si própria e quisesse ser outra pessoa afim de que não passasse por situações que lhe pudessem produzir mal estar.

4 METODOLOGIA

Considerando-se que o universo de 562 (quinhentos e sessenta e dois) alunos, atendidos pela escola foi demasiadamente extenso para o desenvolvimento de uma pesquisa deste porte, foram selecionadas 75 (setenta e cinco) crianças do Ensino Fundamental I para compor o grupo de amostragem estratificada, sendo ele composto por 21 (vinte e um) alunos do 1º Ano, 26 (vinte e seis) do 2º Ano e 28 (vinte e oito) do 3º Ano.

Os alunos selecionados para a pesquisa estão na faixa etária entre 06 (seis) e 09 (nove) anos e residem nas proximidades da escola, sendo o grupo pesquisado composto por 03 (três) pretos, 39 (trinta e nove) pardos, 32 (trinta e dois) brancos e uma criança cuja pertença não foi declarada, considerando-se como parâmetro as declarações da pertença feitas pelos pais.

Após a seleção dos estudantes, optou-se por aplicar nos alunos o Teste das Bonecas³, através do qual constatou-se que as crianças fazem reproduções de conceitos que lhes foram repassados por imitação dos comportamentos dos adultos que as rodeiam.



Imagem ilustrativa do Teste das Bonecas.

³ O Teste das Bonecas consiste em apresentar para grupos de crianças duas bonecas com traços físicos similares e cores diferentes (uma preta, outra branca). Durante a dinâmica, pede-se que as crianças atribuam as bonecas qualidades como feia, bonita, boa, má, inteligente, etc, como forma de se apurar a percepção das crianças sobre si e sobre a sociedade em geral (SILVA, 2012).

O Teste das Bonecas foi realizado com 75 (setenta e cinco) crianças, sendo parte do grupo composta por uma turma de 1º Ano, outra parte por crianças de 2º Ano e uma parte por crianças do 3º Ano, todas do Ensino Fundamental I da Escola Domingos Diniz Moreira e Anexo Mariângela Bonfim Frederico.

Uma das crianças não participou da dinâmica, embora presente, por ser criança com deficiência.

PERGUNTAS	RESPOSTAS		
	A Boneca Branca	A Boneca Preta	Nenhuma delas
Qual boneca é bonita?	66	08	00
Qual boneca é malvada?	08	66	00
Qual boneca você gostaria de ter como amiga?	62	12	00
Se você fosse presentear alguém, com qual das bonecas você presentearia?	61	13	00
Qual boneca se parece com você?	23	43	08

Muitas crianças, mesmo sendo negras, disseram parecer com a boneca branca por causa das tranças ou da franja ou da cor da pele, porque vivem em um contexto racista e podem não se identificar como negras porque não se veem assim (como peso do racismo) ou para se proteger das múltiplas discriminações.

Das oito crianças que disseram que nenhuma das bonecas era semelhante a elas, somente duas disseram que as bonecas não as representavam porque uma era preta e a outra era branca; as demais não quiseram responder com qual boneca se pareciam.

Através deste teste, percebeu-se que as crianças atribuíam todas as qualidades negativas à boneca negra, mas ficavam embaraçadas quando, por similaridade entre a representação e a cor de sua própria pele, se diziam representadas justamente pela boneca que foi inferiorizada através dos conceitos negativos.

Ao compararmos os resultados do Teste das Bonecas com outro teste realizado por Gomes com adultos (GOMES, 2010), vimos grande similaridade, pois, em ambas as situações, a relação entre a infância e a questão racial não se estabeleceu como um momento marcante na lembrança dos participantes, sendo o racismo mantido e passado de forma velada.

Na pesquisa desenvolvida por Gomes, os adultos foram unânimes em dizer que não se recordavam de lembranças significativas de situações ou discussões, na família e na escola, sobre o preconceito ou discriminação racial durante sua infância (GOMES, 2010).

De modo similar, o Teste das Bonecas, mostrou que as crianças reproduziam as falas discriminatórias e racistas sem qualquer noção de seu pertencimento étnico-racial ou o entendimento dos motivos que as levavam a reproduzir os preconceitos adquiridos a partir dos adultos; principalmente, porque elas não conseguiam identificar os conceitos como forma de discriminação.

A partir daí, iniciou-se o projeto de intervenção propriamente dito, usando-se histórias, escritas nos livros literários e/ou contos de tradição oral, para ensinar às crianças sobre alguns elementos das relações étnico-raciais e auto pertencimento, sendo as atividades desenvolvidas de acordo com a faixa etária e série a que cada grupo de crianças pertencia.

Ressalte-se que houve uma grande dificuldade em desenvolver esse trabalho com as crianças posto que o tempo disponível para cada turma era de apenas trinta minutos semanais, razão pela qual parte do trabalho foi realizado em casa, junto com as famílias.

Superado isso, é importante pontuar que o grupo dos estudantes de 1º Ano era bastante heterogêneo porque era composto por crianças que frequentaram a Educação Infantil no Anexo Mariângela Bonfim Frederico ou em outra instituição de ensino e por aquelas que nunca frequentaram escola alguma.

Além disso, nem todas as crianças do 1º Ano tiveram acesso à Biblioteca Escolar na Educação Infantil, razão pela qual elas foram apresentadas ao ambiente da biblioteca antes de realizarem as demais atividades disponíveis no espaço.

Posteriormente, estes estudantes frequentaram a Biblioteca Escolar para as atividades conhecidas como “A Hora do Conto”, que serão explicadas mais a diante.



Imagem ilustrativa da atividade “A Hora do Conto”.

Já os estudantes do 2º e 3º Anos, como já estavam ambientados a Escola e a Biblioteca Escolar, passaram pela apresentação das regras básicas de conservação do acervo e receberam os livros didáticos antes de fazerem as demais atividades, compostas por “Livro Viajante” e “Passaporte de Leitura”.

Nas atividades “A Hora do Conto”, foram selecionados livros e histórias que abordassem as diferenças e as questões étnico-raciais, aonde foram apresentadas imagens positivas das personagens, e ao final, haviam sempre uma “Roda de Conversa” sobre a história lida, seu enredo e personagens.

Já nas atividades “Livro Viajante”, os estudantes escolhiam livremente os livros que iriam levar para a casa, sendo estimulados a fazerem a opção por livros que trabalhassem as questões étnico-raciais de forma direta ou indireta; liam a história escolhida para sua família e se preparavam para reconta-la aos colegas de turma através de atividades escrita. Após o reconto da história na biblioteca, havia uma “Roda de Conversa” aonde se discutiam questões relacionadas ao enredo e as personagens dos livros trabalhados.



Imagem ilustrativa dos livros afro-brasileiros trabalhados.

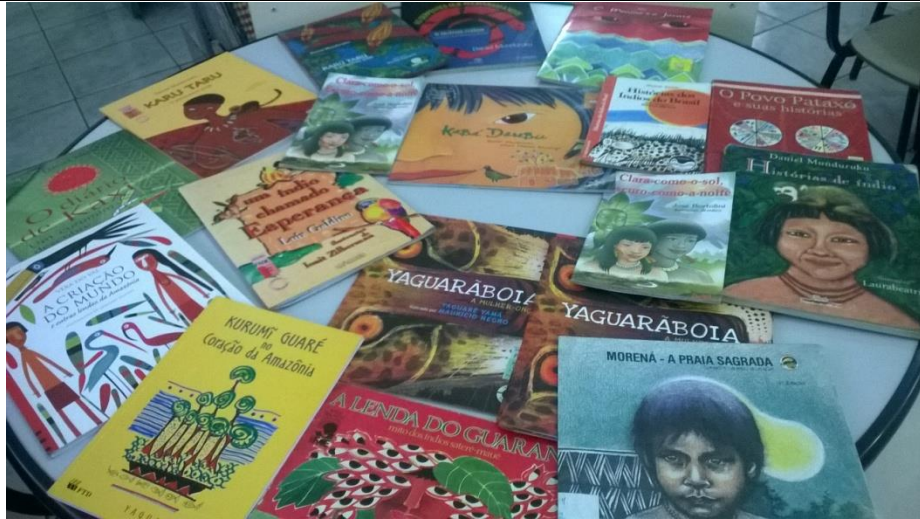


Imagem ilustrativa dos livros indígenas trabalhados.



Imagem ilustrativa da atividade “Livro Viajante”.

Nessa atividade especificamente, os Professores eram convidados a participar junto com os alunos e fazerem intervenções pertinentes.

Nas atividades do “Passaporte de Leitura”, os alunos escolhiam entre os diversos títulos disponíveis, alguns para serem lidos por ele e recomendados aos colegas.

**BIBLIOTECA IEDA DIAS DA SILVA
PASSAPORTE DE LEITURA**


Data: 17/06/15

Dados do Livro

Título: A BONEQUINHA PRETA
 Autor(es): ALAÍDE LISBOA DE OLIVEIRA
 Ilustrador(a): AMARAL JEL
 Editora: LE
 Número de Páginas: 39

1- Quem você conheceu nesta viagem?
 MARIA TAVHA - BONEQUINHA PRETA -
 GATINHO - VERDE BRANCO

2- Ilustre o personagem que você mais gostou de conhecer.



Aluno(a): ANA LUIZA COUTINHO ANDRADE
 Sala: 2C

Imagem ilustrativa da atividade “Passaporte de Leitura”.

Em todos os casos, tanto nas “Rodas de Conversa”, quanto nas indicações dos livros do “Passaporte de Leitura”, os alunos foram levados a observar as questões étnico-raciais, conectando o enredo da história ao seu próprio cotidiano, a discutir sobre os problemas vividos pelas personagens e sobre a parte positiva de cada personagem.



Imagem ilustrativa da atividade “Roda Conversa”.

Eles foram levados a observar a si e aos colegas para buscar semelhanças e diferenças entre eles e as personagens, entre eles e colegas e entre as personagens e os demais colegas.

Outra coisa que deve ser observada é que, embora exista um plano de ação anual para a realização deste trabalho com os alunos, a ordem de desenvolvimento das atividades devia, como de fato o foi, ser alterada conforme a necessidade da turma ou fato ocorrido em sala e/ou na Escola, possibilitando adequação do cronograma a rotina escolar.

Ao final deste projeto, foi feito um fechamento do trabalho realizado com as turmas escolhidas, com a contação de uma última história que corroborasse com os valores estudados e uma confraternização entre os alunos e profissionais que os atenderam neste projeto.

5 CONCLUSÃO

Com as experiências vivenciadas ao longo deste trabalho, foi possível constatar que houve significativa mudança de postura, tanto nos alunos, quanto na própria escola.

Os estudantes passaram a se reconhecer e auto declarar-se pertencentes a um grupo étnico, sem se constrangerem; ao contrário do que ocorria anteriormente, quando os alunos negros adotavam postura “embranquecida” ou falavam de forma tímida sobre sua pertença.

Os alunos começaram a se valorizar com as características que possuem, usando como instrumentos para isso, a exibição dos diversos tipos de penteados e cortes afro nos cabelos; através da fala mais enaltecida sobre eles próprios e suas características físicas; ficaram menos tímidos, menos constrangidos, mais próximos dos colegas e iniciaram o processo de construção do respeito à diversidade encontrada no ambiente escolar.

Eles reduziram as falas preconceituosas e passaram a corrigir os demais colegas ao verem atitudes inadequadas.

E, nos chamou a atenção que, ao final deste processo os alunos passaram a ser capazes de reconhecerem-se negros, muitas vezes, contrariando a pertença descrita no formulário de matrícula preenchido por seus pais, assumindo-se abertamente em sinal de empoderamento.

Quanto a escola, também houve mudança de postura, porquanto não havia inicialmente um trabalho referente as questões étnico-raciais e, após o sucesso no tratamento dos alunos na biblioteca escolar já se começou um movimento no sentido de reformular o Projeto Político Pedagógico para implementar a Lei nº 10.639/03 na instituição.

Também foram sugeridos o acompanhamento dos alunos e famílias através de visitas para análise das situações de risco e dificuldade de aprendizagem e iniciado um processo de construção de um planejamento anual que contemple a abordagem da temática étnico-racial.

6 BIBLIOGRAFIA

ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003**. Brasília: MEC/BIO/UNESCO, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/1996**. Brasília/DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Literatura: Ensino Fundamental**. v. 20. Brasília/DF: Ministério da Educação e da Cultura, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino).

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-brasileira e Africana**. Brasília/DF: SECAD/MEC, 2004.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Contagem Populacional por Amostragem: tabelas 2.32 e 5.1**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2015/default_tab_ods.shtm>. Acesso em: DEZ. 2015.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

MUNANGA, Kabengele. **Diversidade, Identidade, Etnicidade e Cidadania**. Disponível em <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Palestra-Kabengele-DIVERSIDADEEtnicidade-Identidade-e-Cidadania.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

PINTO, Regina Pahim. Raça e Educação: uma articulação incipiente. *In: Caderno de Pesquisa*, nº 80. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, fev. 1992.

SANTOS, Renato Emerson dos (Org). **Diversidade, Espaço e Relações Sociais**: o negro na Geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Andréia Rosalina. O desafio de conectar saberes: práticas políticas e representações sociais. *In: XIV Congresso Brasileiro de Sociologia*: consensos e controvérsias. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Sociologia, 2009.

SILVA, Andréia Rosalina; GONCALVES, L. A. O. Associativismo negro e educação em Belo Horizonte entre 1950 e 1960. *In: Sujeitos Sociais, Processos Educativos e Enfrentamento da Exclusão*. EITERER, C. L., CAMPOS, R. C.(Orgs). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

SILVA, Paloma. Teste das Bonecas: racismo *versus* construção da identidade. *In: Mestre Virtual*. Publicação do dia 04/08/2012. Disponível em: <<http://mestrevirtual.blogspot.com.br/2012/08/teste-da-boneca-racismo-x-construcao-da.html>>. Acesso em: 28 fev. 2016.

TEIXEIRA, Maria Aparecida Silva Bento. **Resgatando a Minha Bisavó**: discriminação racial no trabalho e resistência na voz dos trabalhadores negros. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1992. (Dissertação, Mestrado em Psicologia Social).

7 ANEXOS

7.1 Fórum da Turma Moçambique: Observando os Painéis da Escola

Na escola em que trabalho, a diversidade da população brasileira normalmente não é contemplada no material visual exposto em ornamentações de sala de aula, corredores e outros ambientes. As etnias são trabalhadas em datas comemorativas e de forma segmentada – o “índio” em abril e o “negro” em novembro.

Não há um cuidado em se estimular o contato dos estudantes com imagens de pessoas negras, com as diferentes estéticas e/ou de lugares sociais distintos, nem tampouco há valorização dos diversos tipos de penteados e texturas de cabelos – muito embora, tenha ocorrido um desfile de penteados “afro” em novembro de 2013.

As únicas intervenções e exposições de materiais que tratam da diversidade da população brasileira trabalhadas durante o ano (fora aquelas previstas para as datas comemorativas) ocorrem na biblioteca, seguindo cronograma pré-determinado e vinculadas ao projeto de incentivo à leitura.

Ademais, como as atividades da biblioteca não podem contemplar as ações pedagógicas, não há um projeto efetivo para se estimular o olhar crítico dos alunos sobre a supervalorização do padrão de beleza europeia, de modo que sua formação neste aspecto fica prejudicada.

Infelizmente, não vemos a diversidade contemplada no ambiente escolar – o que não se restringe a imagem do negro, mas também, do índio, do portador de necessidades especiais, as várias religiões, etc.

Deveríamos ter no ambiente escolar um lugar que fornecesse aos alunos a base para criticar os padrões importados e inadequados a nossa realidade, sobretudo, para contemplar a diversidade.

7.2 Experiências Pedagógicas de Promoção da Igualdade Racial

Partindo da proposta de atividade sugerida no Curso de Especialização em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola, desenvolvi a pesquisa sobre as práticas pedagógicas de promoção da igualdade racial em curso na Escola Municipal Domingos Diniz Moreira e no Anexo Mariângela Bonfim Frederico, em Contagem-MG.

As mencionadas instituições atendem alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I da rede pública de ensino, e possuem práticas totalmente diferentes segundo o ciclo dos alunos.

Em entrevista realizada com a Pedagoga da Educação Infantil do turno da manhã do Anexo Mariângela Bonfim Frederico, fui informada de que as práticas de promoção da igualdade racial foram implementadas em 2013 e permanecem em execução até os dias atuais através de um projeto anual que é discutido com os Professores e repassado aos alunos.

Uma vez por semana, os Professores conversam com os alunos sobre aspectos da cultura africana e afro-brasileira, tais como, comidas, músicas, beleza, moda, histórias, imagens e cor da pele (“miscigenação”) e os aspectos relacionados às tecnologias africanas e conhecimentos medicinais não são trabalhados.

Além dessa conversa semanal, há contações de histórias relacionadas à cultura afro-brasileira; desenvolvimento de oficinas, como: montagem de maquete da paisagem africana, pintura rupestre, roda de conversa sobre casos de discriminação, confecção e exposição de máscaras africanas, etc; apresentação do grupo Educação para o Tambor, dentre outros eventos.

Foi ressaltado pela Pedagoga que as famílias são envolvidas no projeto através das oficinas, como a oficina de confecção de animais africanos e da boneca de jornal.

Já a Pedagoga do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental do turno da tarde, respondeu que não há nenhum projeto referente à promoção da igualdade racial em curso, na escola porque, segundo ela, a Lei nº 10.639/03 não foi implementada.

Por fim, a Pedagoga do Segundo Ciclo do Ensino Fundamental do turno da manhã, informou que são ministradas aulas sobre cultura africana, uma vez por semana em cada sala, totalizando seis aulas semanais. Segundo ela, o Professor de Artes é quem ministra as aulas, mas não detalhou como o trabalho é realizado.

Desta forma, o que se identifica é que, no Anexo Mariângela Bonfim Frederico, a Lei nº 10.639/03 foi implementada através de projetos que incluem as famílias na vida escolar dos

alunos e em atividades que permitem a discussão dos problemas étnico-raciais que ocorrem na escola e na sociedade, inclusive, com exposição do resultado dos trabalhos na Culturarte.

Já na Escola Municipal Domingos Diniz Moreira, a Lei nº 10.639/03 não foi implementada.

No primeiro ciclo do Ensino Fundamental, não há nenhum tipo de atividade que possa promover a igualdade racial ou o debate sobre o tema e, no segundo ciclo, há apenas trabalhos isolados de alguns Professores.

Há descaso no tratamento das questões envolvendo aplicação da Lei nº 10.639/03, porque não se procura aplicá-la.

Também se percebe que o trabalho do Professor de Artes, embora seja um dos poucos desenvolvidos no quarto e quinto anos, é incompleto porque o mesmo não tem formação para trabalhar as questões étnico-raciais, mas tão somente a parte das manifestações artísticas e expressões culturais afro-brasileiras.

A parte histórica do conteúdo não é abordada, pois, de acordo com entrevistas anteriores, os conteúdos ministrados ficam restritos ao livro didático, portanto, sem aprofundamento dos problemas étnico-raciais.

Apesar da aprovação da Lei nº 10.639/03 – que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas –, da modificação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) e de orientações específicas do Município de Contagem para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a legislação em si torna-se ineficaz visto que não é colocada em prática.

7.3 Processo de inclusão ou não da EREER – Educação das Relações Étnico-Raciais

Iniciei a pesquisa com a Coordenadora Pedagógica do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Domingos Diniz Moreira e Anexo Mariângela Bonfim Frederico. Ela informou que não sabia dizer se a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) faziam parte da matriz curricular das instituições e que passaria a questão para a Direção. Por sua vez, ao ser perguntada sobre o conteúdo da pesquisa, a Diretora informou que quem estaria apta a respondê-la seria a Coordenadora Pedagógica do turno da Manhã, mas, diante da inércia da mencionada Coordenadora, a Direção informou que “a Educação das Relações Étnico-Raciais fazem parte do currículo dos Professores, mas poucos trabalham”, e que redirecionaria a pesquisa para a Pedagoga da Educação Infantil sob alegação de que “Ela que faz esse trabalho”. Por fim, a Pedagoga da Educação Infantil informou que esse movimento étnico-racial na Educação Infantil já ocorre há três anos; que o processo de inclusão da educação étnico-racial se deu, inicialmente, com reflexões sobre a Lei nº 11.645/08 e sobre questões sociais de discriminação e cursos étnicos. Segundo ela, hoje o projeto se consolida através de oficinas que são pensadas para a discussão com as crianças da Educação Infantil. Contudo, não respondeu sobre quais as dificuldades de implantação da EREER, informando apenas que elas foram sanadas. Assim, percebe-se que é que a EREER não está totalmente implantada na Educação Infantil, embora já haja um movimento no sentido de sua inclusão no currículo. Apesar das práticas, como as oficinas mencionadas pela Pedagoga da Educação Infantil, iniciando o movimento de implementação da EREER, não há discussão do assunto, mas sim, trabalhos colocados em ordem hierárquica, de cima para baixo, partindo da Coordenação Pedagógica para os Professores e destes para os alunos. Já na Escola Municipal Domingos Diniz Moreira, de Ensino Fundamental I, não se nota nenhum movimento de implantação da EREER no currículo, pois, o pouco que é trabalhado, se limita as datas comemorativas, mais especificamente, o 20 de novembro – em que os Professores param seu planejamento para trabalhar a semana da Consciência Negra. Desta forma, presume-se que o primeiro obstáculo a implantação da EREER são os profissionais da Educação, porque falta diálogo coletivo, falta uma efetiva coordenação dos projetos pedagógicos, e falta a gestão “abraçar” esta causa, o que fica claro porque o Projeto da Semana da Consciência Negra concorre com outros como o Halloween (bem mais valorizado que o projeto ligado a EREER) e a desinformação quanto ao assunto. Por último, é de se destacar que falta a implementação do tema no PPP (Projeto Político Pedagógico) e não há informação ou conhecimento da temática por parte dos profissionais da Educação.

7.4 Fórum Moçambique com intervenção escolar sobre “Como é ser negro, branco, indígena na escola”

Fiz a roda de conversa na Escola Municipal Domingos Diniz Moreira, em Contagem, com alunos do 2º e 3º anos do 1º ciclo, partindo da análise do filme “Vista a Minha Pele”.

Minha dificuldade em entrevistá-los foi porque não estou em sala de aula como Professora e tenho horários reduzidos com os alunos quando estes vão à biblioteca para participar de alguma atividade desenvolvida no local.

A média de idade dos alunos que participaram da roda de conversa fica entre 08 (oito) e 09 (nove) anos, e todos são moradores de bairros próximos da escola.

Segundo a Secretaria escolar, as famílias classificaram os alunos como sendo 17 pardos, 01 negro e 07 brancos. Contudo, ao serem perguntados sobre seu pertencimento étnico-racial, os alunos se declaram como sendo 08 pardos, 09 negros, 06 brancos e 02 não se manifestaram.

Quando perguntados sobre como é ser negro, pardo e/ou branco na escola, os alunos deram respostas variadas conforme seu pertencimento.

Um aluno branco, de descendência estrangeira, disse que ser branco é difícil, mas não soube explicar o motivo. Outras duas intervenções complementares afirmaram que ser branco na escola é difícil “porque as pessoas zoam” e chamam os alunos por apelidos.

Um colega, também branco, completou dizendo que ser negro é difícil porque as pessoas praticam o preconceito e o racismo, sendo seguido por uma fala de uma aluna que disse que “ser negro é ruim porque (negro) é motivo de piada pelo branco”.

Outro dos alunos mencionou que ser branco é legal porque ele nunca foi vítima do racismo.

Um aluno do 2º ano mencionou que ser branco é legal porque é mais fácil fazer amigos do que sendo negro; ao que um colega confirmou ser verdade porque ele não tem amigos negros, embora ressaltando que não tem preconceito, que gosta de pessoas negras.

Uma menina mencionou que um dos estudantes de sua sala foi chamado de “macaco” pelo fato de ser negro; os envolvidos brigaram e a Professora entrevistou dando uma ocorrência ao causador da confusão.

O aluno vítima da situação anteriormente descrita, ao ser perguntado sobre como é ser negro na escola, ficou desconsertado e disse que não achava nada. No entanto, observações de outras atividades realizadas por este mesmo aluno revelam que ele não colore personagens

negros com a cor correspondente; ele não gosta das personagens negras dos livros trabalhados e não aceita as abordagens de temas como a negritude e o racismo.

Outro aluno da mesma sala reforça a visão preconceituosa de que “ser negro é fazer bagunça” sendo contrariado por outra estudante que disse que “ser negro é razoável” porque os brancos “zoam” e isso é que não é legal, porque reflete racismo e bullying.

A última aluna ressaltou ainda que deveríamos ser considerados iguais, porque todos somos seres humanos.

Outra colega parda complementou dizendo que a única coisa que nos faz diferentes é a melanina e que no que diz respeito ao restante somos iguais às outras pessoas.

Concluindo as falas dos estudantes, uma aluna negra mencionou que ser negro é um orgulho porque é bonito ser negro.

Ao final das discussões, foi exposto aos alunos que racismo é crime e que os agressores, quando denunciados, podem vir a ser presos, que deve haver intervenções para impedir essa situação, sendo lembrado pelos alunos o caso do goleiro “Aranha” do Santos.