

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA
EDUCAÇÃO BÁSICA

André Spinelli Rodrigues

**A ELABORAÇÃO DE ITENS PEDAGÓGICOS COMO
ESTRATÉGIA DE SUPERAÇÃO DO SILENCIAMENTO
DA CULTURA AFRICANA EM LIVROS DIDÁTICOS**

Belo Horizonte

2015

André Spinelli Rodrigues

**A ELABORAÇÃO DE ITENS PEDAGÓGICOS COMO
ESTRATÉGIA DE SUPERAÇÃO DO SILENCIAMENTO
DA CULTURA AFRICANA EM LIVROS DIDÁTICOS**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Diversidade, Educação, Relações Étnico-Raciais e de Gênero, pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Professor Doutor Paulo Henrique Queiroz Nogueira

Belo Horizonte

2015

ERRATA

Onde se lê:	Leia-se	Página:	Parágrafo:	Linha:
em 1975	em 1972	8	1	3
40 anos	43 anos	8	1	3

André Spinelli Rodrigues

**A ELABORAÇÃO DE ITENS PEDAGÓGICOS COMO
ESTRATÉGIA DE SUPERAÇÃO DO SILENCIAMENTO
DA CULTURA AFRICANA EM LIVROS DIDÁTICOS**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Diversidade, Educação, Relações Étnico-Raciais e de Gênero, pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Professor Doutor Paulo Henrique Queiroz Nogueira

Aprovado em 9 de maio de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Henrique Queiroz Nogueira – Faculdade de Educação da UFMG

Luciana Maria de Souza – Programa de Pós graduação em Psicologia da
FAFICH/Conexão de Saberes

RESUMO

Este projeto de intervenção consistiu na elaboração de itens pedagógicos dirigidos a estudantes do sétimo e do oitavo ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Mestre Ataíde, em Belo Horizonte, incorporando elementos que proporcionaram a reflexão sobre as representações das africanidades e sua condição matricial da cultura e identidade brasileiras. A seleção de textos da literatura africana e de vídeos que interrogam o racismo serviu para expor o quão desconhecido é este assunto pela escola – tanto pelos(as) docentes quanto pelos(as) estudantes.

Além de apontar uma metodologia de consolidação do disposto na Lei 10.639/2003, este movimento crítico-pedagógico forneceu indicadores à escola para o refinamento de critérios para a avaliação de livros-textos e para a adoção de princípios de organização e planejamentos didáticos que contemplem a diversidade étnica no contexto escolar.

Palavras-chave: raça, escola, educação, livro didático, Lei 10.639/2003.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	5
2. DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA	8
3. OBJETO	14
4. OBJETIVOS DO PLANO DE AÇÃO	15
5. JUSTIFICATIVA	16
6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
7. INDICAÇÕES METODOLÓGICAS	24
8. AÇÕES PROPOSTAS	26
9. CRONOGRAMA	38
10. CONCLUSÃO	42
REFERÊNCIAS	49
ANEXOS	51

1. INTRODUÇÃO

No suporte aos trabalhos pedagógicos dos professores e professoras, o livro didático desempenha um papel referencial. Os livros literários e os paradidáticos são igualmente ricos na formação dos estudantes, porém a sua oferta se encontra reduzida por critérios administrativos, na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, o que torna o seu acesso restrito. O livro-texto, por sua vez, goza da universalidade, além de ser o mais utilizado e de consulta diária. O trabalho com textos possibilita a introdução, a sistematização e a conclusão de eixos temáticos baseados no conteúdo indicado para todos os anos e ciclos de ensino, sobretudo no terceiro ciclo, fase de consolidação de competências e habilidades específicas, baseadas na emissão de opiniões, inferências, associação de ideias diferentes, etc. Poderíamos afirmar que, em muitas das situações vivenciadas em sala de aula, atividades são planejadas, desenvolvidas, avaliadas e consolidadas tendo como elemento orientador o livro-texto, dada a sua capacidade de continuidade do trabalho docente.

Na minha vivência como professor de Língua Portuguesa, a interação com os(as) estudantes mediada pelo livro didático sempre foi motivo de inquietação. Em primeiro lugar, porque uma parcela significativa dos títulos apresenta um conteúdo conservador no que diz respeito aos estudos lingüísticos, à literatura e à produção textual. Entendo a importância da atenção ao cultivo da língua padrão, da leitura de escritores expoentes e do estímulo à produção de textos de variados gêneros como condições de desenvolvimento dos(as) estudantes. Entretanto, os livros didáticos, por questões de método e mercadológicas, enfatizam um nicho de conhecimento canônico e tornam-se um objeto pouco atrativo para alunos e alunas, sobretudo para aqueles(as) que ingressam no Terceiro Ciclo do Ensino Fundamental.

Em segundo lugar — num movimento derivado deste academicismo —, temas caros a uma parcela majoritária dos(as) alunos(as) usuários(as) da rede pública municipal de Belo Horizonte não são abordados. Um desses assuntos diz respeito à identidade étnico-racial. Apesar de a Lei 10.639/2003 orientar e normatizar a inclusão de estudos referentes à matriz africana nas malhas curriculares, pouco se diz nos livros didáticos a respeito da negritude como elemento formador da cultura brasileira.

Os temas que gravitam ao redor deste eixo são comumente estereotipados: a contribuição dos falares africanos na construção do léxico brasileiro, nos livros de Português; a escravização de povos da África e seu traslado para o território brasileiro, nos de História; e a descrição dos aspectos naturais e econômicos, nos de Geografia. Em geral, estas representações são operadas dentro de uma lógica eurocentrada e subalternizadora, posto que não raramente enfatizam o lado exótico, folclórico e descontextualizado no continente africano e de seus povos.

Esse estado de coisas induz professores a prepararem materiais didáticos de suporte a suas aulas, com o intuito de corrigir representações, preencher lacunas conceituais e trazer à superfície reflexões de pontos não problematizados pelos livros utilizados. Isto me conduziu a algumas reflexões. Por um lado, indaguei a respeito do caráter ideológico que permeia a organização da matriz curricular da escola em que lecionei, no que diz respeito à Língua Portuguesa, associando-o à sua concretização nos conteúdos programáticos consolidados no livro didático utilizado na Escola Municipal “Mestre Ataíde”. Por outro, questioneei a política de dotação das escolas públicas de materialidade, consolidada no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cujo financiamento se assenta na utilização de vultosas quantias de dinheiro do contribuinte.

Essas inquietações docentes encontraram no LASEB um mecanismo de distensionamento. Através da apropriação de novos elementos conceituais, de

referenciais teóricos acerca das relações étnico-raciais e de leituras de autores(as) que problematizam e operam atitudes de contraponto à tendência europeizante e branqueadora das relações políticas, sociais e pedagógicas na sociedade brasileira, construí um modelo de intervenção pedagógica que viesse ao encontro de minhas necessidades.

A proposta consistiu na elaboração de itens pedagógicos de Língua Portuguesa dirigidos a estudantes do sétimo e do oitavo ano do Ensino Fundamental. Sem perder de vista a necessidade de abordagem de determinados conteúdos programáticos, a materialidade deveria trazer consigo elementos que proporcionassem a discussão das representações das africanidades e sua condição matricial da cultura e identidade brasileiras.

A seleção de textos da literatura africana e de vídeos que interrogam o racismo serviu para expor o quão desconhecida é esta temática pela escola — tanto pelos(as) docentes quanto pelos(as) estudantes.

Além de consolidar o disposto na Lei 10.639/2003, este movimento de intervenção forneceu indicativos à escola para o refinamento de critérios para a avaliação crítica de livros didáticos e para a adoção de princípios de organização e planejamentos didáticos que contemplem a diversidade étnica escolar.

Esperamos que este salto qualitativo possa auxiliar a instituição a fazer uma inflexão rumo a práticas pedagógicas mais horizontalizadas e democráticas, oferecendo aos(as) seus(suas) alunos(as) uma possibilidade a mais de superação de suas limitações historicamente construídas.

2. DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA

A Escola Municipal “Mestre Ataíde” (doravante, EMMA) é um equipamento público localizado à rua Augusto José dos Santos, 560, no bairro Estrela do Oriente, em Belo Horizonte e foi inaugurada em 1975. Nesses 40 anos de funcionamento, criou e desenvolveu sua identidade como escola voltada para o Ensino Fundamental e, sobretudo, para o Ensino Médio. A parcela da população de acesso a escola se localiza em seu entorno, embora a instituição receba um número considerável de estudantes provenientes de regiões mais remotas.

Por isto é muito comum encontrarmos no seu interior estudantes das imediações, como os bairros Estrela do Oriente, Betânia, Palmeiras e Salgado Filho, que contam com uma infraestrutura urbana que contempla sua população com serviços essenciais tais como coleta de lixo, transporte público variado, parque ecológico, comércio diversificado, rede bancária, praças públicas, saneamento básico, serviços de fornecimento de água e de luz elétrica, ruas pavimentadas, delegacia de polícia e policiamento ostensivo, dentre outros. Os estudantes oriundos desses territórios pertencem em sua maioria a uma classe socioeconômica que dispõe de acesso a fontes de informação variadas, bens imóveis próprios, veículos automotivos particulares, eletrodomésticos diversificados, aparelhos eletroeletrônicos de modelos atualizados, viagens em férias ou feriados prolongados, cursos de línguas estrangeiras e práticas esportivas em clubes e academias de ginástica. Alguns deles, inclusive, têm vivência em outros países, como Estados Unidos, Senegal, Suíça e Iraque, seja por nascimento, seja por estada dos pais em terras estrangeiras a trabalho, seja pelo movimento de emigração dos pais em busca de melhores condições de vida, seja porque o pai ou a mãe é de origem estrangeira.

A maior parcela quantitativa dos estudantes usuária da EMMA, entretanto, provém de regiões de pauperizadas e periféricas dos bairros citados. Sendo assim, encontramos bastantes alunos e alunas de vilas e favelas tais como Vila Paraíso, Vila Bernadete, Grotta, “Casinhas” (conjunto de casas populares situado entre os bairros Betânia e Nova Cintra e que foi construído para abrigar famílias que tiveram suas casas destruídas por enchentes em anos passados) e aglomerados no entorno do Anel Rodoviário. Os(As) estudantes provenientes desses territórios relataram carências de serviços públicos básicos tais como policiamento, atendimento em saúde pública em níveis primário e secundário, serviços de água e energia elétrica razoáveis, rede de esgoto local, escolas públicas no seu território. Também relacionaram um transporte público de má qualidade, o excesso de lama ou de poeira nas ruas sem pavimentação, o tráfico de drogas, as rixas frequentes entre grupos ou vizinhos, a ausência de equipamentos de lazer e a violência social como entraves para o seu bem-estar.

Além disto, há estudantes da EMMA que vêm de regiões distantes em busca de melhor qualidade educacional ou motivados por interesses de grupos. Assim, vários(as) alunos(as) afluem do Bairro das Indústrias ou dos bairros Vista Alegre e Nova Cintra, enfrentando situações de risco, sobretudo na região do Anel Rodoviário

Esses(as) jovens relataram episódios constantes de violências físicas e/ou simbólicas, pessoais e/ou institucionais, exposição ao tráfico de drogas, assédio moral e sexual, além da violação de direitos. Através de seus relatos pessoais, fica evidente a estruturação familiar em torno da figura materna — seja por processos de separações e divórcios, seja por abandono do lar por parte do pai. Muitos(as) estudantes deixaram claro que, devido aos compromissos trabalhistas das mães, têm seus cuidados transferidos para outro tipo de figura feminina, tal como avós, tias, irmãs mais velhas e afins.

Em grande parte, os(as) provedores(as) têm baixo grau de instrução, o que impacta negativamente o desenvolvimento biopsicossocial desses(as) adolescentes e pré-adolescentes. Em primeiro lugar, porque a metodologia educativa em casa não raramente se baseia em castigos físicos — como agressões variadas e surras — ou simbólicos — como, por exemplo, xingamentos, uso de termos de baixo calão, termos depreciativos e subalternizadores. Em segundo lugar, porque não há a preocupação focada no desenvolvimento cognitivo, como visitas à Escola para o acompanhamento da evolução pedagógica de seus(suas) tutelados(as) ou verificação em casa dos trabalhos escolares, rendimentos disciplinares e outros.

A ausência pontual ou estrutural de figuras parentais ordenadoras (ou a sua fragilidade), somada à falta de equipamentos públicos de esportes, lazer e cultura, tem frequentemente originado estudantes que com pouca idade desenvolvem comportamentos e atitudes precoces, tais como envolvimento com álcool e outras drogas, relaxamento da vida escolar, vida sexual ativa e sem utilização recorrente de contraceptivos, além de práticas de pequenos delitos. Há estudantes, porém, que se utilizam de diversas práticas sociais — em geral coletivas — como rotas de fuga. É o caso da atuação em grupos de jovens ligados sobretudo a igrejas, principalmente as de orientação neopentecostal ou católica. Outras atividades de ordem laica podem ser relacionadas como potencializadoras das capacidades, como os grupos de *rock*, de *funk*, os *emos* e os *skatistas*.

No contexto pedagógico, esse conjunto de fatores tensiona a relação dos estudantes com a Escola. Em grande parcela, os conflitos vivenciados na EMMA nas suas relações estudantes/instituição radicam de situações procedimentais e atitudinais dos primeiros, que não encontram acolhimento pela segunda. O excessivo número de ocorrências disciplinares aponta para esta premissa. A isto equivale dizer que há uma

ausência de sintonia entre uma escola cristalizada em normas civilizatórias pouco flexíveis — por exemplo, a obrigatoriedade do uso de uniforme, a proibição do uso de aparelhos eletroeletrônicos durante as aulas, a exigência do material de cada disciplina, sobretudo do livro didático, a disciplina hierárquica em sala de aula — e um corpo discente que carrega consigo as marcas de sua geração e de seu contexto socioeconômico. Esta ausência de diálogo e de negociações resulta com frequência em advertências escolares, suspensões de estudantes, depredação do patrimônio público, baixa proficiência pedagógica e uma *performance* escolar abaixo da média dos indicadores externos, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), sobretudo no Terceiro Ciclo do Ensino Fundamental, onde fizemos nossa intervenção.

Ao lado de um distanciamento relacional, ocorre outra de matriz pedagógica. Embora haja movimentos localizados de docentes que buscam rever suas práticas pedagógicas com o intuito de promover a aproximação dos conteúdos curriculares às práticas sociais dos(as) estudantes, suas zonas de interesse e suas necessidades pragmáticas, a rotina escolar é permeada pela rigidez de seu currículo. Desta forma, o conteúdo disciplinar determina planejamentos, ações e práticas avaliativas. Quanto a isto, o livro didático impera, absoluto.

O trabalho pedagógico se estrutura, assim, a partir da seleção de tópicos de conhecimento elencados pelos livros-textos sem, muitas vezes, criar uma interface com a dimensão socioeconômica dos(as) estudantes. As justificativas variam desde a exigência das matrizes curriculares das avaliações externas até a preparação dos(as) alunos(as) para o mercado de trabalho e/ou continuação de seus estudos em níveis secundário e superior. Sob este ponto de vista, não há por que se desviar de uma prática secularizada que consiste em traçar uma rota evolutiva de acordo com o estabelecido pelos manuais didático-pedagógicos. Manuais estes voltados para a preparação da vida

adulta, mas que desconsidera o exercício da cidadania, os diversos saberes que os(as) estudantes trazem consigo e a assimetria nas relações sociais.

Neste movimento de obediência não-refletida e não-questionadora do currículo escolar, podemos perceber que o elemento político assume contornos bem específicos. O primeiro aspecto a se considerar é a manutenção de um *status quo*, qual seja, o da parcela social dominante. Esse embasamento pedagógico determina a seleção de princípios hegemônicos operados no cotidiano escolar que oferece aos(as) estudantes um conhecimento distante de sua realidade econômica, social e histórica, mesmo quando o tema lhes é caro. Exemplos pragmáticos não faltam: o estudo da Língua Portuguesa a partir da língua padrão (ou “dialeto de prestígio”), desconsiderando os múltiplos falares; o estudo da História na perspectiva dos povos dominadores (sobretudo os europeus); o estudo da Geografia que contempla continentes, realidades e territórios distantes para os(as) alunos(as), o estudo e produção de Arte acadêmica, em detrimento das manifestações populares, e outros tantos momentos que reafirmam o distanciamento da Escola de seu público-alvo.

Ao priorizar o recorte de determinados conteúdos de conhecimento e operar na lógica do eurocentrismo, do discurso do dominador e da branquitude, a Escola opta preferencialmente por se afastar de seus(suas) discentes. Elementos identitários como a linguagem coloquial e popular são desqualificados, a história dos povos dominados é subalternizada ou silenciada, as manifestações culturais jovens e de pertencimento das camadas social, econômica e politicamente vulneráveis são desclassificadas cotidianamente. Somente em ocasiões específicas, tais como festas e datas comemorativas de caráter pedagógico ou comunitário, as vozes dos(as) estudantes são ouvidas, porém num viés de permissão, excentricidade ou concessão.

Este estado de coisas foi fundamental no desenho deste projeto de intervenção. Posto que a maior parcela do corpo discente da EMMA é de matriz afrodescendente, oriunda de camadas socioeconômicas empobrecidas, habitante de áreas depauperadas e/ou vulneráveis, além de ser carente de bens, equipamentos públicos e serviços básicos, tornou-se importante interrogar a prática pedagógica da Escola no que diz respeito tanto à representação social quanto às fontes que sustentam o fazer cotidiano do estudo da Língua Portuguesa.

Nosso recorte de estudo se deu nos anos inicial e intermediário do Terceiro Ciclo do Ensino Fundamental. Trabalhamos, num primeiro momento, na análise do livro didático ora em uso pelo sétimo e pelo oitavo ano: “Jornadas.port: Língua Portuguesa”, volumes 7 e 8, de Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho. Buscamos perceber e avaliar a representação de negros e negras nos manuais a partir de referenciais teóricos que problematizam e questionam as relações étnico-raciais no campo da Educação e, por extensão, na sociedade brasileira. A este respeito, verificamos que, nas poucas ilustrações, negros e negras são apresentados em fotos meramente decorativas, quer como textos imagéticos de introdução ou de encerramento de conteúdos, quer como objetos de ilustração desvinculados da reflexão pedagógica. Em quaisquer dos casos, todavia, não há uma intencionalidade dialógica com os assuntos tratados nas unidades didáticas. Em outros momentos, a negritude é abordada de forma apendicular, como mero contribuinte do léxico português, sem que isto esteja problematizado nem de forma histórica, nem de forma identitária, o que resulta em dificuldades de identificação positiva por parte de alunos e alunas afrodescendentes.

3. OBJETO

Este projeto de intervenção teve como objeto a formulação de itens pedagógicos para estudantes de sétimo e de oitavo ano do Ensino Fundamental, com vistas à problematização do racismo, do preconceito racial e da discriminação no ambiente de sala de aula, em conformidade com o disposto na Lei 10.639/2003.

4. OBJETIVOS DO PLANO DE AÇÃO

4.1. Objetivo Geral

Elaborar itens didático-pedagógicos que promovessem o debate acerca da diversidade racial brasileira, ressaltando seus aspectos múltiplos e que se expressam na pluralidade cultural, enfatizando a valorização da matriz africana formadora de nossa identidade com o intuito de, após identificar as formas de representação de raça nos livros-textos de Língua Portuguesa adotados na Escola Municipal “Mestre Ataíde”, promover alterações nos textos lidos e produzidos pelos(as) alunos(as) em sala de aula.

4.2. Objetivos específicos

a) Criar uma metodologia de escolha de livros didáticos de Português que considere os aspectos multiculturais pertinentes à raça e ao gênero;

b) Intervir no uso do livro-texto de Língua Portuguesa adotado na Escola, salientando seus aspectos críticos ou conservadores no que diz respeito à abordagem de temáticas que envolvem raça, e

c) Problematizar a questão do racismo junto aos(às) estudantes de terceiro ciclo, com a finalidade de despertar neles(as) a consciência crítica a respeito das relações étnico-raciais;

5. JUSTIFICATIVA

O estudo das relações étnico-raciais e de gênero se impõe como necessidade real e urgente, no ambiente escolar, devido, sobretudo, a três fatores.

Em primeiro lugar, porque têm sido constantes os conflitos envolvendo questões pertinentes aos aspectos de raça e de gênero. Tais conflitos variam desde casos de baixa auto-estima e auto-imagem depreciada até rixas declaradas que consideram no processo questões pertinentes à pigmentação da pele, classe social, identidade sexual e outros. Não são raros casos de *bullying*, agressões físicas, segregações e discussões envolvendo aspectos étnico-raciais e de gênero no dia a dia da Escola.

Em segundo lugar, pelo fato de essas temáticas começarem a fazer parte da agenda pedagógica das escolas. Se não de modo sistemático, no contexto da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, já se veem ações isoladas no sentido de problematizar tais questões em sala de aula ou como projetos políticos escolares. Atividades como oficinas de dança afro, trabalhos de reconhecimento de personalidades negras (homens e mulheres) que contribuíram para o desenvolvimento de nossas letras, artes, ciências, política, religião e afins, decoração dos espaços coletivos com motivos africanos ou rostos de personalidades, dentre outras ações, têm contribuído não apenas para a valorização das matrizes negras, como também têm servido de identificação positiva por parte dos estudantes. Desta forma, podemos inferir de experiências variadas que seja por força de lei, seja por pressão do próprio cotidiano, a Escola tem sido chamada cada vez mais frequente e enfaticamente a dar respostas à demanda étnico-racial e de gênero, que reclama enfrentamento.

Por fim, é importante salientar que as iniciativas escolares nem sempre são determinadas pela contextualização política nem visa a um modelo multicultural. São,

na maioria das vezes, respostas pontuais embasadas num bom senso genérico e no espontaneísmo. Este trabalho de intervenção, consideradas as limitações de tempo de execução, pretendeu ser um marco inicial que pudesse estabelecer um rico diálogo entre as diversas disciplinas que compõem a grade curricular da Escola. No que diz respeito à sistematização em sala de aula das questões étnico-raciais e de gênero, os materiais de apoio, tal como o livro didático, nem sempre cumprem a sua função social de esclarecimento. Pelo contrário, são obras elaboradas num modelo que desconhece ou desconsidera as diferenças como marcas identitárias da população desempoderada.

Sendo assim, julgamos procedente o olhar crítico sobre o livro didático na sua condição de orientador e de suporte da prática pedagógica de sala de aula. Identificar as condições políticas de sua concepção, o tratamento que dá às diferenças, a sua articulação ideológica e a sua utilização político-pedagógica pelo(a) professor(a) constituíram o eixo sustentador deste trabalho. As possibilidades de criação de critérios de avaliação e escolha de livros-textos que considerem os aspectos multiculturais de nossa sociedade foram as propostas deste projeto de intervenção. Neste movimento, esperamos contribuir para o estreitamento das relações entre a Universidade e a Escola.

6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A avaliação do livro didático e a produção de materialidade pedagógica para a problematização de questões relativas à temática étnico-racial como eixos deste projeto de intervenção não foram ações desinteressadas. Não se trata de uma iniciativa inédita, posto que, “os estudos sobre o preconceito racial e livros didáticos e paradidáticos no Brasil iniciaram-se na década de 1950”. (ROSEMBERG; BAZILLI e SILVA, 2003, p. 132)

O que nos mobilizou, num primeiro momento, foi a possibilidade de verificar em que medida os conhecimentos acadêmicos produzidos, as ações afirmativas dos movimentos sociais — sobretudo as do movimento negro —, a regulamentação jurídica proponente de equidade de tratamento de brancos e negros nos livros didáticos e proposições curriculares que sinalizam para a inclusão da história e cultura africana e afrobrasileira nos conteúdos disciplinares foram suficientes para propiciar relações horizontalizadas no material de suporte ao(a) professor(a) em sala de aula. Soma-se a isto a perspectiva de tal estudo considerar a implementação de uma política pública de dotação das escolas de recursos materiais pedagógicos.

Além disso, a análise do livro didático propiciou a articulação de saberes de áreas de conhecimento distintas, mas que têm ampla faixa de interface, já que o tema “encontra-se na confluência de vários campos de estudos e recortes disciplinares: Educação, Psicologia, História, Linguística, Sociologia, estudos sobre relações raciais, estudos sobre livros didáticos”. (ROSEMBERG; BAZILLI e SILVA, 2003, p. 127)

Nas ações de nossa intervenção, constatamos que as representações de negros e negras no livro-texto analisado — “Jornadas.port: Língua Portuguesa” — não vão além da função meramente ilustrativa de conteúdos didáticos comumente desvinculados da

questão étnico-racial. Além do mais, é emblemática a verificação de que, mesmo nesses casos, negros e negras ou são coadjuvantes de cenas em que o protagonismo se dá a partir de pessoas/personagens brancas ou aparecem de forma estereotipada, como músicos tocadores de tambor ou acordeon.

Ainda, do ponto de vista imagético, é importante salientar que em várias situações africanos(as) e afrodescendentes são retratados(as) em situações de desconforto, de carência e em ambientes que denotam pobreza e/ou carência. Nas raras representações positivas, negros e negras aparecem em fotografias igualmente ornamentais, porém de dimensões reduzidas e que pouco impactam o conteúdo temático trabalhado no livro didático. Neste diapasão se incluem cartografias relativas à lusofonia, onde os países africanos de falares portugueses são meros pontos quase indecifráveis em mapas-múndi de dimensões reduzidas.

Em se tratando de conteúdo textual, o viés adotado pelo livro-texto ratifica o lado folclórico e exótico com que os assuntos das africanidades e da afrodescendência são abordados frequentemente. Nada mais se diz além das contribuições dos falares africanos para o léxico português. Também foram observados raros excertos de narrativas africanas que oferecem ao(à) leitor(a) poucas informações quanto ao seu enredo. Este tratamento fragmentado e descontínuo opera tanto na lógica da ornamentação da teoria lingüística ou textual quanto na da estereotipia.

Considerados estes elementos em seu conjunto e o substrato ideológico que os sustenta, podemos afirmar que existe uma intenção de silenciamento das culturas africana e afrodescendente no livro didático analisado. A presença de elementos matriciais dessas culturas no livros-texto sugere, num primeiro momento, que brancos e negros são igualmente valorizados. Em outras palavras, dá-se a entender ao receptor que, na ausência de diferenças entre negros e brancos, não há por que problematizar esta

relação. A sua forma de representação, porém, não é desinteressada, uma vez que, além de não favorecer uma associação positiva de estudantes negros(as) com os elementos identitários de origem africana, opera com símbolos e conceitos subreptícios e subalternizadores que fazem calar povos historicamente destituídos de poder e autonomia.

Essas constatações proporcionaram novos olhares sobre o objeto de estudo e nos permitiram a verificação de que o livro-texto utilizado nas aulas de Língua Portuguesa da EMMA e avaliado neste projeto de intervenção — “Jornadas.port: Língua Portuguesa” — traz consigo componentes racistas e preconceituosos que, longe de favorecerem o debate sobre a igualdade racial, corroboram a dinâmica de desqualificação de negros e negras, contribuindo assim com a manutenção das diferenças étnicas. Na análise de Abramowicz, Oliveira e Rodrigues,

[e]sse discurso [do livro didático] da igualdade tenta construir uma equidade entre os alunos a partir de uma quimérica democracia racial a partir da ideia de que vivemos em uma sociedade harmoniosa racialmente e que o possível preconceito existente se refere à questão de classe social e não à cor da pele ou raça, fato que dificulta a discussão do assunto que ainda se encontra como um *tabu* na nossa sociedade, não devendo ser falado, não devendo ser discutido. (ABRAMOWICZ, OLIVEIRA e RODRIGUES, 2010, p. 91, grifo das autoras)

O livro analisado neste projeto tanto invisibiliza os indivíduos negros quanto silencia quanto à tensão gerada pela desigualdade étnico-racial. A ausência de representatividade afirmativa de personagens negras e a ínfima referência a componentes culturais africanos e afrodescendentes — ainda assim na perspectiva do folclórico e do exótico — nos permitiu avaliar o livro didático como dissonante em relação às orientações curriculares nacionais e à legislação que prevê o estudo de temáticas africanas sob uma ótica propositiva. A inclusão de imagens reduzidas de negros(as) e a inclusão de textos fragmentados de literaturas africanas não qualificam o

debate racial, tampouco contribuem para a visibilidade positiva da África e de afrodescendentes, como propõe o texto legal. Este viés discriminatório velado e institucionalizado foi analisado por Rosemberg, Bazilli e Silva (2003), que salientam que “expressões de racismo em livros didáticos são mais que a ponta 'do iceberg', e constituem uma das formas de produção e sustentação do racismo cotidiano brasileiro.” (ROSEMBERG; BAZILLI e SILVA, 2003, p. 129).

O livro didático, portanto, articula-se no ideário mitológico da democracia racial. A mera presença de elementos africanos e afrodescendentes — ainda que destituídos de conotação positiva — em ilustrações e em textos escritos sugere que brancos e não-brancos encontram-se em condições equalizadas de tratamento e, por extensão, de oportunidades. Essa estratégia, aliás, tem sido adotada ao longo dos ciclos históricos brasileiros como recurso das classes hegemônicas para esvaziar as interrogações a respeito das desigualdades sociais e econômicas que colocam negros e negras em condições de inferioridade. No dizer de Nilma Lino Gomes,

“[o] mito da democracia racial pode ser compreendido (...) como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. Se seguirmos a lógica desse mito, ou seja, de que todas as raças e/ou etnias existentes no Brasil estão em pé de igualdade sócio-racial e que tiveram as mesmas oportunidades desde o início da formação do Brasil, poderemos ser levados a pensar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre elas devem-se a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas. Dessa forma, o mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais. (GOMES, 2012, p. 57)

A estratégia pedagógica elaborada pelos professores envolvidos neste projeto de intervenção consistiu na produção de materialidade que traz a história e a cultura africana e afrodescendente para o primeiro plano. A desconstrução do ideário da democracia racial buscou enfatizar o protagonismo de personagens negros e negras. Neste movimento, salientamos a positividade das personagens em episódios de solução de conflitos, onde se sobressaem características de personalidade tais como o heroísmo, a inteligência, a sagacidade positiva, a leitura crítica da realidade e outros caracteres frequentemente apresentados e associados a personagens brancas.

Interrogar o livro didático foi, por extensão, questionar a função social da escola, que vem atuando como elemento perpetuador das assimetrias raciais quando não problematiza nem proporciona o debate e a análise dos fatores históricos que levaram à desigualdade de oportunidades entre negros e brancos na dinâmica social, política e econômica do país. A superação deste entrave requer, sobretudo, a adoção de uma postura crítica por parte de toda a equipe pedagógica da escola e a adoção de uma postura educacional que traga para o centro da discussão a temática das africanidades em todas as suas dimensões. Demanda também materialidade que provoque o envolvimento dos(as) estudantes e favoreça a sua associação identitária positiva e construtiva.

Ao ratificar a condição de subalternidade com que negros e negras têm sido tratados(as) no processo de construção de nossa sociedade e ao silenciar a cultura das populações africanas e afrodescendentes, o livro didático desempenha um papel de sustentador das assimetrias e do tensionamento das relações raciais. No âmbito escolar, não propicia em momento algum a prática identitária positiva de estudantes negros(as). Isto porque, segundo Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010), ele é apontado nas pesquisas raciais como sendo “um veículo que pode gerar consequências negativas na

autoimagem da criança negra pela veiculação de estereótipos relacionados ao povo negro que geralmente é apresentado de forma caricaturada e desempenhando papéis subalternos”. (ABRAMOWICZ, OLIVEIRA e RODRIGUES, 2010, p. 83)

7. INDICAÇÕES METODOLÓGICAS

Neste projeto, partimos da análise do livro didático de Língua Portuguesa como objeto de estudo por dois critérios essenciais. Em primeiro lugar, porque o ensino do Português é nossa área de atuação, o que nos oferece tranquilidade e autonomia na proposição das atividades. Em segundo lugar, porque a disciplina de Língua Portuguesa oferece interfaces variadas com outras matérias na elaboração e execução de projetos pedagógicos diversos. No desenvolvimento dos trabalhos de intervenção, num primeiro momento, foi feita a sua análise de modo a evidenciar como os textos, ilustrações, infográficos e outros recursos visuais e ilustrativos abordam as questões pertinentes às relações étnico-raciais e de gênero. Este ambiente de comunicação será abordado pela lógica discursiva, uma vez que se trata de um texto ideologicamente produzido e utilizado pelos professores e pelos estudantes como recurso de primeira hora para o estudo da língua portuguesa.

Simultaneamente, e respeitando-se as limitações de tempo e de recursos materiais e humanos que um projeto de intervenção como este impõe, foram elaborados itens pedagógicos para aplicação aos estudantes de sétimo ano e de oitavo ano do Ensino Fundamental. Esta materialidade procurou trazer à tona as questões étnico-raciais e de gênero que não são contempladas pelos livros didáticos adotados na Escola. Neste trabalho foi dada ênfase à questão identitária, com atividades que visaram sensibilizar os(as) estudantes como sujeitos de pertença a grupos étnicos e sociais distintos. Respeitando-se o conteúdo programático específico para o ano do ciclo, tais itens pretenderam fazer uma ruptura metodológica e paradigmática do discurso oficial presente no livro didático em uso em função do enfrentamento do debate acerca das condições étnico-raciais dos estudantes.

Num segundo momento, foram feitas entrevistas com os professores, que não apenas procederam a escolha do livro em estudo como também dele fazem uso no dia a dia de sala de aula. Nesta fase, nosso objetivo foi identificar os critérios que nortearam a escolha da obra; a sua pertinência em problematizar questões étnico-raciais e de gênero; os modelos de elaboração lógico-discursiva do conteúdo textual e os elementos facilitadores da decodificação e reelaboração do discurso por parte dos estudantes. Nesta fase as informações foram colhidas individualmente para elaboração de um relatório que sintetizasse as diferentes opiniões a partir de seus pontos convergentes.

A partir da análise das obras e das impressões colhidas juntos aos educadores que trabalham com a disciplina de Língua Portuguesa, simultaneamente a referência bibliográfica que se ocupa das formas de representações étnico-raciais e de gênero foi elaborado um relatório final no gênero monografia. O escopo deste texto foi mapear as informações teóricas e práticas colhidas ao longo do processo de pesquisa e agregá-las de maneira crítica.

E uma vez que o processo de pesquisa se deu na Escola Municipal “Mestre Ataíde”, este projeto previu um constante diálogo com a instituição, de modo a se criarem mecanismos de avaliação de obras didáticas para adoção em sala de aula. Esta estratégia reafirmou o movimento de aproximação do conhecimento acadêmico com a prática cotidiana da Escola. A temática das relações étnico-raciais e de gênero foi um ponto convergente da maior importância, haja vista a demanda escolar, que cada vez mais frequentemente apresenta questões desta natureza.

8. AÇÕES PROPOSTAS

A intervenção proposta foi pensada, num primeiro momento, para ser realizada junto aos(às) estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental do turno da manhã da EMMA. A escolha deste público se deu em razão de três fatores. Primeiramente, por se tratar de alunos(as) que estavam ingressando no Terceiro Ciclo, etapa na qual os conteúdos didáticos são tratados em profundidade numa perspectiva crítica e analítica. Em segundo lugar, porque a idade com que os(as) alunos(as) ingressam no Terceiro Ciclo coincide com a pré-adolescência e a adolescência, fases do desenvolvimento humano marcadas pelos questionamentos e pela redefinição e construção de valores e atitudes. Por fim, pela adequação de conteúdos programáticos elencados na malha curricular à problematização de temas relacionados às vivências dos(as) discentes, como o racismo, a negritude como expressão identitária e a discriminação racial e/ou socioeconômica.

Na primeira fase do planejamento das ações o meu lugar institucional era o de coordenador pedagógico do Terceiro Ciclo da Escola. Uma das prerrogativas da função consiste na articulação metodológica do ensino, o que demanda o diálogo permanente com os(as) professores(as). Sendo assim, utilizei o tempo pedagógico de Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATE) para criar, juntamente com o professor Stêfanny Gurgel (docente de Português nas turmas do público-alvo) uma estratégia de intervenção. Uma vez analisado o livro didático em uso na escola e detectadas as suas deficiências quanto à aplicação da Lei 10.639/2003, e considerando a prescrição do conteúdo didático adequado ao ano do ciclo em questão, propusemos a elaboração de itens pedagógicos como forma interventora.

Ocorreram, todavia, dois eventos que contingenciaram nossas proposições. O primeiro deles foi a eclosão de uma greve geral do funcionalismo público municipal, em maio de 2014, por tempo indeterminado. A adesão dos educadores foi maciça, inclusive na Escola. O término do movimento coincidiu com as férias e o recesso regulamentares de junho e julho, período este em que nos dedicamos, então, à pesquisa, à seleção e à produção de materialidade para ser utilizada no processo de intervenção. Era necessário, portanto, o restabelecimento da rotina escolar para que tivéssemos as condições necessárias para o desenvolvimento das ações. O interstício da greve, por sua vez, proporcionou tanto a mim quanto ao professor que aderiu à proposta a possibilidade de refinamento do material e da metodologia de seu uso em sala de aula.

O segundo episódio impactante do projeto foi o afastamento do professor André Bylaardt de suas funções de regente de Língua Portuguesa nas turmas de oitavo ano do turno da manhã, para assunção de cargo representativo no Sindicato dos Professores da Rede Municipal de Belo Horizonte (Sind-Rede). Isto nos impôs o rearranjo do nosso quadro docente e da equipe pedagógica. Na ausência de um professor de Português que o substituísse — o seu desligamento se deu compulsoriamente, via judicial —, a solução encontrada foi a minha migração da Coordenação Pedagógica para a regência de classe. Com isto, e ainda utilizando o tempo pedagógico do ACPATE, decidimos pela extensão da proposta de intervenção aos(às) alunos(a) do oitavo ano do Ensino Fundamental da Escola.

O material até então elaborado consistia no estudo de gêneros textuais indicados ao sétimo ano: a fábula (“A gata que entrou em casa”, da tradição do Zimbábue — Anexo A), a lenda (“O pacote de água”, da tradição etíope — Anexo D) e o mito (“O pássaro das feiticeiras”, da tradição ioruba — Anexo E), além do relato memorial em forma de diário (“Quarto de despejo: memórias de uma favelada”, de Carolina Maria de

Jesus — Anexo F). Com a inclusão de novos atores no processo, apontamos para o uso desses textos para o estudo dos gêneros literários, de modo a contemplar o conteúdo programático do oitavo ano. Os três primeiros textos se prestaram ao estudo dos elementos narrativos; o quarto, à análise do discurso narrativo. Além disto, foram selecionados ainda o poema dramático “Gritaram-me negra”, de Victoria Santa Cruz, para o estudo dos gêneros lírico e dramático. Utilizamos também de peças audiovisuais para os trabalhos com o oitavo ano com vistas à construção de conceitos operativos, como discriminação, preconceito e racismo.

Durante o desenvolvimento dos trabalhos, os(as) estudantes de sétimo ano demonstraram reações variadas. A primeira delas foi o estranhamento. Tudo nos contextos das escrituras era novidade, posto que até então não haviam se deparado com nomes próprios radicalmente diferentes, descrições de ambientes naturais ou culturais tão diferentes dos de sua rotina de leitores(as), tramas narrativas que se desenvolviam num ritmo diverso daqueles a que estavam acostumados e desfechos inesperados que lhes surpreenderam. Em segundo lugar, durante a exploração dos textos, ficou patente a percepção da novidade e do ineditismo. Os hábitos, costumes e modos de reação de personagens diante de situações de conflito tal como foram fixados nas narrativas suscitaram interrogações por parte dos(as) estudantes quanto à sua veracidade ou realidade.

As memórias de Carolina de Jesus funcionaram como contraponto aos textos de tradição africana. Enquanto estes se inscrevem no universo onírico, da ordem do fantástico, do mágico e do maravilhoso, aquelas retratam o cotidiano e a realidade próxima a muitos(as) dos(as) alunos(as). Apesar de o panorama retratado em “Quarto de despejo” estar distante no tempo e no espaço, os(as) alunos(as) fizeram livres associações com as suas vivências. Seja pela condição socioeconômica da autora, seja

pelos eventos narrados, seja pelas atitudes reativas da escritora, o fato é que boa parcela dos(as) leitores(as) encontrou pontos de ressonância com a sua própria realidade, qual seja a de moradores(as) de vilas e favelas. O conteúdo narrativo serviu como elemento de problematização por parte do professor para a discussão de temas transversais, como o direito à cidade, a condição da mulher favelada, o acesso aos bens e serviços urbanos e a construção da cidadania.

Foi detectado junto aos(às) estudantes do sétimo ano que um fator de empatia com o texto memorial de Carolina residia na fluidez lingüística utilizada pela autora. Os(as) alunos(as) identificaram fácil e rapidamente os “erros” gramaticais do seu texto. Isto propiciou ao professor um diálogo rico com seus(suas) educandos(as). Num primeiro momento, houve um debate sobre a pertinência dos diversos falares e os(as) alunos(as) conseguiram apreender a noção de que a língua padrão, gramaticalmente correta, é apenas um dos vários registros lingüísticos de que dispomos na condição de falantes e que a modulação da forma varia de acordo com o contexto comunicativo, o(s) sujeito(s) de nossa interlocução e a nossa intencionalidade discursiva. Além disso, e a partir das rodas de conversa, diante das interrogativas dos(as) estudantes(as), parece ter ficado claro que o uso do dialeto coloquial não deve ser considerado elemento desqualificador ou subalternizador do sujeito falante, quer na modalidade escrita, quer na oral. Esta perspectiva trouxe alívio aos(às) alunos(as) como produtores(as) de textos, pois foi detectado que boa parte deles(as) é refratária à produção textual, mesmo em situações de provas discursivas, por receio do juízo de valor por parte dos(as) professores(as).

Ao final do processo de intervenção junto ao público de sétimo ano, os(as) estudantes demonstraram receptividade às ações desenvolvidas pelo que elas trouxeram de novidade. Os textos selecionados representaram à sua vivência de alunos(as) o

contato com o diferentemente positivo, a partir do contato com novas possibilidades de leituras. Além disto, foi destacado pelos(as) discentes o protagonismo de personagens negras, cujos caracteres — fictícios ou não — apontam para a sua capacidade de solucionar conflitos heróica, criativa, sagaz ou racionalmente, atitudes que com frequência estão associadas a heróis e heroínas brancos(as), nos textos a que usualmente eles(elas) têm acesso. Registramos ainda o aspecto de associação identitária positiva de alunos(as) afrodescendentes com personagens, sobretudo nos trabalhos de reconto ou de ilustração que foram propostos como estratégia de produção textual.

Com relação às ações desenvolvidas junto aos(às) estudantes de oitavo ano, além dos textos utilizados para os(as) de sétima, lançamos mão de materiais audiovisuais. Os elementos que fizeram a diferença de abordagem, entretanto, são de ordem conceitual, uma vez que os aspectos acadêmicos, literários e cinematográficos foram de fácil assimilação. Devido ao perfil questionador, dialógico e debatedor dos(as) estudantes, além de concepções metodológicas do projeto, as ações visaram à provocação atitudinal dos(as) alunos(as). Assim, as reflexões em torno do racismo, da negritude e da discriminação, que fazem parte da vivência dos estudantes, outros temas correlatos, relacionados a gênero, como o sexismo e o machismo surgiram durante os trabalhos desenvolvidos.

Para fins de contextualização, no estudo do texto “A gata que entrou em casa” (vide Anexo), os alunos do sexo masculino e várias das alunas consideraram o comportamento da personagem censurável pelo fato de a mesma experimentar a convivência com vários parceiros diferentes. À protagonista da narrativa foram atribuídos adjetivos como “rodada”, “vagabunda” e outros depreciativos da ordem da moral. Somente depois de bastantes provocações pelo professor ficou esclarecida a

ausência da conotação meramente erótico-sexual da trama em detrimento da assunção do seu destino pela personagem.

Igualmente no estudo de “Quarto de despejo” vários(as) estudantes consideraram estranho o fato de a autora não ter um homem/marido/companheiro no ambiente da favela e ainda assim cuidar dos filhos sozinha. Alguns(mas) estudantes afro-descendentes, inclusive moradores de vilas e favelas, consideraram igualmente estranho o fato de a autora ser simultaneamente pobre e escritora. Em suas avaliações do texto, parecia “natural” que uma mulher negra, pobre, sem uma figura masculina de referência e moradora da favela do Canindé devesse ser penalizada diante da transgressão de ainda ser escritora.

Nos trabalhos de recorte étnico, utilizamos de diferentes recursos para a motivação dos(as) estudantes, a execução dos trabalhos e análise do que foi vivenciado e/ou produzido por eles(as). Em síntese, foram realizadas as seguintes ações:

A — Tempestade cerebral (*brainstorming*) – A técnica consistiu basicamente em agenciar conhecimentos prévios dos(as) estudantes e mobilizá-los(as) em torno de temas didáticos propostos, estabelecendo uma rápida vinculação de ideias com o objeto de estudo. As tempestades de ideias apontaram ora para o desconhecimento das realidades passada e atual da África, ora para mitificações subalternizadoras. Em várias situações os(as) alunos(as) reconheceram a África como um país ou território unitário; demonstraram crer que os povos africanos vivem geralmente em regime tribal, onde é comum o canibalismo; em alguns casos isolados, consideraram a escravização de povos africanos como algo “normal” e “natural” para o desenvolvimento brasileiro, apesar de considerarem “errados” os castigos físicos; consideraram os habitantes africanos preguiçosos; uma quantidade razoável de falas atribuíram aos africanos práticas malélicas de magia, feitiçaria e misticismo; e grande parte de estudantes

afrodescendentes não se viram como herdeiros genéticos ou históricos do continente ou de seus povos.

Houve falas de alunos(as) positivadas em leituras, estudos prévios ou valores religiosos, porém quantitativamente em menor número. Pudemos verificar que a visão de uma África estereotipada e desqualificadora dos afrodescendentes radica em grande parte de informações veiculadas pela indústria cultural, como filmes, séries de televisão, novelas, propagandas, sites de internet e outros meios de circulação de dados e imagens. Também contribuem para esta deformação vivências cotidianas, como piadas, conversas em família, em rodas de amigos e práticas religiosas. Este processo de mobilização dos(as) estudantes apontou, em suma, para uma interpretação da África, de seus povos e dos seus descendentes como objetos de carência, pobreza, instabilidade, violência e marginalidade.

B — Roda de conversa – Nesta atividade buscamos o compartilhamento de ideias a partir de um elemento motivador, incentivando a fluidez das ideias, porém sem perder o foco temático. Os elementos propiciadores desta modalidade de exposição do pensamento foram os textos e vídeos, utilizados isolada ou comparativamente, de acordo com dois aspectos norteadores: a interface temática entre eles, buscando dialogar com textos de gêneros e formatos diferentes, porém complementares, e a detecção de ideias e atitudes racistas, preconceituosas e/ou discriminatórias durante as nossas *brainstormings*. As estratégias visaram não apenas trabalhar os aspectos da intertextualidade e a produção de textos argumentativos orais pelos(as) estudantes mas também desconstruir ideias preconcebidas, sem, entretanto, oferecer a eles(elas) uma perspectiva de análise já fundamentada.

Durante ações como esta, foi possível, inclusive, o relato de experiências pessoais e de vivências coletivas, de modo que os(as) discentes puderam perceber o

quão implicados(as) nas questões raciais eles(as) estão, sem se aperceberem disto. Sob este ponto de vista pedagógico, as rodas de conversa foram bastante úteis no processo de associação de textos ficcionais com a realidade cotidiana do grupo de alunos(as) envolvidos(as) na ação.

C — Debate – Nos momentos de aprofundamento de ideias pudemos realizar a construção de conceitos operativos. Nesta ação, os(as) estudantes já demonstravam a apropriação de textos que nos permitiram contextualizá-los, associá-los a situações concretas e cotidianas e diferenciar atitudes discriminatórias das racistas e estas das preconceituosas. Os textos motivadores foram o curta “O preconceito cega” e “Quarto de despejo”. A seleção dos objetos foi intencional, visto que estudantes que anteriormente demonstraram atitudes preconceituosas para com a autora Carolina de Jesus puderam rever seus pontos de vista e fazer uma autoanálise. Nesta ação não faltaram também depoimentos pessoais, todavia numa perspectiva diferente. Na maioria dos relatos, os(as) estudantes puderam se colocar ora como sujeitos, ora como objeto de situações discriminatórias envolvendo gênero, idade, religião e outras variantes. Nestas circunstâncias não houve por parte do professor a iniciativa de cercear tais exposições, mas houve o movimento de trazer as reflexões de volta ao seu foco original.

D — Trabalhos em grupo – Foram duas as ações propostas aos(às) alunos(as). A primeira se baseou na distribuição de histórias reais a pequenos grupos, de modo que um mesmo caso fosse abordado por dois grupamentos diferentes. A tarefa consistiu em os grupos avaliarem o caso que lhes coube na perspectiva de ocorrência ou não de racismo; em seguida, cada um dos grupos socializou com o coletivo de colegas de turma as conclusões tiradas do estudo de cada caso.

Três aspectos chamaram a atenção. Em grupos formados exclusivamente por estudantes negros(as), houve dificuldades em defender a tese de não-racismo; e

vários(as) alunos(as) salientaram que o fizeram por um comando da ação proposta, porém que isto não refletia os seus julgamentos pessoais. Em grupos de estudantes negros(as) e não-negros(as) as discussões foram mais densas e alguns dos grupos não conseguiram consensuar uma argumentação que refletisse a opinião de todos(as). Nos grupos formados por estudantes brancos(as) e/ou não-negros houve mais rapidez e consistência argumentativa na defesa do ponto de vista de inexistência de racismo, porém ficou evidente que estes(as) estudantes se apoiavam em elementos meramente textuais dos casos, e não num contexto relacional ou historicamente construído.

A segunda ação realizada coletivamente consistiu na elaboração de cartazes cujo tema era o racismo, porém com a liberdade de abordagem e considerando a pluralidade de textos escritos e audiovisuais a que os(as) alunos(as) tiveram acesso ao longo do projeto. O intuito desta ação foi extrapolar a sala de aula, dialogando com a comunidade escolar através da exposição das peças produzidas e buscando trazer o tema das relações étnico-raciais para o contexto de outros(as) professores(as), turmas e anos.

Os cartazes produzidos abordaram temas variados, como, por exemplo, a denúncia de violência policial a que estão sujeitos(as) moradores(as) de vilas e favelas, a celebração do orgulho de ser negro(a), o combate ao racismo, o protagonismo de negros e negras em diversas áreas, como a política, as artes, os esportes, o jornalismo e outras, as ações afirmativas, além da ref(v)erência a Zumbi dos Palmares como ícone da luta pela emancipação dos povos negros brasileiros.

Um episódio que nos chamou a atenção foi quando, durante a confecção dos cartazes, os(as) estudantes buscaram em revistas de circulação nacional imagens representativas de negros(as). Em determinada situação, um grupo chamou o professor à mesa de trabalho e relatou que não estava conseguindo realizar a tarefa pelo fato de as revistas não trazerem imagens de negros(as); quando o faziam, estes(as) ou eram

estampados(as) em imagens pequenas — impróprias para um cartaz — ou eram representados(as) em situações subalternas ou constrangedoras. Esta observação serviu para que fizéssemos coletivamente uma discussão a respeito da invisibilidade de negros e negras na mídia em situações positivas e como isto impacta a associação identitária, sobretudo dos(as) jovens negros(as).

E — Produção de textos (verbais e não-verbais) – Alunos e alunas envolvidos(as) no projeto foram estimulados(as) a (re)elaborar textos de diferentes gêneros com os mais diversos objetivos: motivação para atividades, reflexão dos temas expostos, compreensão da proposta do projeto e dos itens pedagógicos elaborados, apropriação de ideias e conceitos ou avaliação das ações desenvolvidas.

Metodologicamente, os textos variaram em produções verbais nas modalidades não-verbal (ilustrações — Anexos B e C; cartazes — Anexos G e H; desenhos e megapôster — Anexo I), verbal oral (depoimentos, debates, rodas de conversa) e verbal escrita (relatórios, reconto, pesquisa e avaliação das atividades). Se, num primeiro momento, os textos serviram como instrumentos de verificação da prontidão dos(as) alunos(as) para as ações propostas, do seu envolvimento nas atividades e avaliação da compreensão dos temas e itens elaborados, por outro, serviram como expressão da subjetividade e dos conceitos, ideias e desejos dos(as) estudantes.

Os textos não-verbais variaram igualmente em gêneros. A finalidade da proposta consistiu em identificar a adequação dos discursos dos(as) estudantes em relação aos assuntos tratados nas ações do projeto. Percebemos uma adequação entre as formas verbais e não-verbais, o que nos permitiu também avaliar a eficiência do trabalho realizado e a adequação dos conteúdos opinativos apresentados pelos(as) alunos(as).

F — Observação – Os(As) estudantes foram estimulados(as) a observar a distribuição de funções ocupacionais entre negros(as) e brancos(as) nos ambientes em

que circulam — a escola, o comércio do bairro, os serviços a que têm acesso, como salões de beleza, bancos, centros de saúde; os meios de transporte que utilizam, entre outros.

A ação proposta foi a realização do Teste do Pescoço, com posterior socialização com a turma das impressões colhidas. A maioria dos(as) alunos(as) percebeu que negros(as) desempenham tarefas menos especializadas (portaria, atendimento em balcões, entrega de cartas e encomendas, limpeza e manutenção da escola, varrição e capina de ruas, segurança de estabelecimentos comerciais e bancários, dentre outras) e de suposta remuneração baixa.

Em contraponto, perceberam que indivíduos brancos ou não-negros ocupam funções especializadas e que demandam maior grau de instrução ou de conhecimento (direção de escola, gerência de banco, propriedade de estabelecimento comercial, secretaria escolar, patente militar elevada e afins) e que, conseqüentemente, demonstram ter melhores rendimentos salariais.

Dois aspectos chamaram a atenção da turma e do professor e foram motivos de reflexão. O primeiro deles foi a relação raça/ocupação/rendimento salarial. Vários(as) alunos(as) sustentaram a hipótese de que negros(as) recebem menor salário que brancos(as) e não-negros(as) não pelo trabalho que desenvolvem, mas por marcadores externos (roupas, adereços, bens que demonstram consumir — principalmente carros e celulares/smartphones/tablets —, região em que moram dentre outros). Isto propiciou aos(as) estudantes refletir sobre a dinâmica da mobilidade socioeconômica, embora a conclusão tenha sido a de que para negros(as) as chances de ascensão social sejam mais dificultadas pela contingência da escolaridade.

Disto derivou o segundo aspecto polêmico. Ao identificarem no corpo docente da escola os(as) professores(as) negros(as), não-negros(as) e brancos(as), houve uma

incapacidade de conclusão, posto que, na acepção deles(as), estudantes, professores(as) de uma mesma escola, servidores(as) de uma única rede de ensino e, por conseguinte, recebedores de salários iguais, deveriam ostentar um padrão de vida equivalente. A conclusão construída coletivamente, a partir das intervenções dos(as) próprios(as) alunos(as), foi permeada pela dimensão histórica que cada sujeito representa.

9. CRONOGRAMA

As ações propostas neste projeto de intervenção foram realizadas durante o ano letivo de 2014. Inicialmente, planejamos as atividades com vistas a aproveitar a agenda pedagógica escolar de tal modo que a culminância dos trabalhos estivesse alinhada ao calendário das avaliações formais do segundo trimestre. Nesta fase, nosso olhar estava direcionado tão-somente aos estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental. Intercorrências tais como a greve do funcionalismo público municipal e a vacância na função de professor de Língua Portuguesa nas turmas do oitavo ano do Ensino Fundamental nos levaram à readequação do projeto. Nosso desafio pedagógico, a partir de então, passou a ser a modulação da abordagem dos itens selecionados e/ou produzidos de modo a falar para públicos distintos.

As atividades tiveram início em maio, com a problematização do tema do projeto, de sua importância pedagógica e da sua realização. Iniciamos também o desenho do plano de ação, delimitando objetivos e metodologias a partir de pesquisas realizadas na biblioteca da escola. Nossas visitas a este espaço tiveram como finalidade o levantamento do acervo bibliográfico e midiático que a escola possuía. Foram inventariados os títulos de livros, periódicos e DVDs que traziam a temática da África, das africanidades e das produções afrobrasileiras. Este movimento se estendeu até meados de junho, quando do início do recesso e das férias de meio de ano. Havíamos, até então, selecionado os textos componentes dos itens pedagógicos propostos.

Durante a segunda quinzena de julho e o mês de agosto nossa ocupação consistiu em estimular os estudantes de oitavo ano do Terceiro Ciclo a se envolverem no projeto. Feito isto, enquanto mantínhamos os textos selecionados em fase de produção de recursos pedagógicos, identificamos filmes curtos como elementos adicionais de

suporte para os trabalhos com os(as) alunos de oitavo ano. Nesta nova configuração, a intervenção seria feita no início do ciclo com os estudos dos gêneros textuais a partir de paradigmas da africanidade. Já no meio do ciclo não apenas trabalharíamos os elementos da narrativa e do discurso literário, mas também faríamos a problematização de temas como o racismo, o preconceito racial e a discriminação.

O mês de setembro foi dedicado ao início da execução dos trabalhos de intervenção. No sétimo ano, o professor Stéfanny Gurgel iniciou as atividades com os(as) estudantes a partir de uma *brainstorming*, buscando identificar as impressões e os conhecimentos prévios que alunos e alunas tinham a respeito da África. No trabalho desenvolvido com o público de oitavo ano, busquei também diagnosticar o quão (des)conhecido era o continente africano para os(as) alunos. Identificamos que, de um modo generalizado, o imaginário dos(as) estudantes era povoado por representações estereotipadas e folclorizadas.

Um estudante não-negro do sétimo ano, que estivera no Iraque por curto período, associou este país àquele continente pelo que vivenciara de privações e contingências variadas. Uma das alunas brancas do oitavo ano, nativa do Senegal mas de dupla cidadania, relatou suas vivências de pertença na África e posteriormente no Brasil sob dois aspectos de discriminação étnica e linguística: em África, por ser branca e de pais estrangeiros; no Brasil, por se expressar em francês e inglês. A identificação dessas vivências contribuiu tanto para localizar a África na sua condição continental quanto para salientar o desconhecimento e os prejulgamentos que os(s) estudantes têm a seu respeito.

Em outubro, as turmas de sétimo ano desenvolveram atividades de literatura comparada, associando as narrativas africanas às ocidentais. Este movimento buscou enfatizar as semelhanças, mas também as diferenças estruturais na construção dos

enredos na literatura africana. Além disto, foram estimulados a identificar elementos textuais que marcam o protagonismo das personagens negras e positivam seus traços de caráter.

Os(As) estudantes, em sua maioria e sobretudo os(as) afrodescendentes, demonstraram ter se apropriado de uma possibilidade de representação positiva de negros e negras no âmbito ficcional, associando-os(as) ao contexto da realidade, quando questionaram o porquê de as histórias brasileiras (textos escritos, telenovelas e filmes publicitários e ficcionais) não caminharem nesta direção. Numa perspectiva funcional, os(as) alunos(as) conseguiram estabelecer conexões ainda que incipientes entre as narrativas legendárias e mitológicas africanas e brasileiras protagonizadas por personagens não-brancas.

No que diz respeito aos(às) estudantes de oitavo ano, os textos foram abordados em seus aspectos literários e, para além deles, culturais. A iniciativa consistiu em fazer o contraponto do protagonismo de homens e mulheres negros(as) na ficção com as situações de preconceito, discriminação racial e racismo vivenciados por negros e negras ao longo da construção social, política e econômica brasileira.

Em novembro, seguindo a estratégia do protagonismo de negros e negras e uma representação positiva de sua identidade, os trabalhos estiveram centrados em dois aspectos: o primeiro foi a possibilidade de dar voz ao indivíduo negro, com ênfase no recorte étnico. O segundo aspecto foi a preocupação em pontuar a variante de gênero. O desenvolvimento dos trabalhos apontou para a necessidade de referência à mulher negra como necessária ao processo emancipatório desta categoria social.

Neste ínterim, fruto da articulação entre os professores envolvidos na intervenção e da visibilidade adquirida pelo projeto no âmbito escolar, contamos com a adesão da professora Ana Elisa de Carvalho, que lecionava a disciplina de Arte para

algumas das turmas de sétimo e de oitavo ano Terceiro Ciclo. A docente se apropriou do projeto e desenvolveu com os(as) estudantes de sétimo ano um trabalho de pesquisa de etnias africanas e suas representações simbólicas. Como contribuição aos trabalhos de intervenção, desenvolveu com os(as) alunos(as) a confecção coletiva de um megapôster representativo de máscaras africanas. Enquanto isto, os(as) estudantes de oitavo ano sintetizavam as reflexões realizadas em textos não-verbais no gênero cartaz.

A culminância dos trabalhos dos(as) estudantes foi realizada em dezembro. Nesta oportunidade, mais precisamente no dia 12, foram contempladas atividades desenvolvidas por outras disciplinas abordando temáticas variadas. Os(As) estudantes engajados(as) neste projeto de intervenção demonstraram motivação e satisfação em expor à comunidade escolar os resultados de suas reflexões, debates e apropriações a respeito da diversidade racial. Posteriormente, como atividade de encerramento das atividades do projeto de intervenção, fizemos com os(as) alunos(as) a exibição do filme “Vista a minha pele”, que incentiva o enfrentamento da discriminação racial, do preconceito e do racismo como prática diária no ambiente escolar.

10. CONCLUSÃO

As ações realizadas ao longo do projeto de intervenção sofreram algumas ações pontuais, porém sem perder de vista o foco originalmente traçado. A nossa inquietação gravitava em torno da representação dos vários aspectos da população negra tanto na sua individualidade quanto na sua cultura. No tempo escolar dedicado ao planejamento e à avaliação do trabalho pedagógico, compartilhamos nossas indagações com pares de Língua Portuguesa e de outras disciplinas. O diálogo foi proporcionado tanto pela nossa formação acadêmica quanto pelo lugar funcional que ocupávamos à época das discussões, daí por que construímos uma proposta de avaliação crítica do livro didático utilizado pela EMMA e uma alternativa de resposta à efetivação da Lei 10.639/2003, além de trazeremos à sala de aula a discussão de temas que permeiam conflitos pedagógicos e relacionais vivenciados na instituição.

O desenvolvimento das ações propostas aconteceu nas aulas de Português regulamentares. Nossa opção por esse formato se deveu ao intuito de se preservar a rotina das aulas, sem alterações pontuais ou estruturais da organização escolar. Isto porque nosso desejo, desde o momento de planejamento das atividades, foi o de incorporar a temática das africanidades ao cotidiano pedagógico, incorporando esta área de conhecimento ao currículo. Uma vez estabelecidos com os(as) alunos(as) o conteúdo a ser abordado, a relevância dos temas propostos e o formato de avaliação, realizamos atividades tais que contemplaram tanto a leitura quanto – e sobretudo – a produção de textos de vários gêneros, tendo como pontos de partida e de chegada as relações étnico-raciais, sempre com o cuidado de trazer à reflexão a emergência do racismo nas relações pessoais e sociais vivenciadas pelos(as) estudantes.

Incertezas relacionadas à questão racial, como a problemática de gênero, se fizeram presentes durante as reflexões e análises, sendo abordadas de acordo com a sua propriedade, porém não deslocando o eixo das ações propostas. As questões raciais e de gênero ora se aproximaram ora se afastaram de acordo com a abordagem metodológica dos itens produzidos — até porque havia neles uma solução de continuidade. As técnicas exploratórias de textos escritos e de audiovisuais, a sua complementaridade, os debates suscitados por eles, as ações de percepção do racismo nos ambientes de circulação dos(as) estudantes e a provocação de alunos e alunas a realizarem um movimento contestatório e derivativo das situações onde pontificavam o preconceito e a discriminação somados contribuiu para dinamizar as ações desenvolvidas. Com isto, pudemos trazer à sala de aula para análise temas de importância visceral para os estudantes da escola, sem, no entanto, adotarmos um viés meramente discursivo, excessivamente teórico ou acadêmico e distante da vivência cotidiana de grande parte de alunos e alunas que compuseram nosso público-alvo, qual seja cidadãos e cidadãs negros(as), oriundos(as) de classes populares e habitantes de espaços depauperados, vilas e favelas.

As ações realizadas representaram um avanço na prática pedagógica da Escola por três motivações básicas. Em primeiro lugar, porque trouxe para a rotina da sala de aula a discussão sistematizada de temas silenciados pelo cotidiano pedagógico. Termos como África, racismo, preconceito, negritude, igualdade, discriminação e afrodescendência foram incorporados ao vocabulário e ao discurso dos(as) estudantes, que demonstraram apropriação devida desses conceitos e seu uso contextual. Para além da aquisição vocabular, esta constatação evidencia uma equivalência do discurso e do pensamento a uma mudança atitudinal e procedimental.

Isto demonstra que a invisibilidade do indivíduo negro do cotidiano escolar obedece a uma lógica hegemônica que privilegia outros grupos étnicos face à afrodescendência. Mesmo tendo em seus corpos docente e discente um quantitativo considerável de sujeitos negros, a problematização da negritude, do racismo e da discriminação no ambiente escolar de maneira sistematizada e pedagógica carece de uma fundamentação política de uma práxis de enfrentamento das assimetrias resultantes de séculos de silenciamento de negros e negras e de sua cultura.

Em segundo lugar, porque demonstrou a necessidade e a propriedade do tempo pedagógico dedicado ao planejamento e à avaliação escolar. Nestes momentos foi possível a execução de atividades de intervenção pedagógica que superaram entraves impostos pela qualidade do material didático utilizado pela escola. Embora a produção de itens pedagógicos não tenha sido tarefa de fácil e simples execução, o projeto ora realizado demonstrou ser exequível uma ruptura conceitual e política com o que é oferecido às instituições públicas de ensino sob a forma de política pública de educação. Em outras palavras, o desenvolvimento de um determinado conteúdo programático numa perspectiva questionadora e crítica, que motive a reflexão dos estudantes acerca de suas vivências cotidianas, longe de ser uma efeméride ou um projeto pontual, deveria ser uma atividade pedagogicamente pensada e incorporada ao projeto político pedagógico da escola.

Por fim, as ações realizadas vieram ao encontro de alguns pressupostos de uma pedagogia da autonomia. Ao longo dos trabalhos realizados ficou claro para o conjunto de estudantes que o compartilhamento de saberes enriquece a experiência do grupo e o fortalece. Alguns(mas) dos(as) alunos(as) que, de início, se mostravam reticentes em falar em público ou em expor suas ideias conseguiram romper com sua rigidez e, passadas algumas atividades, obtiveram êxito ao se posicionar diante de um tema ou

expor relatos pessoais — ainda que timidamente —, visto que os combinados em geral incorporaram como regra o respeito à diversidade de opiniões e o contraponto em momentos oportunos e respeitosos. Igualmente positiva foi a constatação que vários dos(as) estudantes puderam se perceber implicados em situações de conflito envolvendo preconceito e/ou discriminação seja na posição de sujeito seja na condição de objeto — ou em ambas; e mais que isto, alguns(mas) deles(as) externaram situações em que se perceberam sujeitos discriminadores, mesmo que sem a percepção do fato, ainda que apresentassem elementos raciais ou socioeconômicos que os(as) vulnerabilizassem e os(as) tornassem alvos preferenciais de atitudes racistas. Entretanto, em situações de interseccionalidade, envolvendo preconceito e/ou discriminação racial associados a preconceito e/ou discriminação por orientação sexual, sobretudo no caso de rapazes, não conseguimos desconstruir pensamentos e atitudes homofóbicas, o que nos deixa convencidos de que este é um tema que demanda olhar diferenciado na elaboração de novas práticas de intervenção no cotidiano escolar.

Apesar de os trabalhos do projeto apresentarem resultados positivos num primeiro momento — o de avaliação das atividades como piloto para um planejamento com maior densidade e amplitude —, a sua execução apontou para entraves que necessitam ser superados. O primeiro deles é o de incorporar a temática dos estudos africanos ao currículo formal da Escola. Longe das representações em livros didáticos de Português, História ou Geografia, sob o aspecto do exotismo, carência e da subalternidade, a abordagem das africanidades e da afrodescendência tem lugar de acolhimento nas diversas áreas de conhecimento numa perspectiva crítica e questionadora. Cabe à gestão pedagógica da Escola e aos docentes a reformulação de certos paradigmas que norteiam o desenvolvimento das atividades acadêmicas. Um

deles é a adoção de uma conduta pedagógica comprometida com a crítica em lugar de uma abordagem hegemonicamente branca e eurocentrada do conhecimento.

Esta alteração de rota representa um corte epistemológico em extensão e em profundidade do modelo atual em que se assenta a política pedagógica escolar. Não se trata aqui da substituição de uma materialidade didática por outra. Representa uma revisão de princípios políticos e pedagógicos que vêm sustentando há tempos o modelo educacional tal qual o conhecemos até o presente. Ao par desta perspectiva, que busca a horizontalidade das relações de poder no currículo e no cotidiano escolar como sucedâneo da dinâmica social, é necessário que formações e qualificação dos professores sejam promovidas, a fim de se conseguir o refinamento das propostas e das práticas docentes. Apesar das contingências de pessoal, de materialidade e de recursos financeiros, as ações deste projeto demonstraram que a intencionalidade política determina qualitativamente ações desta natureza — a de dar visibilidade e de interrogar a realidade de grande parcela dos(as) estudantes que acessam a escola pública, provocando, assim, alterações comportamentais e atitudinais de seus sujeitos, sejam eles docentes ou estudantes.

Isto ficou bem delineado no momento de socialização das produções dos(as) alunos(as). Do ponto de vista da receptividade da comunidade escolar, o projeto de intervenção demonstrou a sua eficiência. Não apenas os professores envolvidos na sua realização, que considerou diferentes anos de ciclo e diferentes áreas de conhecimento, mas também os(as) estudantes demonstraram acolhimento e avaliação positiva para com a proposta. Avaliamos que esta atitude representa simultaneamente a aprovação da proposta de intervenção no que ela tem de inovação, posto que até então os(as) alunos(as) não haviam tido a oportunidade de problematizar questões relativas à sua pertença étnica, e de descoberta, uma vez que uma outra realidade se lhes foi

apresentada — seja com seus aspectos desagregadores, como a discriminação, o racismo e o preconceito, seja pelos seus itens de encantamento, como nomes de sonoridade diferentes, novas paisagens e outras perspectivas de narração, além do protagonismo de homens e mulheres negros(as), a entronização de heróis africanos e a associação da coragem, da esperança e da resistência de negros e negras diante das adversidades da sobrevivência que em vários aspectos são semelhantes a muitos(as) alunos(as) negros(as) que se reconhecem positivamente nas narrativas apresentadas.

Quando da exposição dos trabalhos dos(as) alunos(as), alguns(mas) professores(as) que não tiveram participação direta e efetiva nas ações do projeto demonstraram interesse não apenas pela materialidade produzida pelos(as) estudantes mas também em participar de atividades em edições posteriores do projeto. Neste aspecto, procuramos deixar bem nítido que os cartazes, faixas e pôsteres elaborados pelos(as) estudantes não se resumiam tão-somente à celebração do Dia da Consciência Negra, mas representavam a culminância de uma série de provocações organizadas para o exercício da consciência crítica dos (as) alunos(as) e a discussão da ausência da África e seus derivativos do cotidiano escolar. Além disso, que não pretendíamos com aquele movimento a mera marcação de uma data ou de um evento, mas nossa intenção era a de repensar os conteúdos disciplinares e incorporar os estudos africanos e de raça à malha curricular da escola não apenas em atendimento ao dispositivo legal mas também como uma exigência da realidade socioeconômica de muitos de nossos estudantes.

Como consequência imediata das propostas interventoras, algumas ações de encaminhamento pedagógico foram realizadas. Num primeiro momento, os professores de Português chegaram ao consenso de que é necessária a complementação do livro didático em uso pela escola para o ensino de Língua Portuguesa, através de produção de material pedagógico que fale de perto à realidade dos(as) estudantes. É urgente também

a inclusão de temas atuais e cotidianos à rotina de sala de aula, capazes de suscitar a reflexão pelos alunos e alunas a respeito de suas condições de existência como indivíduos críticos. Num segundo momento, encaminhamos à Coordenação Pedagógica propostas de requalificação do tempo pedagógico de planejamento e avaliação do trabalho escolar de modo a focar no trabalho interdisciplinar, com diversas áreas de conhecimento compartilhando seus saberes e metodologias específicas para a dinamização do trabalho pedagógico.

Sáimos nós, os professores envolvidos no projeto de intervenção e a Coordenação Pedagógica, convencidos de que é possível uma adequação de diversas demandas escolares (avaliações externas, conteúdo programático a ser trabalhado, novas práticas escolares) a temas relevantes e urgentes. Explorar a literatura africana, problematizar o racismo e trazer a discussão sobre a dinâmica étnico-racial para o dia a dia da sala de aula pode ser uma atividade intensa permeada de inúmeras realizações positivas, dado o envolvimento dos(as) alunos(as), posto que todos(as) ora mais ora menos estão implicados no processo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A criança negra, uma criança e negra. In: ABRAMOWICZ, Anete e GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 75-96.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.

DELMANTO, Dileta e CARVALHO, Laiz B. de. *Jornadas.port: Língua Portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. Vol. 7.

DELMANTO, Dileta e CARVALHO, Laiz B. de. *Jornadas.port: Língua Portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. Vol. 8.

GOMES, Nilma, Lino. Alguns termos e conceitos-presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *Formação em direitos humanos: relações raciais*, outubro. 2012. Disponível on line <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/?p=1555>>. Acesso em 05 de novembro de 2014.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. *Cadernos Pagu* (6-7), abril. 1996. p. 67-82. Disponível on line <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/list.php?tid=568>>. Acesso em 05 de novembro de 2014.

GRITARAM-ME negra; poema musicado de Victoria Santa Cruz. Disponível on line <<https://www.youtube.com/watch?v=RljSb7AyPc0>>. Acesso em 05 de novembro de 2014.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Abril Educação, 2013.

MANDELA, Nelson (Org.). *Meus contos africanos*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

O PRECONCEITO cega. Direção de Patrick Thouin. Intérpretes: Ronaldo Alves, Bruno Andrade, Erico Judice, Poliana Batista e Patrick Thouin. Roteiro: Patrick Thouin. Música: Kevin Macleod. 2012. (4:38 min.), som, cor.

PRECONCEITO no elevador. Direção de João Falcão. Disponível on line <<https://www.youtube.com/watch?v=1HnZq2KCLHU>>. Acesso em 05 de novembro de 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley e SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. *Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. Educação e Pesquisa*, Jun 2003, vol.29, nº.1, p.125-146.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. *Racismo em livros didáticos; estudos sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SISTO, Celso. *Mãe África: mitos, lendas, fábulas e contos*. São Paulo: Paulus, 2007.

VISTA a minha pele. Direção de Joel Zito Araújo. Produção de Maria Ceíça. Coordenação de Hédio Silva Jr.. Intérpretes: Bruna Bonéo, Thuanny Costa, Samira Carvalho. Roteiro: Joel Zito Araújo e Dandara. Rio de Janeiro: Ceert Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2003. (24 min.), som, cor.

Anexo A — Gênero textual: fábula africana

A gata que entrou em casa

Há um bom número de histórias explicando como os cães foram domesticados, mas esta história do povo shona do Zimbábue explica como os gatos se tornaram habitantes dos lares humanos.

Era uma vez uma gata; uma gata selvagem que vivia totalmente sozinha ao ar livre por entre arbustos. Após algum tempo, ela se cansou de viver sozinha e arrumou para si um marido: um outro gato selvagem que ela pensou ser a criatura mais admirável de toda a selva.

Um dia, quando vagavam juntos ao longo do capim alto, *graurrr!* — de lá de fora saltou o Leopardo, atingindo o marido da Gata e rolando com ele no chão; tudo era pele e garras, diretamente ao pó.

— Oh-oh! — Disse a Gata. — Vejo que meu marido está coberto de pó e que não é a criatura mais admirável de toda a selva; é o Leopardo.

Então, a Gata foi viver com o Leopardo.

Eles viveram muito felizes juntos até que um dia, quando caçavam nos arbustos, de repente *vush!* — das sombras saltou o Leão, diretamente nas costas do Leopardo, e comeu-o inteiro.

— Oh-o-oh! — disse a Gata. — Vejo que o Leopardo não é a criatura mais admirável de toda a selva; é o Leão!

Então, a Gata foi viver com o Leão.

Eles viveram muito felizes juntos até que um dia, quando caminhavam majestosamente pela floresta, um grande vulto foi surgindo acima de suas cabeças, e *squash!* — o Elefante colocou uma pata sobre a cabeça do Leão e o esmagou inteiro, achatando-o.

— Oh-o-oooh! Disse a Gata. — Vejo que o Leão não é a criatura mais admirável de toda a selva; é o Elefante!

Então a Gata foi viver com o Elefante. Ela escalou as costas dele e sentou-se ronronando em seu pescoço, bem entre as duas orelhas.

Eles viveram muito felizes juntos até que um dia, quando passavam entre os altos bambus, descendo o rio, *pou!* — um estrondo ressoou, e o Elefante desabou no chão.

A Gata olhou ao redor e tudo o que pode ver foi um pequeno homem com uma arma.

— Oh-o-o-o-oh! — disse a Gata. — Vejo que o Elefante não é a criatura mais admirável de toda a selva; é o Homem.

Então, a Gata andou atrás do Homem, até chegar ao seu lar, e pulou sobre a palha da choupana.

Finalmente — disse a Gata — encontrei a criatura mais admirável da selva.

Ela viveu muito feliz sobre a palha da choupana e começou a caçar os camundongos e os ratos que viviam naquela aldeia. Até que um dia, quando se aquecia ao sol, sentada no topo da choupana, ela ouviu um barulho que vinha lá de dentro. As vozes do Homem e de sua esposa foram ficando cada vez mais altas até que *cabum!* — o Homem tombou pra fora, cambaleando e aterrissando na poeira.

— Ahá! — disse a Gata. — Agora eu sei quem realmente é a criatura mais admirável de toda a selva. É a Mulher.

A Gata desceu da palha, entrou na choupana e sentou-se ao lado do fogo.

E foi ali que ela permaneceu desde então.

(MANDELA, Nelson (Org.). *Meus contos africanos*. São Paulo: Martins Fontes, 2009. p. 14-16.)

Anexo B — Ilustração 1 (A gata que entrou em casa)

Fonte: Arquivos do autor

Anexo C — Ilustração 2 (A gata que entrou em casa)

Fonte: Arquivos do autor

Anexo D — Gênero textual: lenda africana

O pacote de água

Num povoado, vivia um velho muito velho chamado Mancodji. Sua filha Inguéré vivia com ele.

Não demorou muito e chegou a idade de Inguéré se casar. E já que ela era a moça mais bonita do povoado, não faltaram pretendentes; jovens, velhos, homens ricos, muitos foram à casa do velho Mancodji pedir a mão de sua filha.

Mas o velho homem, sempre muito desconfiado, queria o melhor para a sua filha. E acabou achando um jeito de colocar à prova os aspirantes a marido da formosa Inguéré.

Rapidamente o velho espalhou pelo povoado a notícia de que Inguéré só se casaria com quem fosse capaz de trazer um pacote feito de água.

A notícia correu para todos os lados. Vinha gente daqui, gente dali, mas o fato é que, por fim, todos, de um modo ou de outro, diziam:

— Mas quem é que já viu um pacote feito de água?

— Isso é algo impossível de conseguir!

— O velho não quer que Inguéré se case, é isso!

Todos sabiam que por trás de tal exigência, estava o arдил do velho Mancodji. Os pretendentes foram diminuindo e, como tal prova nunca era executada, Inguéré continuava sem marido!

Um dia, apareceu um novo pretendente, vindo de uma das aldeias vizinhas. Era o jovem Tamari, que foi à casa do velho Mancodji, para dizer:

— Quero casar-me com sua filha.

Mancodji avisou-lhe:

— Você não sabe que minha filha só se casará com quem lhe trouxer um pacote feito de água?

Tamari era um jovem muito inteligente e, assim que ouviu a exigência imposta pelo velho, respondeu-lhe:

— Eu sei, meu senhor. E tenho tanta consideração por sua sabedoria e tanto respeito pelo senhor, que para ter certeza de que meu pacote de água não será roubado por ninguém, venho lhe pedir uma corda.

O velho já estava ficando impaciente:

— Uma corda?

Tamari continuou:

— Isso mesmo! Tão logo o senhor me dê uma corda feita com a fumaça que sai de seu cachimbo, eu a amarrarei em volta do pacote de água que tenho em meu bolso.

Primeiro, o velho Mancodji ficou um pouco atônito com aquela contraproposta. Depois começou a rir. E riu tanto da engenhosa resposta do rapaz, que acabou desejando mesmo que sua filha fosse feliz ao lado daquele moço.

Assim, Tamari e Inguéré se casaram... e foram felizes!

(SISTO, Celso. *Mãe África: mitos, lendas, fábulas e contos*. São Paulo: Paulus, 2007. p. 111-113)

Anexo E — Gênero textual: mito africano

O pássaro das feiticeiras

Olofin, o rei africano da terra de Ifé, adorava festas. Na época da colheita do inhame, para comemorar a farta produção, ele sempre oferecia grandes banquetes aos súditos. Mas ninguém podia comer o inhame novo antes dos festejos.

Certa vez, no dia da Festa do Inhame, o rei instalou-se no pátio do palácio. Ali estavam todos os seus súditos, suas mulheres, seus ministros, seus escravos — todos em seus devidos lugares —, quando os tambores começaram a soar.

O ritmo dos instrumentos saudava o rei e a bondade dos deuses. As pessoas começaram a comer o inhame moído e a beber o vinho de palmeira. O barulho ia crescendo, assim como cresciam a música e as brincadeiras.

De repente, um pássaro gigantesco surgiu no céu e pôs-se a fazer manobras acima do palácio do rei. A multidão seguia seu trajeto com olhares assustados. Finalmente, ele pousou no telhado do palácio.

Era um bicho assustador, e suas asas eram tão grandes que derramaram imediatamente, no pátio do palácio, uma desagradável sombra.

No meio do alarido, todos se perguntavam:

— De onde veio pássaro mais aterrador?

— Quem enviou esse monstro?

Logo todos ficaram sabendo: o bicho tinha sido enviado pelas feiticeiras, as Iá Mi Oxorongá. Elas estavam furiosas porque não tinham sido convidadas para a festa. E para demonstrar o tamanho da ofensa, mandaram esse presentinho, para animar a cerimônia.

A tranquilidade das comemorações já estava comprometida. O povo corria para todos os lados. Uns se escondiam com medo de o pássaro pousar no meio do pátio; outros se encolhiam e se protegiam com os braços, defendendo-se de possíveis garras; outros tentavam encontrar armas que fossem capazes de dar cabo daquele bicho de gigantescas proporções.

Em meio ao alvoroço, o rei determinou:

— Chamem os mais hábeis caçadores do reino!

Oxotogum veio de Idó. Trouxe suas vinte flechas e prometeu ao rei que mataria o pássaro. E ainda disse:

— Podem cortar minha cabeça se eu não matar esse pássaro!

A fama de Oxotogum era grande. Ele nunca tinha falhado antes e nunca tinha precisado mais do que vinte flechas para executar suas tarefas. Por isso mesmo, quando lançou suas flechas e nenhuma atingiu o enorme pássaro, foi com imenso pesar que aquela gente toda ouviu o rei ordenar:

— Prendam esse homem!

Depois veio Oxotogi, de Moré. Também ele era um grande caçador. Não conhecia a derrota, por isso estava seguro, quando disse:

— Podem me condenar à morte se eu não matar esse pássaro!

E lançou então suas quarenta flechas, mas nenhuma atingiu o descomunal pássaro, o que obrigou o rei a dizer:

— Prendam esse homem!

Em seguida se apresentou Oxotadotá, de Ilaré. Tinha fama tão grande quanto a dos outros caçadores. Também conquistara prestígio à custa de nunca ter falhado antes. O que o animou a dizer:

— Podem exterminar toda a minha família se eu não matar esse pássaro!

Ele lançou, por sua vez, suas cinquenta flechas, e nenhuma, mas nenhuma mesmo, atingiu o descomunal pássaro. Com muito pesar, o rei ordenou:

— Prendam esse homem!

Quando as esperanças já estavam mais do que perdidas, chegou Oxotokanxoxó, de Iremá. Talvez não precisasse de tantas flechas como os outros, nem a eles se igualasse em nome ou fama. E porque tinha apenas uma flecha para executar a tarefa e o perigo fosse por isso ainda maior, ele disse com toda a convicção:

— Podem me cortar em pedaços se eu não matar esse pássaro!

Mas antes é preciso saber que, quando viu o filho único partir, a mãe de Oxotokanxoxó, com medo, foi imediatamente consultar o adivinho, para saber o que poderia ser feito para salvar o filho de tamanha empreitada. O adivinho apressou-se em dizer:

— Seu filho está a um passo da morte ou da riqueza. Faça uma oferenda e a morte se converterá em riqueza!

— E o que deverei fazer? — perguntou a agoniada mãe.

O adivinho ensinou tudo: ela deveria fazer uma oferenda para agradar as feiticeiras. E ela fez. Sacrificou uma galinha, abriu seu peito e foi imediatamente deixá-la no caminho que ia dar no palácio. Ao colocar na terra o animal imolado, gritou:

— Que o peito do pássaro receba este presente!

Neste exato momento, Oxotokanxoxó tinha esticado o arco e disparado sua única flecha. Parece que o conjuro dito pela boca da mãe do caçador chegou ao grande pássaro na hora certa. O pássaro abriu o peito para receber a oferenda e a flecha acertou-o em cheio. Ele caiu fazendo um barulho ensurdecedor. Chegou a afundar alguns metros no chão, tal era seu peso e tamanho. Mas, enfim, estava morto.

A boa notícia imediatamente se espalhou. Começaram a dizer aqui e acolá:

— Foi Oxotokanxoxó!

— Oxotokanxoxó matou o pássaro!

— O caçador de uma só flecha matou o pássaro!

E como o rei havia feito, secretamente, a promessa de dividir sua fortuna com quem livrasse seu povo daquele monstruoso pássaro, Oxotokanxoxó tornou-se dono de metade do reino.

O vencedor pediu ainda ao rei que libertasse os outros caçadores, que, agradecidos, lhe ofereceram muitos sacos de caracois.

Os festejos puderam então continuar. Mas, agora, todos cantavam também em louvor de Oxotokanxoxó. Desde esse dia, ele passou a ser chamado de Oxóssi, que quer dizer “o caçador Oxó é popular”.

(SISTO, Celso. *Mãe África: mitos, lendas, fábulas e contos*. São Paulo: Paulus, 2007. p. 106-110)

Anexo F – Gênero textual: diário

Trecho do diário de Carolina Maria de Jesus

20 de julho de 1955

Deixei o leito as 4 horas para escrever. Abri a porta e contemplei o céu estrelado. Quando o astro-rei começou despontar eu fui buscar água. Tive sorte! As mulheres não estavam na torneira. Enchi minha lata e zarpei. (...) Fui no Arnaldo buscar o leite e o pão. Quando retornava encontrei o senhor Ismael com uma faca de 30 centímetros mais ou menos. Disse-me que estava a espera do Binidito e do Miguel para matá-los, que eles lhe expandaram quando êle estava embriagado.

Lhe aconselhei a não brigar, que o crime não trás vantagens a ninguem, apenas deturpa a vida. Senti o cheiro do alcool, disisti. Sei que os ébrios não atende. O senhor Ismael quando não está alcoolizado demonstra sua sapiencia. Já foi telegrafista. E do Circulo Exoterico. Tem conhecimentos bíblicos, gosta de dar conselhos. Mas não tem valor. Deixou o alcool lhe dominar, embora seus conselho seja util para os que gostam de levar vida decente.

Preparei a refeição matinal. Cada filho prefere uma coisa. A Vera, mingau de farinha de trigo torrada. O João José, café puro. O José Carlos, leite branco. E eu, mingau de aveia.

Já que não posso dar aos meus filhos uma casa decente para residir, procuro lhe dar uma refeição condigna.

Terminaram a refeição. Lavei os utensílios. Depois fui lavar roupas. Eu não tenho homem em casa. É só eu e meus filhos. Mas eu não pretendo relaxar. O meu sonho era andar bem limpinha, usar roupas de alto preço, residir numa casa confortável, mas não é possível. Eu não estou descontente com a profissão que exerço. Já habituei-me andar suja. Já faz oito anos que cato papel. O desgosto que tenho é residir em favela.

... Durante o dia, os jovens de 15 e 18 anos sentam na grama e falam de roubo. E já tentaram assaltar o empório do senhor Raymundo Guello. E um ficou carimbado com uma bala. O assalto teve inicio as 4 horas. Quando o dia clareou as crianças catava dinheiro na rua e no capinzal. Teve criança que catou vinte cruzeiros em moeda. E sorria exibindo o dinheiro. Mas o juiz foi severo. Castigou impiedosamente.

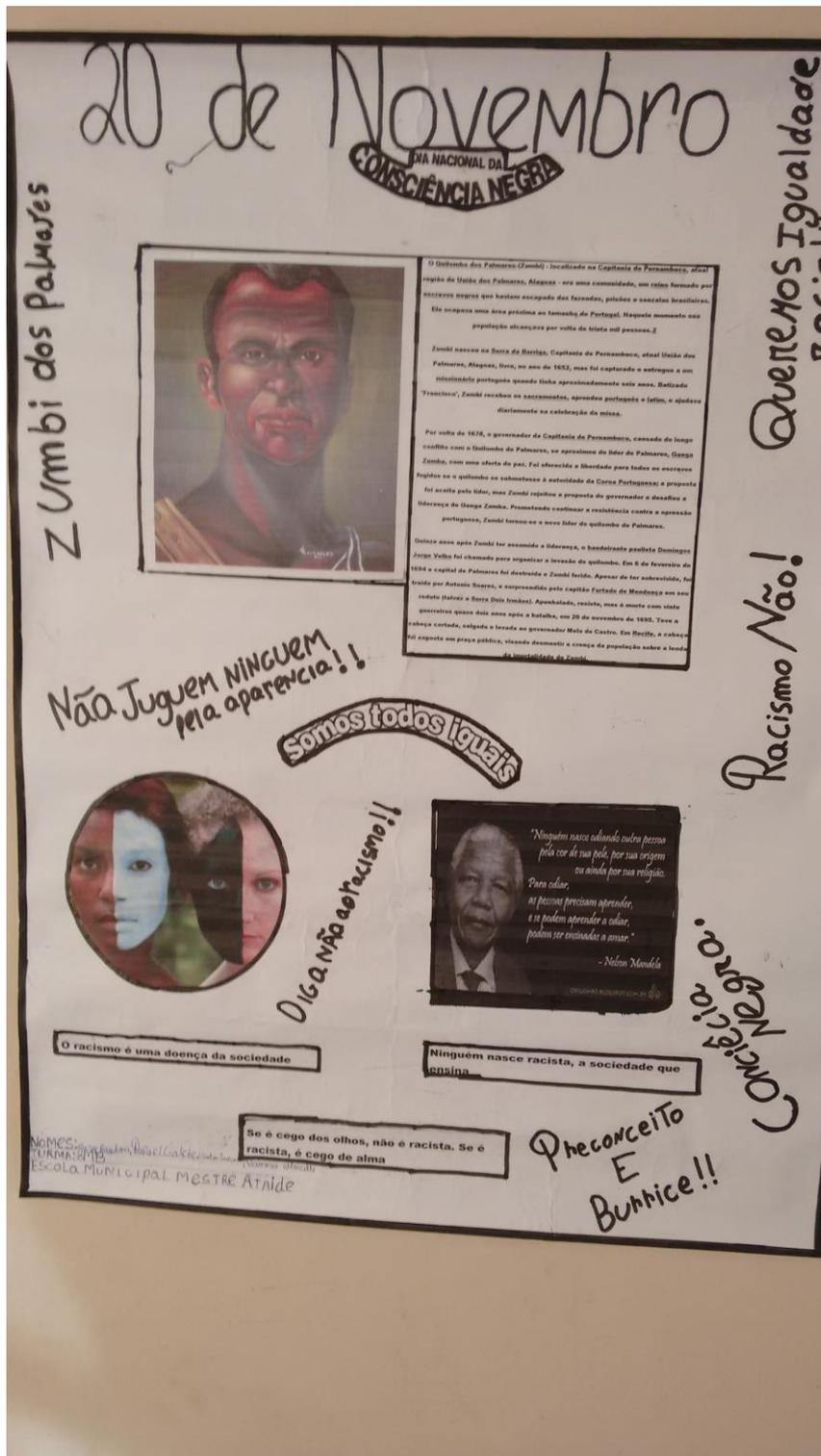
Fui no rio lavar as roupas e encontrei D. Mariana. Uma mulher agradável e decente. Tem 9 filhos e um lar modelo. Ela e o espôso tratam-se com iducação. Visam apenas viver em paz. E criar filhos. Ela tambem ia lavar roupas. Ela disse-me que o Binidito da D. Geralda todos os días ia pêso. Que a Radio Patrulha cançou de vir buscá-lo. Arranjou serviço para êle na cadêia. Achei graça. Dei risada!... Estendi as roupas rapidamente e fui catar papel. Que suplicio catar papel atualmente! Tenho que levar a minha filha Vera Eunice. Ela está com dois anos, e não gosta de ficar em casa. Eu ponho o saco na cabeça e levo-a nos braços. Suporto o pêso do saco na cabeça e suporto o pêso da Vera Eunice nos braços. Tem hora que revolto-me. Depois domino-me. Ela não tem culpa de estar no mundo.

Refleti: preciso ser tolerante com os meus filhos. Êles não tem ninguem no mundo a não ser eu. Como é pungente a condição de mulher sozinha sem um homem no lar.

Aqui, todas imprecam comigo. Dizem que falo muito bem. Que sei atrair os homens. (...) Quando fico nervosa não gosto de discutir. Prefiro escrever. Todos os dias eu escrevo. Sento no quintal e escrevo.

(JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo*: diário de uma favelada. São Paulo: Abril Educação, 2013. p. 21-22)

Anexo G – Cartaz 1



Fonte: Arquivos do autor

Anexo H — Cartaz 2



Fonte: Arquivos do autor

Anexo I — Megapôster (detalhe)

Fonte: Arquivos do autor