

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PRÁTICAS EDUCACIONAIS - LIPRE**

**Márcia Moreira Pereira**

Práticas e representações da lei 10.639/03 na escola: a  
questão étnico-racial e o ensino de literatura

São Paulo  
2012

**Márcia Moreira Pereira**

Práticas e representações da lei 10.639/03 na escola: a  
questão étnico-racial e o ensino de literatura

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva.

São Paulo  
2012

*Pereira, Márcia Moreira.*

*Práticas e representações da lei 10.639/03 na escola: a questão étnico-racial e o ensino de literatura. / Márcia Moreira Pereira. 2012.*

*106 f.*

*Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2012.*

*Orientador (a): Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva.*

*1. Lei 10.639/03. 2. Questões étnico-raciais. 3. Ensino de literatura.*

*I. Silva, Márcia Pereira. II. Título*

*CDU 37*

## **Márcia Moreira Pereira**

Práticas e representações da lei 10.639/03 na escola: a questão  
étnico-racial e o ensino de literatura

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Nove de Julho, como requisito para obtenção do  
título de Mestre em Educação.

---

Presidente: Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva (Orientador), Universidade Nove  
de Julho

---

Membro: Profa. Dra. Eliana Meneses de Melo, Universidade Brás Cubas

---

Membro: Profa. Dra. Patrícia Aparecida Biotto-Cavalcanti, Universidade Nove  
de Julho

---

Membro suplente: Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Santos, Universidade  
Nove de Julho

São Paulo, de de 2012.

"A memória (...) é um fenômeno que perturba; esquece o fundamental, guarda o supérfluo, distorce o real, mistura o que vivemos com o que nos contam, junta razão e emoções, palavra e mundo, cede ao esquecimento, que chega a encobrir de nós o nosso passado: e ainda assim forma o pilar de identidade e da possibilidade de formarmos algum saber a partir das coisas em redor".

*António Vieira (escritor português)*

"Os raios de sol sempre descobrem as faces escondidas do diamante, mesmo se enterrado na areia. É só preciso saber ver".

*Pepetela (escritor angolano)*

"De certo nada e nove".

*Guimarães Rosa (escritor brasileiro)*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a todos meus amigos e familiares, especialmente a minha irmã-amiga Elisângela e a minha mãe Antônia.

Impossível finalizar esta dissertação sem reverenciar e agradecer a contribuição intelectual e pessoal de dois negros que fizeram a diferença no meu trabalho e na luta identitária dos afrodescendentes: Ana Lúcia Sousa e Kebengele Munanga.

Agradeço também, de coração, a todos os meus alunos, pelos ouvidos nos momentos de minha fala orgulhosa em relação a esta pesquisa e pela paciência nos dias difíceis, de cansaço.

Um muito obrigada aos meus colegas de mestrado, pela companhia em momentos de desabafos diante da pesquisa árdua.

E por fim, ao meu orientador e mentor intelectual, Maurício Silva, um exemplo a ser seguido profissional e pessoalmente! Alma rara! Obrigada, Professor!

E obrigada a todos os negros e negras do Brasil, pelo exemplo de luta e de coragem!

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é abordar lei 10.639/03 no contexto das relações étnico-raciais na escola e suas relações com o projeto político pedagógico e os cadernos da nova proposta curricular do Estado do Ensino Médio, buscando verificar sua prática e representação. A discussão faz-se necessária na medida em que a referida lei prevê um trabalho pedagógico voltado para a interação com outras culturas, desenvolvendo a aquisição de novos conhecimentos, sobretudo relacionados ao universo da cultura africana e afro-brasileira. Nesse sentido, um dos propósitos desse trabalho é verificar como se efetiva a assimilação dos conteúdos curriculares relacionados à cultura africana lusófona e à conscientização das questões étnico-raciais na sociedade, passando, entre outras coisas, por um questionamento crítico dessas relações e seus desdobramentos: a questão do preconceito, da pluralidade cultural, o substrato histórico e cultural africano e outros.

## **ABSTRACT**

The objective of this work is to analyze the law 10.639/03 in the context of ethno-racial relationship at the school and its relations with the political pedagogical of the high school, trying to verify their practice and representation. The discussion is important because the law 10.639/03 determines a interactive and multicultural work inside the school, developing new knowledge, particularly related to the universe of African and african-Brazilian culture. In this sense, one of the purposes of this study is to verify how effective the assimilation of curricular content related to African Lusophone culture is for the awareness of ethnic and racial issues in society, through, among other things, a critical questioning of these relationships and their consequences: the issue of prejudice, cultural plurality and others.



# SUMÁRIO

<b>Introdução.....</b>	<b>09</b>
<b>Capítulo 1: Negro e sociedade brasileira.....</b>	<b>17</b>
1.1. Relação entre negro e sociedade.....	17
1.2. A questão étnico-racial na educação.....	22
1.3. A lei 10.639/03: antecedentes e desdobramentos.....	27
<b>Capítulo 2: A lei 10.639/03 no contexto escolar das relações étnico-raciais.....</b>	<b>36</b>
2.1. Relações étnico-raciais e escola: uma discussão curricular.....	36
2.2. A supressão da cultura africana na escola.....	38
2.3. A supressão da matriz afrodescendente na identidade brasileira...41	
<b>Capítulo 3: Ensino de literatura e relações étnico-raciais no ensino médio.....</b>	<b>44</b>
3.1. Ensino médio.....	44
3.1.1. Configuração atual do ensino médio.....	44
3.1.2. Os PCN e os OCN.....	47
3.1.3. Os projetos pedagógicos.....	50
3.1.4. A nova proposta curricular do Estado de São Paulo.....	64
3.2. Letramento.....	72
3.2.1. Uma introdução ao conceito de (multi)letramento.....	72
3.2.2. Letramento no contexto escolar.....	75
3.2.3. Letramento literário.....	82
3.3. A prática na sala de aula.....	85
<b>Conclusão.....</b>	<b>91</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>96</b>

## INTRODUÇÃO

A lei 9.394, de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), estabelece no artigo 26 que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010). Essa legislação, de caráter nacional, foi regulamentada, posteriormente, pelos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais se subdividem em cinco partes: Educação e Cidadania; Parâmetros Curriculares Nacionais; Parâmetros Curriculares Nacionais e Projeto Educativo; Escola, Adolescência e Juventude; Tecnologia de Comunicação e Informação. De modo geral, os Parâmetros Curriculares Nacionais buscam promover a interdisciplinaridade, relacionando as disciplinas do currículo escolar entre si e com questões atuais, presentes na vida cotidiana do aluno. Organizados por meio dos chamados temas transversais (Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural), promovem ainda o respeito à diversidade, visando integrar todas as áreas do conhecimento. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 2000)

Embora o conceito de *transversalidade*, na Educação, não seja completamente inovador, ele possui o mérito de atuar como uma linha unificadora das disciplinas curriculares, devendo coordená-las e contextualizá-las nas aulas. É importante que o aluno construa um significado a partir do que aprende e confira à sua ação um sentido que se volte para a compreensão da realidade e da responsabilidade social. Assim, “o currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e outros temas podem ser incluídos.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 2000, p. 29)

O tema da Pluralidade Cultural tem particular importância neste trabalho, na medida em que trata, mais especificamente, das relações sociais e culturais amplas, defendendo a diversidade e a tolerância étnico-racial e cultural. (FREITAS & VARGENS, 2009). De acordo com as diretrizes dos citados parâmetros curriculares, a sociedade brasileira é constituída por diferentes etnias, devendo-se, por isso mesmo, respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem, combatendo o preconceito e a discriminação:

“o grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural”. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 2000, p. 32)

Essa diretriz pedagógica incentivou professores, educadores, gestores e outras pessoas ligadas ao processo educacional a uma maior reflexão acerca dos pressupostos ideológicos em que se baseou a lei 10.639/03, analisada neste trabalho, lei que tornou obrigatório o estudo de história e cultura africana e afro-brasileira no ensino fundamental e médio. Com sua aprovação, faz-se necessário não apenas reformular o ensino, capacitando professores para ministrar as disciplinas relacionadas a esses temas e preparando o aluno para ser inserido na realidade de uma educação multicultural, mas também promover práticas de interação dos diversos contextos sociais nos quais os alunos estão inseridos, em especial no que compete à questão africana, repensando, agora no ambiente escolar, a dinâmica histórica e cultural que marcou o continente africano e revendo as diferenças e particularidades próprias das civilizações daquela região. (SILVA, 2007)

Reforçando ainda, a importância e relevância dessa lei no meio escolar e social, usamos como base de nossa pesquisa os estudos do sociólogo brasileiro Florestan Fernandes, que afirmava:

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

Há que se ressaltar que, com a aprovação da referida lei, já se verifica uma correspondência prática na indústria editorial do Brasil, ou seja, já estão sendo produzidos livros em que o tema da pluralidade cultural, particularmente ligado à questão da cultura africana, está presente, como se pode observar em diversas publicações mais recentes. Além disso, no que concerne ao material didático escolar, já se encontram livros abordando o tema das relações étnico-raciais e das culturas africana e afro-brasileira, no Brasil, de acordo com a referida lei. Assim, a utilização da literatura de temática africana lusófona deixa de ser, cada vez mais, uma novidade no ambiente escolar, tendo-se disseminado sobretudo a partir das diretrizes traçadas tanto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, por meio do tema da Pluralidade Cultural, quanto com a aprovação da lei 10.639/03. Contudo, estudos acerca dessa questão ainda são pouco comuns, o que justifica, a princípio, a realização deste trabalho, além da necessidade de contribuirmos para a prática de se relacionar literatura e educação.

A literatura, como se sabe, desempenha um papel importante na formação do aluno, ainda nos seus primeiros anos de alfabetização e no decorrer de sua vida escolar, pois, a princípio, atua como instrumento de transmissão do simbólico – que é, em primeiro lugar, sua leitura de mundo –, auxiliando ainda seu desenvolvimento linguístico e sua autonomia intelectual. É, portanto, por meio da literatura que se coloca em prática um outro processo de ensino, baseado na experiência estética, conferindo à *ação pedagógica* um novo sentido e fazendo da *arte literária* um dos caminhos para o aprendizado (PALO & OLIVEIRA, 1992). Nesse contexto, a literatura de temática africana proporciona ao aluno maior contato com a diversidade cultural e étnica, levando-o a conhecer novas formas de relacionamento social e manifestação cultural. Cabe ressaltar, dentro desse processo, que trabalhar a literatura africana em sala de aula pressupõe, ainda, um processo de *letramento* – grosso modo, uma forma de alcançar um conhecimento mais amplo e crítico do

mundo –, uma vez que, como dizem os estudiosos desse tema, *letrar* é mais do que alfabetizar (SOARES, 2003), fato que pode estar diretamente relacionado à literatura por meio da ideia de *letramento literário* (COSSON, 2006). Assim, segundo esse autor,

“ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária (...) não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética”. (COSSON, 2006, p. 120)

## **OBJETO DE PESQUISA**

O presente trabalho tem como objeto de pesquisa as práticas e as representações da lei 10.639/03 no contexto das relações étnico-raciais na escola, abordagem que será melhor trabalhada a partir da análise da institucionalização e presença da literatura de temática africana lusófona no ensino médio, verificando como essa literatura e seu ensino se insere nos princípios e diretrizes estabelecidas pela referida lei.

Esse objetivo específico pode ser alcançado por meio da observação teórica e empírica de alguns de seus necessários desdobramentos, entre eles, os seguintes: 1. análise da abordagem da literatura africana lusófona e seu impacto tanto nos docentes, como nos discentes; 2. estudo do projeto político pedagógico escolar, a fim de verificar em que medida contemplam o ensino de literatura africana lusófona, conforme prescrevem as diretrizes da referida lei; 3. observação dos modos de apropriação, pelos alunos, dos conceitos éticos e estéticos veiculados pela literatura africana lusófona, nas situações e condições em que ela for ensinada; 4. verificação da apropriação, pelos professores, das diretrizes da referida lei, para ensinar essa literatura, avaliando ainda sua eficácia como prática de promoção dos valores étnico-raciais e desenvolvimento do letramento.

Tais objetivos pressupõem uma verificação, na prática, de como os conceitos éticos e estéticos – e outros que deles decorram –, veiculados por

meio dessa literatura, são trabalhados em sala de aula, observando assim a produtividade destas obras no processo de letramento e de formação em geral do alunado.

Nesse sentido, um dos propósitos desse trabalho é verificar como o ensino da literatura africana lusófona pode ou não auxiliar na aplicação plena da lei 10.639/03 e, conseqüentemente, na assimilação dos conteúdos relacionados à cultura africana e na conscientização das questões étnico-raciais na sociedade. Nessa tarefa, a literatura de temática africana lusófona torna-se um elemento relevante para o educador e para o educando, na medida em que pode potencializar seu questionamento crítico das relações étnico-raciais, bem como seus desdobramentos, como a questão do preconceito, da pluralidade cultural, o substrato histórico e cultural africano e muitos outros.

A pesquisa das práticas e as representações da lei 10.639/03 no contexto das relações étnico-raciais na escola por meio da análise do ensino da literatura de temática africana lusófona justifica-se, portanto, entre outros motivos, por verificar em que medida tal ensino auxilia na aproximação dos universos culturais dos países lusófonos, resgatando uma tradição histórica que permeia a identidade nacional brasileira (baseada, entre outras coisas, nas relações entre Brasil e África) e valorizando a cultura negra, de modo a romper paradigmas preconceituosos na vida escolar e conseqüentemente na vida social do aluno.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Como fundamentação teórica de nosso trabalho, utilizaremos, para o estudo da história e cultura do negro na sociedade brasileira, a obra do sociólogo Florestan Fernandes (FERNANDES, 2007; BASTIDE & FERNANDES, 2008; FERNANDES, 2008) e, mais especificamente para a questão do negro na escola, as teorias do antropólogo Kabengele Munanga (MUNANGA, 2004; MUNANGA, 2005; MUNANGA; 2006), que se completam com a tese da importância de um currículo escolar afrocentrado (ASANTE, 2003).

Desse modo, buscamos aliar as categorias de *negro* e *educação* à

importância de um do ensino de literatura, mais especificamente, ao conceito de *letramento literário*, analisando as práticas e as representações da lei 10.639/03 no contexto escolar.

No que concerne às questões relacionadas ao ensino de literatura, inseridos nos pressupostos deste trabalho, usaremos como referencial teórico a obra de Cyana Leahy-Dios (LEAHY-DIOS, 2000), que teorizou acerca da importância do ensino de literatura como prática significativa e expressiva no percurso escolar do aluno, bem como as teses de Rildo Cosson (COSSON, 2004; COSSON, 2011), que propõe um novo paradigma para o ensino de literatura, a que chamou de *letramento literário*.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Como procedimento metodológico geral será adotado, para esta pesquisa, o *método dialético*. Segundo LAKATOS (2005), esse método, consiste em considerar que “ao contrário da metafísica, que concebe o mundo como um conjunto de coisas estáticas, a dialética o compreende como um conjunto de processos” (p. 101). São, como efeito, os *processos* de prática e representação da lei 10.639/03 que esta pesquisa irá abordar, a partir da análise do ensino de literatura africana lusófona no ensino médio

Esse método nos permitirá tratar da questão da referida lei num contexto escolar mediado pelas relações étnico-raciais, levando em consideração as diversas perspectivas que esse tema oferece, bem como suas contradições teórico-práticas. Além disso, tal método tem, a nosso ver, a vantagem de considerar, na questão central da prática educacional, tanto o aspecto das teorias da educação quanto o das políticas educacionais, buscando na pesquisa um equilíbrio entre elas.

Faz parte de nossa metodologia uma *técnica de pesquisa* coerente com o método escolhido. Para tanto, elegemos alguns procedimentos da chamada *coleta de dados*, dos quais destacamos os seguintes:

- a) pesquisa bibliográfica;
- b) pesquisa documental;
- c) questionário.

Desses três procedimentos, os dois primeiros (pesquisa bibliográfica e pesquisa documental) são de natureza teórica, enquanto que o último (questionário) é de natureza empírica, fazendo parte do que se convencionou chamar de *pesquisa de campo*. Cumpre lembrar, conforme assinala PÁDUA (2000) que “o pesquisador pode utilizar um destes recursos ou uma integração entre dois ou mais recursos dependendo de seu objeto de pesquisa” (p. 52).

Desse modo, no que concerne à pesquisa teórica, faremos uma pesquisa bibliográfica, levantando dados e estudos sobre o tema central deste trabalho. Em seguida pesquisaremos os documentos legais relacionados ao tema da pesquisa (leis, decretos, projeto político pedagógico etc.). Essa pesquisa documental será feita em quatro escolas da Rede Estadual de Ensino da Cidade de São Paulo, procedentes de quatro regiões diferentes (zonas sul, leste, norte e oeste), buscando-se verificar como se dá o ensino de literatura africana lusófona especificamente, qual a metodologia de ensino empregada pelo professor e como se dá sua receptividade por parte dos alunos, já que, conforme mencionado, o ensino de literatura africana lusófona é recomendado pelas diretrizes da lei 10.639/03, como forma de valorizar as raízes da cultura africana e elevar a autoestima do alunado afrodescendente, fazendo com que ele não apenas se reconheça nessa cultura, mas também assuma plenamente sua identidade negra.

Especificando melhor o que entendemos por pesquisa empírica, em particular o questionário (inserido, no caso, na *observação direta extensiva*), convém lembrar que, segundo MARCONI & LAKATOS (2002), esse método consiste em “uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador” (p. 98); utilizaremos, assim, questões abertas, fechadas (dicotômicas) e de múltipla escolha. Com os dados colhidos realizaremos, quando necessário, gráficos explicativos e sinópticos buscando aliar, nesse sentido, a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa (CHIZZOTTI, 1991).

\*

Este trabalho será desenvolvido em três capítulos: no primeiro, faremos uma análise geral da situação do negro na sociedade brasileira, considerando



alguns de seus aspectos históricos e sociológicos; no segundo, especificaremos a situação do negro na escola brasileira, destacando as questões étnico-raciais no contexto escolar, bem como abordando a legislação relacionada a esse tema; no terceiro, trabalharemos o ensino de literatura, relacionando-o ao conceito de *letramento literário* - com considerações sobre programas de ensino e projetos pedagógicos escolares -, procurando demonstrar as possibilidades e caminhos de tornar as diretrizes da referida lei uma realidade mais próxima do aluno; nesse capítulo, será ainda desenvolvida a parte prática da pesquisa, sobretudo com a verificação de como os professores trabalham, em sala de aula, a literatura africana lusófona dentro do contexto das relações étnico-raciais.

Cumpramos ressaltar, enfim, que nossa pesquisa defende uma proposição positiva, no sentido de incentivar um método de ensino de literatura apropriado aos fundamentos ideológicos tanto de uma legislação voltada à valorização da cultura africana no Brasil quanto de uma literatura – como é a literatura africana lusófona – que traga consigo princípios particularmente adequados a essa mesma cultura. Assim, se trabalhamos com o conceito de *letramento literário*, é porque buscamos valorizar um instrumento que potencialize a *leitura de mundo* do aluno, a partir de sua inserção no universo imaginário da literatura lusoafriana, ao mesmo tempo auxiliando-o no desenvolvimento de uma *visão crítica* da sociedade. É nesse universo da aproximação entre a realidade social do alunado e a escola que podemos destacar a afirmação de JUNIOR (2009):

“é esperado que o sujeito aprenda a olhar o mundo através de múltiplas lentes, e não somente aquela única que, muitas vezes, o faz agir, violentamente, internacionalizado. Em uma proposta plural, as lentes para uma leitura de mundo também são plurais, permitindo, nessa diversidade, a construção de uma sociedade igualmente plural, com lentes criadas e multiplicadas pelo próprio sujeito em suas interações com outros pares do seu contexto cultural”. (p. 89)

Desse modo, acreditamos que o processo de *letramento literário* pode despertar no aluno um senso crítico que nasce do conhecimento e da interação com outras culturas, desenvolvendo a leitura e proporcionando a aquisição de novos conhecimentos.

# CAPÍTULO 1:

## NEGRO E SOCIEDADE BRASILEIRA

### 1.1. Relação entre negro e sociedade

O *negro*, como categoria social e histórica, sempre foi motivo de muitas discussões, e no Brasil não foi diferente: desde a chegada dos africanos nos primeiros navios negreiros e da instalação do sistema escravocrata, o negro tornou-se, mais do que uma realidade humana, social e cultural, uma categoria a ser analisada, estudada e decifrada. No Brasil, em especial, o negro não teve autonomia nem para escrever sua própria história, sendo sua incorporação na sociedade brasileira, desde o século XVI, retratada pelo branco, pela elite letrada, com forte inclinação a dominar e explorar cultural e economicamente o trabalho escravo, reforçando a “superioridade” e o poder dos brancos.

O negro africano, portanto, desembarcou na colônia já com seu destino traçado: forçado e coagido física e moralmente, tornado escravo e mero instrumento de trabalho para elevar a riqueza colonial branca, passa a fazer parte do modelo econômico de então, inaugurando uma relação entre brancos e negros marcada pela contínua discriminação. Apesar disso, pode-se dizer que, de modo geral, não se reconhece o quanto o negro escravizado colaborou com seu trabalho e sua riqueza cultural para o crescimento do país, embora, conforme sugerem Roger Bastide e Florestan Fernandes, todo o processo econômico – em São Paulo, por exemplo – dependesse do trabalho escravo para se manter, desde o século XVII:

“no trajeto percorrido entre os fins do século XVII e o terceiro quartel do século XVIII o negro não só adquiriria uma *posição* no sistema econômico de São Paulo. Ele se tornara a própria fonte regular e exclusiva do trabalho escravo e da produção agrícola.” (BASTIDE & FERNANDES, 2008, p. 37)

Durante o período escravagista, o negro não tinha direito a escola, casa própria, remuneração de trabalho e muito menos ao convívio com seus familiares e conhecidos, já que, ao chegarem aqui, eram separados uns dos outros, sem ter nem mesmo acesso pleno ao pouco que lhe restava: sua

cultura, sua língua, sua história. A dominação colonial temia a possibilidade de o negro ser ele mesmo, impondo-se, assim, pela força, pela coação psicológica e pela violência generalizada. Historicamente, esse processo inicia-se no Brasil tão logo os colonos portugueses aqui chegaram, com o relativo fracasso de escravizar a população indígena de modo sistemático e a necessidade mão de obra barata para a expansão econômica. Esse processo abriu caminho para o tráfico negreiro, que resultou na vinda ao Brasil milhões de africanos:

“seres livres em sua terra de origem, aqui foram despojados de sua humanidade através de um estatuto que fez deles apenas força animal de trabalho, coisas, mercadorias ou objetos que podiam ser comprados e vendidos; fontes de riqueza para os traficantes (vendedores) e investimentos em ‘máquinas animais’ de trabalho para os compradores (senhores de engenho). Foi este regime escravista que fez do Brasil uma espécie de sociedade dividida e organizada em duas partes desiguais (como uma sociedade de castas): uma parte formada por homens livres que, por coincidência histórica, é branca, e a outra formada por homens e mulheres escravizados que, também por coincidência histórica, é negra.” (MUNANGA & GOMES, 2004, p.16).

O percurso do negro africano foi traçado de maneira tendenciosa e violenta, mas se por um lado, estava “destinado” a cumprir apenas suas funções práticas como mão de obra escrava – portanto, sem quaisquer direitos –, por outro lado, tornou-se impossível suprimir completamente suas raízes culturais, que aqui se transformaram e contribuíram para a formação de uma *cultura brasileira* (música, arquitetura, gastronomia, dança, língua etc.).

O negro escravizado, depois de ter seu trabalho e sua vida explorados, obteve, por fim, sua liberdade formal em 1888<sup>1</sup>, quando se instituiu a Abolição da Escravatura, por meio da qual o negro passa a ser considerado livre, embora, na prática, essa condição acarretasse uma série de problemas que acabavam cerceando sua liberdade: faltavam-lhe moradia, trabalho, escola, direitos civis etc., ou seja, tudo o que se faz necessário para que se possa sobreviver numa sociedade de classes. Sem residência, sem trabalho e sem uma estrutura mínima, muitos continuavam nas casas de seus antigos

---

<sup>1</sup> A Lei Imperial nº 3.353, sancionada em 13/05/1888 e conhecida como a *Lei Áurea*, extingue definitivamente a escravidão no Brasil; foi precedida por outros marcos normativos, como a *Lei do Ventre Livre* (lei nº 2.040), que institucionalizava a libertação de todas as crianças nascidas de pais escravos, entre outras.

senhores, e os que arriscaram “usufruir” de sua liberdade tiveram de se reerguer sozinhos, pois não havia nenhum projeto de inclusão para os escravizados na sociedade. Essa situação fez com que sua suposta “inferioridade” continuasse como um conceito ideologicamente presente na sociedade brasileira: mesmo livre, o negro era considerado “inferior”, “diferente”, e a República foi incapaz de construir projetos e ações voltadas para sua *integração social*, por meio da promoção de políticas voltadas à oportunidades de trabalho, de afirmação de sua identidade, de expressão cultural etc. Esse complexo processo acabou incentivando e aprofundando na sociedade brasileira a noção e a prática do racismo, já que, “não mais separadas pelo direito de propriedade, pela história, religião ou cultura, as raças se separariam por desigualdades naturais.” (JACCOUD, 2008). Cabe ainda salientar que, após sua libertação, os ex-escravizados ainda conheceram a competição dos imigrantes europeus que para cá vieram em massa, afirmando-se como trabalhadores “que não temia[m] a degradação pelo confronto com o negro e absorve[ram], assim, as melhores oportunidades de trabalho livre e independente” (FERNANDES, 2008, p. 42).

Em toda sua trajetória, durante o período escravocrata brasileiro, o negro africano não ficou inerte diante de sua exploração, como muitos afirmam; ao contrário, a comunidade negra se manifestou e se uniu muitas vezes em nome de seus direitos e de sua dignidade, podendo-se citar diversos movimentos e personalidades (Revolta dos Malês, Zumbi dos Palmares) que lutaram pela liberdade, muitos deles com desenlace trágico e injusto. Segundo FERNANDES (2008), “a participação do negro no processo revolucionário chegou a ser atuante, intensa e decisiva, principalmente a partir da fase em que a luta contra a escravidão assumiu feição especificamente abolicionista” (p. 34). Várias foram as formas de resistência negra durante a escravidão: desobediência às duras regras do trabalho nas fazendas e nas plantações onde viviam, ocupação de terras devolutas, revoltas, fugas e abandono das fazendas, assassinatos de senhores e de suas famílias, organização de quilombos, entre outras, o que demonstra que o escravizado não ficou passivo diante da exploração (MUNANGA & GOMES, 2004). É importante olharmos para essa revolta negra com a visão da época, e não com olhos de hoje, a fim de que não se faça uma leitura anacrônica da “violência” perpetrada pelos

negros nas condições que vivem e com os recursos que tinham à mão; é necessário entender que, diante da situação em que o negro se encontrava, precisava reagir de qualquer maneira para se defender, de modo rápido e eficaz, pois sua própria vida dependia do êxito de suas ações.

Assim, com a passagem dos anos, os negros se uniram para formar diversos movimentos de resistência, em busca de seus direitos e de sua integração na sociedade, movimentos já não mais em prol apenas da libertação de sua condição de escravos, mas da afirmação de seus valores, de sua identidade, de suas condições de trabalho, como demonstram os episódios da Revolta da Chibata, na primeira metade do século XX; ou, na segunda metade do mesmo século, da criação do Teatro Experimental Negro, que tinha como objetivo principal um projeto pedagógico votado para a educação como forma de garantir a cidadania para o negro.

Nos anos de 1930, um movimento de grande representatividade e um dos mais importantes em relação à causa negra foi a Frente Negra Brasileira, liderada pelo escritor, dramaturgo, ator e ex-senador da república Abdias do Nascimento; essa organização, que mais tarde se tornaria um partido político, tinha como principal proposta o incentivo à participação do negro nas áreas educacionais, filosóficas e científicas, dando grande ênfase à educação, pois, segundo seus membros, isso faria com que a situação de exclusão do negro brasileiro mudasse. É de suma importância destacarmos – para o nosso trabalho, que se volta, em especial, para a educação – a relevância desse movimento, que durante muito tempo ocupou o lugar do Estado, possibilitando à população negra excluída acesso à escola, à assistência médica e à cultura. Mais recentemente, um movimento similar, de mesma importância, é o Movimento Negro Unificado (MNU), organização que se mantém presente nas questões em relação às quais o negro continua excluído e marginalizado, sempre atuando na defesa de sua integração.

Toda situação humilhante e injusta a que os negros foram submetidos, acrescido de outras agravantes históricas, fizeram com que surgisse e se fortificasse na mente de muitas pessoas, de maneira consciente ou não, a ideia de *racismo*. No sentido de revelar e desfazer essa mentalidade, assumem destacada importância os estudos de Florestan Fernandes, que se afirmam como contraponto às teorias de Gilberto Freyre na década de 1930, segundo

as quais o Brasil era um país modelo de igualdade, onde todas as raças conviviam sem preconceitos e diferenças umas com as outras, apesar de todo traço racista deixado pelo processo colonial português. Na década de 1950, os sociólogos Florestan Fernandes e Roger Bastide realizam uma ampla pesquisa sobre essa temática, encomendada pela UNESCO, e seu resultado contrariou a tese de que o Brasil é um país racialmente democrático:

“temos de admitir que o mito da democracia racial fomenta outros mitos paralelos, que concorrem para esconder ou ‘para enfeitar a realidade’, e que esses mitos são perfilhados sem base objetiva, mesmo pelos ‘negros’ e pelos ‘mulatos’”. (FERNANDES, 2007, p. 28)

Florestan Fernandes aponta, assim, para a importância de um efetivo programa de políticas públicas que transforme essa realidade brasileira preconceituosa e excludente, incluindo o negro ex-escravizado nas áreas educacionais, sociais e econômicas da sociedade, ressaltando ainda a gravidade de o negro achar que deve seguir o “modelo branco”, por ser este bem sucedido e integrador. Assim, reforça o sociólogo:

“cabe ao governo suscitar alternativas, que viriam, aliás, tardiamente. Nessas alternativas, escolarização, nível de emprego e deslocamento das populações precisariam ganhar enorme relevo. Em suma, aí se necessita de um programa de combate à miséria e a seus efeitos no âmbito dessa população. Em segundo lugar, seria necessário que o ‘negro’ e o ‘mulato’ mudassem suas atitudes diante dos ‘dilemas do homem de cor’. Como os únicos interessados diretos nos resultados dessa interação, deveriam dedicar-se a tal objetivo com maior tenacidade e discernimento, seja para conquistar uma posição na sociedade nacional como e enquanto ‘grupo’, seja para forçar ajustamentos mais frutíferos por parte dos ‘brancos’. Em terceiro lugar, cabe aos próprios ‘brancos’ um esforço de reeducação, para que deixem de falar em ‘democracia racial’ sem nada fazer de concreto a seu favor e fazendo muito no sentido contrário.” (FERNANDES, 2007 p. 52).

## **1.2. A questão étnico-racial na educação**

Uma das formas de se discutir a complexa relação entre o alunado negro e a escola é recuperarmos, logo de início, uma importante fala de Kabengele Munanga e Nilma Gomes, em lúcida passagem sobre o assunto:

“embora, hoje, a organização política e social tenha mudado e não vivamos mais sob o regime da escravidão, muitos ainda acreditam que a questão racial é uma questão política e não de políticas públicas. Esse é um terrível equívoco que não foi construído em nossos dias. Podemos considerá-lo como uma marca da escravidão que ficou impregnada na visão que muitas pessoas em nossa sociedade ainda conservam em relação ao povo negro.” (MUNANGA & GOMES, p. 101, 2004)

De fato, umas das piores consequências do processo escravocrata foi, sem dúvida alguma, a proibição do negro de frequentar a escola: em meados do século XIX, por exemplo, pela legislação do império (1854), as crianças escravizadas não poderiam frequentar a escola e nem havia projetos para os adultos:

“em 1854, a reforma de Couto Ferraz (decreto 1.331A, de 17 de fevereiro de 1854) instituía a obrigatoriedade da escola primária para crianças maiores de sete anos e a gratuidade das escolas primárias e secundárias da Corte. Cabe ressaltar, entretanto, dois pontos relevantes nesta Lei, que comprovam a ideologia da interdição: primeiro, nas escolas públicas não seriam admitidas crianças com moléstias contagiosas e nem escravas; segundo, não havia previsão de instrução para adultos. De uma maneira geral, essa reforma educacional previa a exclusão dos negros escravos, adultos e crianças, além de associá-los às doenças contagiosas da época, provavelmente a varíola e a tuberculose”. (SILVA & ARAÚJO, 2005, p. 75)

A elite colonial dominante tinha consciência do quanto o acesso ao saber podia elevar a posição do negro, pois era por meio do conhecimento que o escravizado poderia adquirir consciência crítica de sua condição e lutar pela libertação e ascensão social. Com esse decreto, por exemplo, a classe dominante fez com que o negro atrasasse ainda mais sua inserção na sociedade, ficando claras as consequências dessa e de outras proibições, até os dias de hoje: negros analfabetos e despreparados, portanto impedidos de

participar do *processo civilizatório* brasileiro, embora eles tivessem colaborado por muito tempo com o crescimento nacional.

A história da escola pública brasileira nos séculos XIX e XX, portanto, revela que se trata de uma instituição socialmente excludente, pois as vagas para ingresso nessas escolas eram extremamente disputadas por meio de exames de seleção, e assim, conseqüentemente, frequentadas por pessoas que tinham condições *sociais* (e, portanto, numa sociedade excludente, *raciais*) de se dedicarem a seu acesso e permanência; desse modo, limitava-se a quantidade de pessoas pobres e principalmente negras que a frequentavam, já que somente as pessoas de classe alta e brancas tinham acesso aos estudos formais, tornando negros e pobres cada vez mais socialmente excluídos.

Durante muito tempo, os negros continuaram sendo vítimas de restrições sociais as mais diversas: não podiam votar, não tinham o direito de aprender a ler e escrever, não podiam exercer qualquer cargo eletivo. Segundo SILVA & ARAÚJO (2005, p. 72), “desta maneira, a camada senhorial organizava e mantinha a instrução escolar para si, perpetuando-se nos postos burocráticos do Estado, nos cargos políticos e nas melhores posições sociais e econômicas”. Essa herança histórica negativa está presente na realidade do negro até os dias de hoje, em especial na relação negro-escola: muitos conteúdos curriculares, por exemplo, são de extração eurocêntrica, além do que a história do negro é escrita, em sua maior parte, por brancos; os maiores “heróis” da história, ciência, literatura e cultura brasileiras são brancos, sendo seus percursos valorizados. Desse modo, a criança afrodescendente não enxerga suas raízes nos bancos escolares, processo que só contribui para sua baixa autoestima, reforçando ainda mais sua “inferioridade” e contribuindo assim para seu baixo desempenho escolar. Sobre essa questão, Elisa Nascimento afirma:

“talvez a mais contundente dessas razões esteja nas conseqüências psicológicas para a criança afro-brasileira de um processo pedagógico que não reflete a sua fase e a de sua família, com sua história e cultura próprias, impedindo-a de se identificar com o processo educativo. Erroneamente seus antepassados são retratados apenas como ‘escravos’ que nada contribuíram para o processo histórico e civilizatório ‘universal’ do ser humano.” (NASCIMENTO, 1991, p. 11).



Estatisticamente falando, convém lembrar que, em pleno século XXI, a criança negra continua a ser a que tem mais dificuldade no processo escolar de aprendizagem, com material didático e conteúdos voltados quase que exclusivamente para a realidade e “superioridade” branca, tendo suas origens e sua cultura africanas desvalorizadas e não reconhecidas em sala de aula: “o sistema educacional acaba privando a criança brasileira de sua verdadeira herança cultural nacional, além de lhe inculcar complexos de inferioridade (nas crianças negras) e superioridade (nas crianças brancas).” (LARKIN, 1991, p. 12). Nesse caso, seria de extrema relevância a abordagem de conteúdos *afrocentrados* em sala de aula, (ASANTE, 2003) conteúdos que apresentam um novo olhar sobre a cultura africana, de modo a levá-la a ser vista como uma cultura rica de significados e valor. Para SANTOS JÚNIOR (2010, p. 13),

“uma educação que esteja assentada em paradigmas afrocêntricos pretende contribuir para que a maioria da população brasileira se reconheça na produção histórica e cultural do Brasil. Enriquecer o debate intelectual, a produção acadêmica, as práticas pedagógicas e dialogar com toda a sociedade brasileira com o firme propósito de estabelecer topologias epistêmicas, linhas epistemológicas que reinventem, reconstruam e ressignifiquem os lugares, as narrativas, os saberes e, sobretudo, redefinir os critérios que estabelecem legitimidade de determinadas práticas e dinâmicas intelectuais como inválidas e outras, válidas. Se as referências africanas ainda estão um pouco disponíveis e marginalizadas, um diálogo despido de ideias estereotipadas acerca da afrocentricidade pode ser muito fértil para colocar pesquisas afrocêntricas a serviço de várias estratégias no campo da educação em favor da diversidade étnica e racial.” (SANTOS JÚNIOR, 2010, p. 13)

Não é difícil, assim, observar a pouca representatividade do negro e de sua cultura nos conteúdos escolares, na maioria dos livros didáticos e até nas didáticas do professor, fatos que essa pesquisa busca ajudar a comprovar. Um grande material de apoio, tanto para alunos como para professores, dentro e fora da sala de aula, e uma forma de corrigir parcialmente essas distorções é o livro didático. Contudo, também nessa questão, pode-se dizer que o livro didático e o material de apoio para as aulas tendem a se apoiar numa única perspectiva da história e da formação social brasileiras - a eurocêntrica -, apresentando uma "verdade" que o aluno tomará como exemplo e fazendo

com que o aluno negro não se veja nessa realidade e, conseqüentemente, se sinta inferior; afinal de contas, é também a partir desse material que a criança afro-brasileira constrói sua imagem social e sua identidade pessoal:

“a vida escolar deve oferecer condições de o indivíduo exercer diferentes papéis, em diferentes grupos, para facilitar sua integração num contexto mais amplo da sociedade, diferente da família e dela própria (...) para integrar-se ao processo global de transformação, a escola também deve transformar-se”. (SILVA, 2009, p. 59)

Com o decorrer dos anos, muitas mudanças positivas podem surgir em relação à integração do negro e sua cultura na escola. Temos como exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que, por meio de seus *temas transversais*, trazem uma preocupação com a abordagem de conteúdos étnicos na escola, embora, analisando-os criticamente, seja necessário reforçar que

“pensar a articulação entre educação, cidadania e raça significa ir além das discussões sobre os temas transversais ou propostas curriculares emergentes. Representa o questionamento acerca da centralidade da questão racial na nossa prática pedagógica, nos projetos e nas políticas educacionais e na luta em prol de uma sociedade democrática que garanta a todos/as o direito de cidadania.” (GOMES, 2000, p. 83)

A instituição escolar deveria, sem dúvida, estar preparada para receber alunos de diversas etnias, sendo que o currículo, considerado campo de conhecimento, mas também de lutas e conflitos (SILVA, 2006), precisa ser reorganizado de maneira igualitária, sem dúvida um grande desafio que passa pela instituição de um currículo multicultural, que contemple todas as diferenças culturais e étnicas (SILVA, 2009). Nesse caso, torna-se necessário que a escola brasileira leve a sério o objetivo de integrar aqueles considerados “diferentes”, privilegiando as várias culturas e trabalhando o patrimônio histórico-cultural dos grupos étnicos excluídos, integração que poderá acontecer, por exemplo, por meio de práticas transdisciplinares.

A falta de conhecimento e preparo na educação escolar, pode afetar nossa visão social, fazendo prevalecer o mito da *democracia racial* e escondendo a existência das diferenças. É somente por meio da educação,

acreditamos, que esse quadro pode ser revertido, levando, no limite, à superação do preconceito e da discriminação racial:

“não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos à possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados.” (MUNANGA, 2005, p. 17)

Percebe-se, assim, o quanto a educação pode ser uma arma poderosa, capaz de transformar, mudar e integrar as diversas culturas e etnias. É claro que, em se tratando de escola pública brasileira, a situação mostra-se geralmente precária, já que o aluno que frequenta essa escola é, na maioria dos casos, um indivíduo socialmente excluído, que vive como vítima de uma sociedade discriminatória e preconceituosa, resultado de seu contato com o mundo dos adultos. Como lembra Kabengele Munanga,

“ninguém nasce com preconceitos: eles são aprendidos socialmente, no convívio com outras pessoas. Todos nós cumprimos uma longa trajetória de socialização que se inicia na família, vizinhança, escola, igreja, círculo de amizades e até na inserção em instituições enquanto profissionais ou atuando em comunicações e movimentos sociais e políticos. Sendo assim, podemos considerar que os primeiros julgamentos raciais apresentados pelas crianças são frutos do seu contato com o mundo adulto. As atitudes raciais de caráter negativo podem, ainda, ganhar mais força na medida em que se convive em um mundo que coloca as pessoas constantemente diante do trato negativo do negro, do índio, da mulher, do homossexual, do velho e do pobre.” (MUNANGA & GOMES, 2004 p.182).

Logo, educação e igualdade deveriam caminhar juntas, em nome de um futuro mais equânime, o que só se consegue por meio de políticas públicas eficazes, sobretudo aquelas direta ou indiretamente vinculadas à educação, como nos ensinou, com propriedade, Florestan Fernandes:

“só a legislação não basta. É claro que ela é importantíssima, mas é necessário que seja acompanhada de políticas efetivas de combate à discriminação racial e de um processo de re-educação da nossa sociedade frente as diferenças. Precisamos construir novas lógicas e novas mentalidades”. (FERNANDES, 2007, p. 76)

### **1.3. A lei 10.639/03: antecedentes e desdobramentos**

A Lei 10.639/03 – que altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases, 1996) e institui a obrigatoriedade no ensino fundamental e médio, público e particular, do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira –, sancionada em 2003 pelo então Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, tem especial importância para a divulgação/valorização do legado cultural africano que recebemos desde o século XVI, pois além de ampliar o parco conhecimento que temos dessa cultura, supõe um novo olhar sobre a história africana e afro-brasileira e suas possíveis relações como o percurso histórico brasileiro. Por isso, antes de mais nada, acreditamos que a inclusão desse tema nos conteúdos escolares reconstrói nos alunos e nos professores uma imagem positiva daquele continente, além de, por um lado, elevar a autoestima dos alunos afrodescendentes<sup>2</sup> e, por outro lado, tornar os demais alunos menos refratários à diversidade étnico-racial.

A referida lei não foi sancionada de um dia para o outro. Ao contrário, antes de ser sancionada, passou por diversos estágios, resultando dos movimentos negros da década de 1970 e do esforço de simpatizantes da causa negra na década de 1980, quando diversos pesquisadores alertaram para a evasão e para o *deficit* de alunos negros nas escolas, em razão, entre outras causas, da ausência de conteúdos afrocêntricos que valorizassem a cultura negra de forma abrangente e positiva. Na década de 1990, ocorrem movimentos intensos em todo Brasil a favor da afirmação da identidade negra, com destaque para a célebre Marcha Zumbi dos Palmares, que, segundo Lucimar Dias, reuniu cerca de 10 mil negros e negras, que foram a Brasília com

---

<sup>2</sup> Segundo documento da Secretaria Municipal de Educação, "o conceito [de afrodescendente] torna-se popular no bojo de debates dos conceitos de negro e de afro-brasileiro no final do século XX, no entendimento de que este novo conceito pudesse abarcar os dois outros, marcando uma nacionalidade, um território comum de todos aqueles que se vinculam ao continente africano pela descendência na diáspora. O conceito de afrodescendente é filho do contexto da globalização e também de articulações e negociações entre os descendentes de africanos nas diversas partes do mundo" (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2008, p. 35)

um documento reivindicatório a ser entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso (DIAS, 2005). Diante de muitas lutas e de alguns resultados conquistados, a causa negra adquire mais força a partir dos anos 2000, passando pela Conferência de Durban em 2001 e finalizando com a promulgação, em 2003, da lei 10.639/03.

A história do Brasil tem demonstrado, portanto, a necessidade de os próprios negros atuarem como protagonistas, tomando a iniciativa de confrontar uma sociedade excludente, discriminatória e estamental e, nesse complexo social, buscando formas próprias de se afirmar e de sobreviver, de reconstruir sua identidade. Por esses e outros motivos, surgiu a necessidade de o negro lutar contra uma imagem estereotipada que fazia dele um indivíduo pertencente a uma “raça inferior”, avaliação que explicitava o preconceito racial e incentivava, segundo Kabengele Munanga, a ideologia da superioridade do homem branco:

“apesar do processo de branqueamento físico da sociedade ter fracassado, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças de negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na ‘negritude e na mestiçagem’, já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior.” (MUNANGA, 2006, p.16)

Contudo, fizeram-se necessário, mais do que nunca, a afirmação da identidade negra pelo próprio negro e a luta de movimentos engajados, a fim de que ele pudesse ser visto como sujeito da história e, não, como objeto. Nos anos de 1970, como dissemos, tivemos o exemplo da luta pela afirmação do negro na figura de Abdias do Nascimento, do Teatro Experimental Negro (TEN) e do Movimento Negro Unificado (MNU), que buscaram a revalorização da história e cultura africana e afro-brasileira, procurando assim a construção e afirmação de sua identidade, forçando o reconhecimento do negro pela sociedade e, conseqüentemente, sua inclusão social (PEREIRA, 2010). Uma das preocupações desses movimentos voltava-se, principalmente, para a educação, histórica demanda do movimento, segundo GONÇALVES & PETRONILHA (2000):

“como os negros militantes buscavam reagir à precária situação educacional de seu grupo étnico exigiu deles um tipo de compromisso pessoal, de engajamento direto para resolver um problema que não era exclusivamente dos negros, mas era um problema nacional”. (p.145)

Já na década de 1980, constatou-se, por exemplo, que a discriminação racial, presente no cotidiano escolar, era a responsável direta pela crescente desigualdade de percurso entre os alunos negros e brancos (FILHO, 2011). Havia, então, na escola, comprovadamente, o preconceito e a desigualdade, na mesma época em que eram realizadas diversas pesquisas relacionadas ao tema: o binômio negro-educação passou a ser, assim, interesse de muitos pesquisadores na área da educação. Uma das consequências desse interesse foi a determinação da inclusão – em junho de 1985, por intermédio do secretário de educação e cultura da Bahia e do esforço da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na figura de seu Centro de Estudos Afro-orientais (CEAO) – da disciplina “Introdução aos Estudos Africanos” nas escolas públicas estaduais do estado, acontecimento de grande simbolismo para a população afrodescendente local. Portanto, a década de 1980 representou uma grande conquista na luta contra a desigualdade racial, principalmente no âmbito educacional.

Se os movimentos a favor da causa afrodescendente foram fortes na década de 1980, é na década seguinte que eles tomam corpo definitivamente, e a temática ligada às questões raciais passam a ter mais importância dentro dos debates políticos. É somente nessa década, por exemplo, que a mídia, a sociedade, o governo da União e as instituições escolares se voltaram, de fato, para essas questões e passaram a discuti-la de modo mais apropriado e permanente. O Movimento Negro, por sua vez, continuava presente, defendendo a causa negra como há quase um século, motivo pelo qual, segundo NASCIMENTO (2007),

“passaram a exigir do Estado políticas de democratização da educação, de melhoria social, de meio ambiente (...) O movimento social negro não atuou de forma diferente. Na constituinte conseguiu fazer aprovar artigos que abriram espaços para a elaboração da lei 7.716, a chamada Lei Caó, em 1989, e para medidas de ação afirmativa, que, atualmente começam a ser implantadas”. (p. 66)

Surgem também, nessa época, políticas públicas especificamente voltadas para a população afrodescendente, como a instauração do Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), a princípio no Estado do Rio de Janeiro, com a intenção de promover a entrada nos alunos negros nas universidades públicas. A Marcha Zumbi dos Palmares, no ano de 1995, também contribuiu para que Estado brasileiro voltasse seus olhos para as lutas antirracistas, forçando, a partir de então, o reconhecimento público da existência do racismo no Brasil e incentivando, assim, uma ação mais diretiva no sentido de se discutir o problema e realizar algumas medidas de combate ao racismo. No ano de 1996, por exemplo, o Governo da União lançou o Programa Nacional de Direitos Humanos, documento que estabelece diversas metas para promover os Direitos Humanos de modo geral e a luta contra a discriminação racial de modo específico. Segundo NASCIMENTO (2007), constavam dessas metas proposições de ações afirmativas para negros e outras propostas de políticas públicas, voltadas para a superação da discriminação racial e exclusão social que impediam muitos brasileiros de tornarem-se cidadãos.

Os diversos acontecimentos concernentes à causa negra vinham se intensificando desde o final da década de 80 e início da década de 90, quando são publicadas pesquisas demonstrando o quanto a população negra estava em defasagem em relação ao contingente populacional branco, em vários indicadores: saúde, educação, mercado de trabalho, poder aquisitivo, entre outros, pesquisas que serviram, também, para comprovar o quanto a discriminação estava presente em nossa sociedade. Ainda na década de 80, é promulgada a Constituição Federal, documento no qual não apenas se reconhece a pluralidade cultural como parte integrante de nosso país, mas também se busca combater a discriminação racial e promover a valorização das identidades étnicas. Foi com base no texto constitucional que o deputado Paulo Paim apresentou à Câmara Federal a proposição de lei que seria o embrião da lei 10.639/03, projeto encaminhado ao Senado, mas arquivado em 1995, certamente por questões políticas e burocráticas, consideradas – na ocasião – mais importantes que o contexto das relações étnico-raciais na educação. Somente com o esforço de alguns políticos, mas respondendo

também à pressão do movimento negro, a referida lei recebe seu primeiro grande impulso, com a aprovação, em março de 1999, do Projeto de Lei nº 259, formulado pelos então deputados Ben-Hur Ferreira e Esther Grossi: estabelecendo a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da temática *História e Cultura Afro-Brasileira*, o projeto, no artigo primeiro, justifica a intenção de reconhecer a luta dos negros no Brasil na formação da sociedade nacional, resgatando sua contribuição. (XAVIER & DORNELLES, 2009)

Outro fato importante da década de 90, que serve também como antecedente da lei 10.639/03, é a aprovação da conhecida Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, 1996), além da criação, no ano seguinte, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), cujo propósito foi afirmar-se como uma referência para o Ensino Fundamental e Médio de todo país, já que tinha como um de seus objetivos explícitos garantir a todos os estudantes brasileiros o direito aos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania plena. Assim, de acordo com as diretrizes dos citados Parâmetros Curriculares, a sociedade brasileira é constituída por diferentes etnias, devendo-se, por isso mesmo, respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem, combatendo o preconceito e a discriminação. É necessário, contudo, fazer a ressalva de que, relativamente ao tema transversal da Pluralidade Cultural, não há unanimidade em relação aos propósitos explicitados, sendo eles severamente criticados por alguns teóricos e educadores, que censuram a forma como a diferença racial é abordada no documento. Assim, para VALENTE (2003), trata-se de uma proposição que insiste demasiadamente na diferença, podendo-se, entre outras coisas, questionar se a escola seria, de fato, um espaço de culturas diversas que se manifestariam plena e livremente. O que temos presenciado na escola brasileira, na verdade, é a constituição de um espaço muitas vezes pouco democrático, formado por imposições, sem implicar no diálogo e na descoberta do novo. Por isso, ainda segundo o mesmo autor, “o que pode e deve fazer a escola para promover sua própria transformação é devolver no discurso escolar aquilo que é hoje ocultado: o uso social que é feito dos conhecimentos que ela transmite.” (VALENTE, 2007, p. 24)

Como citado anteriormente, a lei 10.639/03 foi aprovada em 1999 e promulgada em janeiro de 2003, pelo presidente Lula, como resultado da pressão do movimento negro, desde pelo menos a década de 1970, e em cumprimento de uma promessa de campanha do então candidato, que, na



época de campanha, havia assumido compromissos públicos de apoio à luta da população negra. É importante ressaltar que a referida lei promove mudanças na LDB, que passaria a vigorar com alterações em seus artigos 26-A, 79-A e 79-B, conforme reza o próprio enunciado daquela lei (BRASIL, 2003a). Contudo, a lei 10.639/03 sofre, na ocasião de sua aprovação, dois vetos, relacionados às propostas de alteração da LDB. Primeiro, é vetada a proposta que determinava, no primeiro projeto de lei, que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deveriam dedicar pelo menos dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática africana e afro-brasileira. Esta proposta foi, na ocasião, considerada inconstitucional e rejeitada nos despachos da Presidência da República, conforme se lê abaixo:

“o referido parágrafo [relativo à dedicação de dez por cento de seu conteúdo programático à temática mencionada] não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país.” (BRASIL, 2003b, p. 01)

O segundo veto relacionava-se à proposta referente aos cursos de capacitação para professores, que deveriam contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e outras instituições de pesquisa vinculadas ao tema. As razões do veto foram explicitadas nos seguintes termos:

“verifica-se que a lei nº 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1988, segundo a qual a lei não conterá matéria estranha a seu objeto.” (BRASIL, 2003b, p. 01)

Desse modo, aprovou-se, ao final, tanto a obrigatoriedade, nos ensinos fundamental e médio, do estudo de história e cultura africana e afro-brasileira quanto a inserção, no calendário escolar, do dia 20 de novembro como *Dia Nacional da Consciência Negra*. Com a aprovação da referida lei, foi ainda

criada, no mesmo ano, uma secretaria voltada para a questão étnico-racial, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), com o objetivo de, na medida do possível, corrigir os cruéis efeitos da escravidão, discriminação e racismo no Brasil, promovendo assim uma democracia mais justa e igualitária, conforme se verifica nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, publicadas em 2004:

“o governo federal, por meio da SEPPIR, assume o compromisso histórico de romper com os entraves que impedem o desenvolvimento pleno da população negra brasileira. O principal instrumento, para isso, é o encaminhamento de diretrizes que nortearão a implementação de ações afirmativas no âmbito da administração pública federal. Além disso, busca a articulação necessária com os estados, os municípios, as ONGs e a iniciativa privada para efetivar os pressupostos constitucionais e os tratados internacionais assinados pelo Estado brasileiro. Para exemplificar esta intenção, cabe ressaltar a parceria da SEPPIR com o MEC por meio das suas secretarias e órgãos que estão imbuídos do mesmo espírito, ou seja, construir as condições reais para as mudanças necessárias.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 08)

Foi, aliás, a própria SEPPIR a responsável pela publicação das referidas diretrizes, com o intuito de estabelecer parâmetros para todas as instituições escolares e para os docentes e agentes envolvidos com a educação nacional, a fim de esclarecer os princípios que regeram a formulação/aprovação da lei 10.639/03, destacando a diversidade étnica do Brasil, em defesa da necessidade de conscientização da importância de uma sociedade não discricionária, não excludente e não racista. Voltando-se especificamente para o contexto escolar, tais diretrizes preconizam ainda que as

“políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 11)

Após a promulgação da lei 10.639/03 e a criação de agências promotoras da igualdade racial e afins, há ainda um longo caminho a ser percorrido, até que se supere a inconsistente ideia de *democracia racial*, ainda vigente no Brasil contemporâneo. Além disso, é necessário analisarmos tais questões por diversos prismas: embora a lei reconheça a importância da luta do negro no Brasil e sua trajetória; obrigue o ensino da cultura negra nas escolas, por meio de pesquisas teóricas e práticas; acuse a vertente eurocêntrica da história, ensinada nas escolas como única e soberana; cumpre perguntar: será que os professores do ensino fundamental e médio estão habilitados e preparados para lidar com essa nova realidade? Para Kabengele Munanga,

“os educadores e as educadoras brasileiros não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores/as o necessário preparo para lidar com o desafio da problemática da convivência com a diversidade. Os resultados e as manifestações de discriminação resultantes dessa situação colocam o nosso discurso em prol de uma escola democrática quotidianamente em xeque e indagam a nossa postura profissional”. (MUNANGA, *apud* GOMES, OLIVEIRA & SOUZA, 2010, p. 54)

Antes da sanção da lei, poucas instituições de nível superior ofereciam cursos ligados à temática africana (história, cultura, literatura). Felizmente, uma vez aprovada a lei, várias instituições de ensino superior passaram a oferecer algum curso – de extensão, graduação ou pós-graduação – voltado ao tema, além das políticas públicas e/ou instituições especificamente direcionadas para essa realidade, como são os casos da UNIAFRO e da Universidade Zumbi dos Palmares.

A nosso ver, somente num ambiente escolar em que o professor se comprometa de forma contundente a não se calar diante das ideologias impostas e dos estereótipos, lutando pelo triunfo de um novo saber, a *cultura negra* ocupará um espaço de relevo ao lado da visão hegemônica do eurocentrismo. Entra em questão, aqui, a necessidade de um amplo empenho em benefício de todos e contra as formas reais e simbólicas de discriminação, por meio da educação:

“a educação é um processo de socialização e criação de saberes, crenças, valores, como finalidade de ir construindo e reconstruindo as sociedades, os indivíduos e grupos que a constituem. É um movimento longo e complexo, no sentido de as pessoas nele envolvidas irem renascendo, a cada momento, junto com os outros.” (RIOS, 2012, p. 03)

Cabe ressaltar, por fim e mais uma vez, a importância da lei 10.639/03 para a valorização da cultura afrodescendente. Por meio de uma representação e prática positivas, espera-se que ela não seja mais um marco normativo sem efeito prático, mas que, ao contrário, promova uma educação planamente democrática.

## CAPÍTULO 2:

# A LEI 10.639/03 NO CONTEXTO ESCOLAR DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

### 2.1. Relações étnico-raciais e escola: uma discussão curricular

Como apontamos anteriormente, ao tratar do percurso da 10.639/03, ela institui a obrigatoriedade – no Ensino Fundamental e Médio, público e particular – do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Trata-se de uma legislação que abre caminho para a divulgação da cultura africana – que tem forte representatividade em nossa tradição cultural – nas escolas, em cujas salas de aula se verifica pouquíssima ou nenhuma abordagem do assunto. Desse modo, pode-se dizer, em resumo, que um dos objetivos da obrigatoriedade dessa lei é fazer com que tenhamos um novo olhar sobre a cultura e a história africana e afro-brasileira.

Sabemos que, no ambiente escolar, o conteúdo das aulas, principalmente no ensino da disciplina de história, enfatiza uma visão *eurocêntrica* do tema, dando pouca importância à vertente *afrocêntrica*. A rica cultura africana, quando trazida para a sala de aula, não só reconstrói nos alunos e nos professores uma imagem positiva daquele continente, como também eleva a autoestima dos alunos afrodescendentes, os quais, apesar de conviverem, no seu dia a dia, com traços daquela cultura, ao chegar à sala de aula se deparam com conteúdos pedagógicos que revelam outra realidade, isto é, uma realidade voltada para os conteúdos de fundo eurocêntrico.

A referida lei, portanto, vem valorizar a *diversidade cultural*, que é uma das principais características de nosso país. Segundo SOUZA & CROSO (2007, p. 21):

“com a lei 10639/03 a escola aparece como *locus* privilegiado para agenciar alterações nessa realidade, e é dela a empreitada de acolher, conhecer e valorizar outros vínculos históricos e culturais, refazendo repertórios cristalizados em seus currículos e projetos

pedagógicos e nas relações estabelecidas no ambiente escolar, promovendo uma educação de qualidade para todas as pessoas”.

A lei já é obrigatória, mas é necessário salientar a importância da formação dos professores, muitos deles ainda com o estigma de uma educação eurocentrada, sem preparo para ministrar aulas com conteúdos multiculturais. De fato, como afirma Marise Santana, infelizmente alguns docentes ainda possuem uma visão pedagógica monocultural:

“a cultura como ciência universalizadora é incompatível com as ideias da democracia, cidadania, igualdade, respeito à diversidade cultural, impossibilitando que os docentes recebam as camadas populares com a qualidade requerida pela heterogeneidade presente no espaço escolar.” (SANTANA, 2008, p. 85).

Também para FERNANDES (2005), nossa diversidade cultural é tão vasta, que o correto seria falar *culturas brasileiras* e, não, em cultura brasileira, sendo que o autor ainda alerta para a necessidade de uma radical mudança nos livros didáticos, em conformidade com nossa realidade afrocultural e com a própria lei sancionada. É importante, portanto, que a lei não caia no esquecimento, sendo sua aprovação um pequeno passo diante das mudanças que devem ocorrer no cotidiano escolar, a fim de que, partindo daí, realmente possamos afirmar que vivemos numa comunidade multirracial, multiétnica e multicultural.

A relação escola/professor/aluno deve, desse modo, ser uma relação de cumplicidade, no sentido de todos darem os primeiros passos para se reconhecer na realidade brasileira, valorizando-a e, assim, aumentando a autoestima dos alunos que compartilham, direta ou indiretamente, dela. Somente assim, esses mesmos alunos poderão se reconhecer como sujeitos de suas próprias histórias.

Isso tudo, a nosso ver, precisa se expressar num currículo particularmente voltado para as questões étnico-raciais. Sabemos que há, na literatura acadêmica, uma distinção entre o currículo escrito (*adotado*) e o currículo como atividade em sala de aula (*ativo*) (GOODSON, 2002), que, evidentemente, deve ser levada em consideração em nossa análise. Além disso, há que se considerar, nesta questão, o fato de - como afirma Tomaz

Tadeu Silva - o currículo efetuar “um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros, [já que] o currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades” (SILVA, 2006, p. 12). Segundo esse autor, as *políticas curriculares* movimentam funções institucionais (professores, diretores, supervisores, delegados de ensino etc.), textos e documentos diversos (diretrizes, normas, grades, guias etc.) e uma indústria cultural (livros didáticos, material paradidático, audiovisuais etc.), além de terem efeito direto na sala de aula, definindo o papel de professores, alunos etc. (SILVA, 2006)

É, portanto, analisando o currículo de nosso sistema escolar, entre outros documentos normativos, que verificamos, com mais frequência a supressão da cultura africana na sala de aula.

## **2.2. A supressão da cultura africana na escola**

A herança africana, presente em nossa cultura e em muitos de nossos hábitos, reforça cada vez mais o vínculo Brasil-África. A sociedade brasileira é marcada por culturas diversas, mas para muitos, o que prevalece é a cultura eurocêntrica, tida como a cultura “correta” e ideal.

Na escola, muitas vezes a matriz africana é ignorada, embora esteja claramente presente, inclusive, na identidade de nossos alunos, o que torna imprescindível um diálogo mais constante entre essa cultura e a vida escolar. Não poucas vezes, a *cultura escolar* em que esse aluno está inserido não condiz com sua realidade étnica e social, já que os currículos escolares impõem uma vertente cultural não africana como a mais adequada, justamente a vertente da cultura “do branco” e/ou “do ideal branco”. Como, nesse contexto, o aluno afrodescendente poderá se reconhecer? Talvez, como afirma Elisa Nascimento, a escola esteja impondo que o aluno negro possua o que chamou de *ideal do ego branco*. (NASCIMENTO, 1991)

É exatamente diante dessa realidade escolar adversa que reforçamos a importância da referida lei para a educação brasileira:

“o diálogo escola/afro-brasilidade – ação exigida pela lei 10.639, em seu potencial de interatividade –, além de alterar o lugar tradicionalmente conferido a matriz cultural africana, resgata e eleva a autoestima do alunado negro, de forma a abrir-lhe espaço para uma vivência escolar que o respeite como sujeito de uma história de valor, que é também a do povo brasileiro. Portanto, a implantação dessa lei corresponde a uma ação afirmativa, que visa à revisão da qualidade das relações étnico-raciais no Brasil”. (AMÂNCIO, GOMES & JORGE, 2008, p.119)

Uma maneira de o aluno *conhecer* a cultura africana presente em nossa sociedade é ele próprio se *reconhecer* dentro dessa cultura, uma vez que a ignorância em relação ao continente africano e sua cultura tem sido a propulsora do crescimento do preconceito racial e cultural.

Como se sabe, muitas vezes criamos estereótipos a respeito de nosso próprio país, mas também – e, talvez, principalmente – em relação ao *outro*. É o que ocorre em relação à África, continente que é imaginado por muitos como um local onde só há miséria e animais selvagens, levando-os a pensar que nossa cultura não condiz em nada com a cultura africana. Uma das maneiras de destruir esse estigma pode ser exercitada na própria escola, por meio do que chamamos aqui de *currículos afrocentrados*, se apenas déssemos mais espaço para autores, pensamentos e teorias africanos, ao invés de privilegiarmos os currículos escolares centrados na herança cultural europeia, esquecendo-se de que nossa realidade sociocultural dialoga com realidades múltiplas, com destaque para a cultura africana e indígena.

Infelizmente, o que costuma acontecer é justamente o contrário disso: o lugar ocupado pelo negro, no Brasil, encontra-se à margem de nossa história e de nossa sociedade, com consequências negativas que vêm desde a era colonial e são amargadas pelos negros até os dias de hoje:

“uma das maiores conseqüências da escravatura é a enorme dívida social para com a população que ganhou a liberdade. Nos diversos períodos da república, essa dívida nunca foi prioridade. Seu efeito mais perverso é a sedimentação do atraso socioeducacional e das formas de discriminação no mercado de trabalho e em outras dimensões da vida cotidiana.” (FONTES *et alii*, 2006, p.126)

Assim do ponto de vista histórico, a Abolição da Escravatura, em 1888, representou para a elite agrária o pagamento da dívida do Brasil para com o



povo negro. Contudo, uma das grandes heranças deixadas por essa realidade histórica foi justamente a discriminação racial: com a República incapaz, naquele momento, de se preocupar com o caminho que seria trilhado pela população negra recém-liberta, o processo de discriminação ocorreu de forma “natural”, apesar das tentativas de apagar de nossa cultura as heranças indígena e africana, em benefício da matriz cultural europeia.

Sendo a função da escola, entre outras coisas, formar cidadãos críticos e consciente, na e para sociedade, faz-se urgente o resgate dessa história e o compromisso com o conhecimento/reconhecimento das culturas diversas que conformam nossa identidade, pois, como os estudos têm ressaltado, é nítido o quanto a escola e seus conteúdos ainda continuam *engessados* e fora dessa realidade:

“apesar desse fato incontestável de que somos, em virtude de nossa formação histórico-social, uma nação multirracial e pluriétnica, de notável diversidade cultural, a escola brasileira ainda não aprendeu a conviver com essa realidade e, por conseguinte, não sabe trabalhar com as crianças e jovens dos estratos sociais mais pobres, constituídos na sua maioria, de negros e mestiços.” (FERNANDES, 2005, p. 379)

Há várias maneiras de se alcançar esse objetivo, além de se reformular o conteúdo escolar no âmbito do ensino da História, como sugerimos acima. A literatura pode ser um caminho promissor, já que, em muitos sentidos, uma das formas de expressar emoções, ideais, valores e até denúncias é por meio da escrita literária. Assim, não sendo possível separar a literatura do social, o ensino da literatura africana – em particular da produção literária lusófona – não pode deixar de ocupar um espaço importante no cenário de um currículo afrocentrado:

“no caso das chamadas sociedades emergentes, como é o caso dos países africanos de expressão portuguesa, a literatura está claramente – mas, não, exclusivamente, como nas sociedades de regime totalitário – a serviço de uma determinada ideologia e, via de regra, como manifestação prática de uma causa revolucionária ou da afirmação de uma identidade.” (SILVA, 2010a, p. 06)

Assim, escritores lusoafrikanos – como Mia Couto, Agualusa, Pepetela entre outros – têm ocupado cada vez mais espaço nas livrarias, entre leitores acadêmicos ou não, motivo pelo qual acreditamos estar mais do que na hora de essa literatura chegar à escola e adquirir uma nova dimensão pedagógica, não só valorizando a cultura africana, mas também fortalecendo nossa cultura brasileira, dela tributária.

Se em nossa sociedade, como já citado, está presente de modo inegável a herança cultural deixada pelos africanos, deve ficar claro que não se trata apenas, por força da lei 10.639/03, de tornar *obrigatório* o reconhecimento dessa cultura; isso desse ser visto e feito de forma natural, como algo que está presente em nosso cotidiano, como uma tradição que já existe e que, portanto, deve ser resgatada, levando os alunos a perceberem que, assim com a cultura europeia – tão elevada no conceito do currículo escolar e na sociedade –, a cultura africana também possui seu valor. Ao contrário do que alguns profissionais da educação pensam, atitudes como essas não se limitam a uma forma *exótica* de assumir, no conteúdo disciplinar, a herança africana, como nos ensina Luciano Costa:

“superar o problema da discriminação racial na educação não é colocar capoeira, cabelo com trancinha ou feijoada no currículo; pode até passar por isso, mas deve antes passar pelo compromisso dos educadores de tentar qualificar os seus alunos negros para as mesmas posições ocupadas pelos alunos oriundos dos outros segmentos étnicos.” (COSTA, 2010, p. 46)

### **2.3. A supressão da matriz afrodescendente na identidade brasileira**

Segundo Julvan Oliveira, “as idéias pedagógicas estudadas no Brasil tem suas raízes na filosofia ocidental” (OLIVEIRA, 2009, p. 01). Partindo dessa premissa, percebe-se o quanto e o porquê de outras culturas serem sistematicamente discriminadas na escola, como é o caso da cultura africana, sobre cuja filosofia faz-se pouco caso. O continente africano é levado em conta – e assim mesmo, quando o é – somente no campo da etnografia, já que praticamente nenhum filósofo ou pensador africano é conhecido e valorizado nos conteúdos escolares, como se apenas a filosofia ocidental fosse a diretriz a ser seguida.

No âmbito dessa discussão, há de se destacar a ideia de *afrocentricidade*, conceito que resume um tipo de pensamento que concebe os africanos como agentes de sua própria cultura e interesses: “afrocentricidade consiste num paradigma, numa proposta epistêmica e também num método que procura encarar quaisquer fenômenos através de uma devida localização, promovendo a agência dos povos africanos em prol da liberdade humana.” (JÚNIOR, 2010, p. 02; ASANTE, 2003)

Porque, diante dos fatos aqui expostos, não temos um currículo que favoreça a cultura africana, um currículo que defenda a cultura negra de modo absoluto, propondo uma outra forma de relacionamento cultural, em que mídias, obras de arte, textos críticos e literários, enfim os vários âmbitos que compõem a sociedade contemporânea atuem juntos no sentido de promover a multiculturalidade? Em relação ao material escolar, adotado por alunos e professores na escola brasileira, por exemplo, percebe-se facilmente que a maioria deles parte de uma visão monocultural e eurocêntrica. Como afirma José Fernandes,

“inicia-se o estudo da chamada ‘história do Brasil’ a partir da chegada portugueses, ignorando-se a presença indígena anterior ao processo de conquista e colonização. Exalta-se o papel do colonizador português como desbravador e único responsável pela ocupação de nosso território. Oculta-se, no entanto, o genocídio e etnocídio praticados contra as populações indígenas no Brasil.” (FERNANDES, 2005, p. 380)

Desse modo, nos estudos de história do Brasil é totalmente ignorado o trabalho de construção da nação brasileira realizado pelos indígenas e pelos negros aqui escravizados, negando-lhes a importância na constituição da cultura nacional, como elemento fundamental na consolidação de costumes e valores.

Essa realidade adversa existe a despeito de os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), que também discorrem sobre a questão curricular, com todas as críticas que se possam fazer deles, propor um trabalho pedagógico multidisciplinar, atuando como uma linha unificadora das disciplinas curriculares: “o currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as

diferentes realidades locais e regionais e outros temas podem ser incluídos.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 2000, p. 29)

Assim, ressalta-se aqui, mais uma vez a importância dos conteúdos diversificados serem aplicados na prática, com significado para a realidade do alunado, e não ficarem apenas presos a documentos e teorias. Portanto, torna-se cada vez mais urgente apontar a necessidade de se formar docentes com a consciência de uma educação multicultural, diversa e aberta, livre de preconceitos e padrões estabelecidos apenas por uma vertente do pensamento. Além de uma formação teórica adequada, deve ser ressaltada, sobretudo, a importância dos educadores no processo de reconhecimento e inclusão da cultura africana na escola:

“como responsáveis pelo fomento do tema africanidades nos ambientes escolares, os educadores e educadoras podem promover momentos de reflexão e atuação social para essa resignificação, na qual as pessoas tenham o direito de ser quem são trazendo consigo sua história, a ancestralidade e o entorno, sem constranger-se por isso, cientes de que cada ação humana, por mais simples, diz respeito a um todo muito maior, no qual somos um, e onde o produto desse ato é fruto das escolhas que fazemos ao conduzir nossa própria vida.” (SOUZA, 2010, p. 156)

A lei 10.639/03, objeto de discussão nesse trabalho, adquire, no contexto aqui assinalado, uma proporção ainda maior quando levada além dos muros da escola, uma vez que inclui a valorização da questão racial e da identidade negra, além dos processos discriminatórios presentes na sociedade brasileira. Afinal, trata-se de um tema presente em toda sociedade, devendo a cultura afro-brasileira ser ministrada, principalmente – como determinam as diretrizes da referida lei (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004) – nas disciplinas de história, literatura e educação artística.

A urgência de começar esse percurso pela escola se deve ao fato de se ter dado pouca importância ao verdadeiro valor das culturas africana e afro-brasileira no conteúdo escolar, apesar de sua presença constante no cotidiano dos alunos e dos cidadãos brasileiros.

## **CAPÍTULO 3:**

# **ENSINO DE LITERATURA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO MÉDIO**

### **3.1. Ensino médio**

#### **3.1.1. Configuração atual do ensino médio**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabelece diretrizes gerais para a educação brasileira, vem sendo moldada, desde sua promulgação (1996), de acordo com as necessidades e transformações que a educação brasileira tem sofrido. Evidentemente, como prevê a própria lei em sua introdução, toda legislação pode ser aprimorada, e tem-se procurado aprimorá-la constantemente (BRASIL, 1996).

Incidindo sobre praticamente todos os aspectos do sistema educacional brasileiro (dos princípios gerais da educação escolar às suas finalidades, dos recursos financeiros à formação e diretrizes para a carreira dos profissionais do setor etc.), a LDB parte do pressuposto de que a educação forma o cidadão para a convivência crítica nos diversos setores da sociedade, como “no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p.7), motivo pelo qual se considera que a educação escolar deva estar associada ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania.

No que concerne à divisão dos níveis de ensino formal – estabelecidos pela referida lei como sendo compostos pela educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e pela educação superior –, interesse-nos, para esta pesquisa, a modalidade do *ensino médio*. Última etapa da educação básica, o ensino médio tem como função precípua aprofundar os conhecimentos que foram abordados no ensino fundamental, devendo-se portanto aprimorar esses conhecimentos e lhes dar prosseguimento; preparar o educando para o exercício do trabalho e da cidadania; aperfeiçoar o

desenvolvimento do aluno como pessoa humana, elevando seu caráter ético, intelectual e crítico; e, no que diz respeito a cada disciplina estudada, atrelar os fundamentos científico-tecnológicos à teoria e à prática.

Em relação ao currículo, o ensino médio o subdivide em duas modalidades distintas: aquele que é voltado para o *ensino médio básico* e aquele destinado ao *ensino profissional técnico de nível médio*. No presente trabalho, deter-nos-emos ao ensino médio básico ou regular, modalidade na qual o currículo

“destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição; serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.” (BRASIL, 1996, p. 29).

Embora sejam essas, em resumo, as principais diretrizes da LDB para o ensino médio, para muitos educadores torna-se uma tarefa quase impossível atrelar a lei à teoria e à prática escolares, considerando que cada aluno provém de uma realidade sociocultural diferente, possuindo conhecimentos próprios e dotados de forte carga emotiva, uma realidade muitas vezes alheia àquela estabelecida nas leis e normas escolares. Um exemplo claro dessa afirmação pode ser constatada a partir da comparação entre as práticas de leitura realizadas pelos alunos em seu dia a dia e aquelas que lhes são impostas pela escola, considerando, evidentemente – como demonstram as autoras de *Letramentos no ensino médio*, a partir dos dados colhidos pelo Indicador de Alfabetismo Nacional (INAF), de 2007 – que a leitura está presente no cotidiano do alunado brasileiro:

“os jovens brasileiros lêem, ao contrário do que muitos dizem. Mais do que isso, os jovens mostram-se leitores mais assíduos do que os adultos quando se trata de livros de poesia, romances, ficção e revistas. Os jovens também são usuários mais frequentes dos

computadores, uma atividade que implica leitura, e eventualmente, também escrita.” (SOUZA, CORTI & MENDOÇA, 2009, p. 11)

Ainda assim, pode afirmar que, em geral, a escola obriga o aluno a realizar leituras que não fazem sentido para ou não fazem parte de seu dia a dia, tornando-se necessário, por isso mesmo, adotar uma leitura mais apropriada às suas práticas sociais e mais significativas para sua realidade cotidiana.

Dentro dessa discussão consideramos a necessidade de uma educação voltada para igualdade e respeito às diferenças, condição fundamental para a construção/reforço da identidade sociocultural de todos aqueles que se encontram envolvidos no processo educacional. É importante, portanto, que o docente conheça seu alunado, levando em conta suas necessidades e diferenças, afinal o aluno, no ensino médio, está passando por uma fase de transição da idade infantil para a adulta, processo em que seu contexto sociocultural e econômico mostra-se extremamente relevante para a aprendizagem. Como afirma Ana Lúcia Souza, “fala-se de um estudante sem que se saiba quem ele é, sem que se conheçam os diversos contextos e as necessidades de respostas diferentes à existência de cada um dentro da escola.” (SOUZA, 2006)

Evidentemente, uma prática educativa real e inclusiva não depende só do professor e do aluno, já que a própria escola precisa estar envolvida com todas as questões que cercam o processo educativo, entre elas, um Projeto Político Pedagógico atualizado e engajado na compatibilidade entre o universo social e familiar do alunado e a sala de aula. É importante destacarmos nessa discussão – em especial para os propósitos desta pesquisa – que a diversidade étnica presente na escola brasileira é, muitas vezes, ignorada pelos próprios agentes escolares, apesar de ela estar presente na já citada LDB, em particular no artigo 26 (o mesmo que, posteriormente, seria alterado pela Lei 10.639/03, de 2003. Assim, considerando que o ensino médio é aquele nível de escolarização em que o aluno está passando por uma fase de transição da fase infantil para adulta, onde ele irá aperfeiçoar sua personalidade e seu caráter e em que aprenderá a exercer sua cidadania, a própria LDB exige “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética

e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.”  
(BRASIL, 1996, p.29)

Por isso, é mais que urgente considerar criticamente, no processo de aprendizagem do ensino médio, a realidade cultural na qual o aluno está inserido, considerando não apenas a diversidade cultural brasileira, mas a particular incidência da cultura africana em nosso contexto cultural e histórico, pois, como alerta com muita propriedade Oliveira,

“as idéias pedagógicas estudadas no Brasil tem suas raízes na filosofia ocidental. Nessa perspectiva, outros valores civilizatórios, como os africanos, são excluídos da pedagogia, assim como da filosofia, da psicologia, da física, da biologia, etc. As culturas africanas são consideradas apenas como do campo da Etnografia e, em alguns casos, da Sociologia e da História. Há um desconhecimento sobre a forma de pensar, sobre a visão de mundo, sobre uma educação fundada na cultura mítico-filosófica africana.”  
(OLIVEIRA, 2009, p. 01)

### **3.2. Os PCN e os OCN**

Muitas mudanças ocorreram na educação brasileira após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), mudanças positivas e inovadoras para os envolvidos direta ou indiretamente com a área. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), por exemplo, surgiram com uma proposta relativamente inovadora de unificar e aperfeiçoar o ensino em todas as escolas do Brasil; criados pelo Governo Federal, têm como objetivo garantir que,

“cada criança ou jovem brasileiro, mesmo de locais com pouca infraestrutura e condições socioeconômicas desfavoráveis, deve ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997, p. 28).

O documento esclarece que não possui caráter obrigatório e que todas as escolas de ensino público e privado podem adequar-se a ele, já que sua função não é ditar regras curriculares, mas, sim, oferecer referências para transformar os conteúdos de todas as disciplinas e a didática do ensino. Separado por área e por modalidade de ensino, os PCN foram elaborados,



“procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997, p. 05)

No que se refere às áreas e disciplinas, o documento procura adequar-se a questões pertinentes e contemporâneas, relacionando-as ao universo escolar e social de toda comunidade e fazendo com que haja algum sentido entre os conteúdos abordados na escola e a leitura de mundo dos alunos e educadores. Em relação à disciplina de Língua Portuguesa, por exemplo, os PCN abordam a importância de se transmitir a linguagem de modo dialógico e interativo: com propostas denominadas “Aprender e ensinar a língua portuguesa” ou “Variáveis do ensino-aprendizagem” e com definições sobre determinados gêneros textuais, trabalhados em sala de aula, já não faz mais sentido o ensino se pautar apenas na gramática normativa, motivo pelo qual passam a privilegiar o ensino da gramática por meio dos textos. Assim, um dos objetivos dos PCN de Língua Portuguesa é apresentar um novo olhar sobre o ensino da língua materna na escola, fazendo com que a linguagem seja aprendida pelo aluno de maneira significativa, atrelada ao seu universo e ao universo infinito de possibilidades que a língua e a linguagem apresentam, como demonstra o próprio documento, ao afirmar que as situações didáticas têm como objetivo “levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997, p. 19).

Apesar do tratamento diferenciado dado à disciplina de Língua Portuguesa e aos textos, nos ensinos fundamental e médio, após a criação dos PCN notou-se a pouca relevância dada à leitura literária, fato que, no limite, pode acabar prejudicando o senso crítico do próprio discente diante dos textos que lhes são apresentados. Uma crítica que se costuma fazer aos PCN de Língua Portuguesa é, portanto, que contemplam a literatura apenas como um

“instrumento pedagógico”, servindo ela apenas de “ponte” para transmissão do ensino de língua (práticas de leituras objetivas, interpretação e produção textuais).

Outra questão relevante e apresentada nos PCN são os temas transversais, que são de extrema relevância para uma educação cidadã, já que, em alguns casos, discute-se a importância para o processo de ensino-aprendizagem da bagagem cultural do aluno, algo a ser respeitado e considerado nesse mesmo processo. Afinal, como já se disse uma vez, “as identidades estão relacionadas com a recuperação de recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não propriamente do que ‘nós somos’ ou ‘de onde viemos’, mas sim do que ‘quem podemos nos tornar’”. (FREIRAS & VARGENS, 2009, p. 380)

Desse modo, cabe reforçar aqui que os PNC deram pouca importância à realização da leitura de modo geral e, em particular, à leitura literária. A partir dessas críticas, propôs-se, em 2004, uma nova discussão para o ensino de literatura no ensino médio, resultando, dois anos depois, nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCN, 2006). No que concerne à leitura, tal documento reforça que “as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006 p. 18), ou seja, a leitura deve ser ensinado e aprendido como algo autônomo e desafiador.

No referido documento fica clara, ainda, a intenção de se lançar uma nova perspectiva em torno do ensino da literatura e da leitura literária, abarcando a literatura não apenas como um “instrumento pedagógico”, mas, sim, em suas diversas dimensões. Segundo COENGA (2010), “as Orientações Curriculares giram em torno de três questões fundamentais, a saber: o ensino de literatura, o processo de formação do leitor e, por fim, o processo de Letramento Literário” (p. 66).

Para as OCN, compete à escola compreender o processo de leitura literária como um procedimento de alguém que não simplesmente decodifica signos linguísticos no processo da leitura, mas que se apropria do texto, com senso crítico, autonomia e interpretação independente e competente. Além

disso, o documento privilegia a leitura e a literatura nas suas diversas dimensões, afirmando que sua intenção é ensinar a transmitir a literatura no sentido *stricto sensu*, como procedimento que constrói a palavra.<sup>3</sup>

Muitos passos já foram dados e ainda há muito que se caminhar, afinal, em todos os documentos escolares aqui discutidos, está clara e bem fundamentada a importância da leitura literária, embora ainda falte muito para tornar sua prática algo efetivo e real.

### 3.1.3. Os projetos pedagógicos

Os artigos 12 e 14 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB, 1996) afirmam que a proposta pedagógica das instituições de ensino deve contar com a participação dos profissionais da educação, que deverão definir e cumprir um plano de trabalho que a torne concreta; a referida lei ainda prevê que os estabelecimentos de ensino – respeitadas as normas comuns e a de seu sistema de ensino – terão a incumbência de elaborar e executar sua própria proposta pedagógica, que se convencionou chamar de Projeto Político Pedagógico<sup>4</sup> (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO, 1998). Pode-se afirmar que o PPP visa reconhecer e afirmar a identidade da escola e seu entorno, sendo a elaboração desse projeto um amplo plano de construção para educar ética, profissional e socialmente o cidadão dos dias de hoje.

Com efeito, conforme afirma Moacir Gadotti, a escola brasileira está passando, atualmente, por transformações diversas, pois, até pouco tempo, nossas instituições escolares se dividiam entre um modelo tradicional e um moderno, (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO, 1998) realidade que não desapareceu completamente, mas que foi modificada por força das transformações tecnológicas, que atuaram decisivamente sobre a realidade escolar. Decorre, nesse sentido, a importância de se privilegiar o PPP nas escolas, uma vez que seus principais objetivos são envolver as comunidades

---

<sup>3</sup> “Embora se possa considerar, *lato sensu*, tudo o que é escrito como Literatura (...), para discutir o currículo do ensino médio tomaremos a Literatura em seu *stricto sensu*: como arte que se constrói com palavras.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, p. 52)

<sup>4</sup> Doravante, designado como PPP. O nome Projeto Político-Pedagógico, mais abrangente que as diversas outras denominações que lhe foram dadas (Plano de Ensino, Proposta Pedagógica, Plano Escolar, Projeto de Escola etc.), foi escolhido aqui por contemplar desde as dimensões mais específicas até as mais gerais relativas ao universo escolar (LIMA, 2006).

internas e externas ao entorno escolar, apontando para um processo de transformação e mudança, em que os cidadãos envolvidos possam se relacionar de maneira crítica e democrática nessas mudanças de forma concreta.

É importante resaltar qual o real objetivo do PPP, valendo à pena reforçar, primeiramente, o que significa cada um de seus termos constituintes:

1. *Projeto*: derivado a ação de lançar para frente, um projeto tem como um de seus objetivos mudar, alterar uma situação anterior, transformando-a;
2. *Político*: termo de acepção ampla, no nosso caso relacionado-se ao comprometimento com a formação cidadã *na* e *para* a sociedade;
3. *Pedagógico*: empregado aqui no sentido de concretização do objetivo principal da escola, que é formar cidadãos por meio da dinâmica ensino-aprendizagem.

Aproximando as três dimensões acima destacadas, o PPP ganha uma configuração relacionada à possibilidade de indicar as necessidades de mudanças e transformações naquilo que é necessário para todos os envolvidos com a comunidade escolar dentro e em torno da escola (gestores, professores, funcionários, alunos e familiares), motivo pelo qual sua elaboração deve ser cuidadosa e constante. Afinal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define o PPP como elemento obrigatório e necessário para cada estabelecimento escolar, ressaltando ainda - em seu artigo 14 - a importância de os docentes e a comunidade se envolverem na rotina escolar:

“Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.” (BRASIL, 1996, s.p.)

Fatalmente, alguns membros ou gestores escolares veem o PPP como mais uma exigência burocrática a ser cumprida, já que algumas escolas, por exemplo, têm seus projetos engavetados ou simplesmente copiam algum

anterior, já existente. Além disso, segundo Vera Rossi, a lei deve ser vista com reservas:

“a nova lei de educação (LDB nº 9.393/96) regulamentou a gestão democráticas das escolas públicas e, pela primeira vez, levou a cabo uma nova periodização, em relação aos PPPs, ou seja, transformou-os em instrumento de inteligibilidade de uma mudança significativa. Por sua vez, legitimada na base de imperativos de modernização e de reforma educativa, a lei pode comprometer a ação política e pedagógica inerente a ambos.” (ROSSI, 2004, p.13)

É claro que envolver toda comunidade nesse projeto e enfrentar suas responsabilidades é um grande desafio, mas esse esforço tem suas vantagens: a escola poderá ser beneficiada, reforçando e reconhecendo sua identidade e ganhando autonomia para tomada de decisões.

O PPP sempre foi polêmico por envolver questões diversas, que abrangem visões de mundo variadas, abarcando crenças, afetos e suas variações, além de agrupar conflitos coletivos e individuais. Vera Rossi acrescenta, ainda, uma crítica às questões que estão além da escola e do grupo que a permeia, lembrando que

“as escolas públicas de hoje podem oscilar entre dois tipos de gestão - a pública e a privada -, mas tendencialmente prevalecerá a segunda. Considerando as circunstâncias históricas e políticas que têm afetado o desenvolvimento do sistema público de ensino, nem sempre sua diferença e importância são notadas.” (ROSSI, 2004, p. 24)

Nesse sentido, é importante lembrar que quando a comunidade escolar - na qual se incluem professores, agentes escolares, funcionários, alunos e entorno - tem acesso às informações e à participação no PPP, invariavelmente ela adquire mais autonomia, contribuindo, por exemplo, com novas ideias e propostas, contemplando a necessidade, de acordo com as próprias diretrizes da LDB, de elaboração democrática e coletiva do PPP.

Sabe-se que a escola é um espaço de convivência entre pessoas de culturas diversas, fenômeno extremamente relevante e apropriado ao PPP: para cumprir sua função "civilizadora", conforme explica Gadotti (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998), a escola precisa mostrar aos alunos

que existem culturas diferentes além da sua. É, aliás, a partir dessa concepção de escola que se estrutura a proposta deste trabalho, vendo na junção entre o PPP e a comunidade escolar como um todo uma forma de valorizar as relações multiculturais nela presentes. Conforme afirmam Moacir Gadotti & José Romão,

“o grande desafio da escola pública está em garantir um padrão de qualidade (para todos) e, ao mesmo tempo, respeitar a diversidade local, étnica, social e cultural. Portanto, nosso desafio educacional continua sendo educar o educando. Mas o educado é só aquele que domina, além de sua cultura, uma outra cultura, aquele que se torna um ‘mestiço’, como diz o filósofo francês Michel Serres, no seu livro *Filosofia mestiça*. A dialética entre as culturas faz parte da própria natureza da educação. Adquirir uma nova cultura não é negar a cultura primeira, mas integrá-la no processo de desenvolvimento humano e social.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998, p. 28)

As escolas que elaboram seu PPP de acordo com o que é necessário para o benefício dela e da comunidade podem dar respostas e soluções, podem diminuir e até eliminar a discriminação, a diferença e o preconceito,, exercitando uma educação para igualdade, para o respeito e a humanização. Portanto, é importante reforçar as palavras de Ana Lúcia Valente, quando ela afirma: “o que pode e deve fazer a escola para promover sua própria transformação é devolver no discurso escolar aquilo que é hoje ocultado: o uso social que é feito dos conhecimentos que ela transmite.” (VALENTE, 2003, p. 14).

Torna-se, nesse caso, de grande relevância para esse trabalho atrelar a lei 10.639/10 ao projeto político-pedagógico escolar, afinal, ambos visam promover a sociabilidade e igualdade nas relações sociais e conseqüentemente valorizar as relações étnico-raciais presentes em nossa sociedade e, de modo mais limitado, em nossas instituições escolares, eliminando, como princípio norteador de sua prática, qualquer tipo de discriminação ou preconceito, ao fazer com que escola e comunidade interajam de forma igualitária e sabendo reconhecer a cultura do *outro*. Em nossa opinião, essa interação *também* pode ocorrer por meio de projetos e materiais didáticos que aproximem escola e comunidade:

“parece-nos que a atenção dada à produção de materiais didático-pedagógicos e à formação de trabalhadores da educação é um acerto respeitável e importante, pois são suportes e processos privilegiados para o entendimento de como o racismo afeta de forma direta e indireta a população brasileira, propiciam discussões necessárias a desconstrução de um conjunto de conceitos em prol da construção de novos que fomentem a reeducação das relações raciais” (SOUZA & CROSO, 2007 p. 42)

Para ilustrar as opiniões acima expostas acima e, principalmente, verificar como ocorrem (ou não ocorrem!) as questões étnico-raciais propostas pela lei 10639/03 nos projetos político-pedagógicos, analisamos os PPPs de três escolas de diferentes regiões da cidade de São Paulo, obedecendo à distribuição geográfica por zonas (norte, sul, leste e oeste).

A *E. E. Professor Orestes Rosolia*<sup>5</sup> (1981) mostra-se, na apresentação de seu PPP, comprometida e preocupada com o atendimento de algumas diretrizes da LDB, buscando, assim, fazer a diferença como instituição escolar:

“a U.E. Professor Orestes Rosolia (...) tem como finalidade principal buscar compreender, entender, estudar de maneira profunda, com olhos desprovidos de preconceito, resistência ou qualquer outro entrave, a comunidade na qual está inserida, da qual faz parte e é pertencente e por meio da reflexão constante, procurar atender plenamente os anseios e requisitos de nosso alunado (...) pretendemos assim, construir um ambiente propício ao aprendizado, à construção do conhecimento, à troca de experiências, à valorização profissional e, que acima de tudo não perca a sua porção humanitária, solidária, entrado na esfera do respeito, união, paz, harmonia e do amor.” (p. 5)

A unidade escolar se propõe também reconhecer seu papel e importância diante da comunidade onde está instalada, oferecendo assim, palestras sobre temas diversos, cursos e atividade ao seu alunado e à comunidade ao redor, além de reconhecer que, no seu espaço, não há abertura somente para o saber científico, mas também para a solidariedade, paz e amor, elementos necessários, como ressalta o PPP analisado, ao desenvolvimento da *família Rosolia*.

---

<sup>5</sup> A *E. E. Professor Orestes Rosolia* oferece o Ensino Fundamental II (6º; 7º; 8º e 9º anos), o Ensino Médio (1º; 2º e 3º anos) e o EJA (1º; 2º e 3º anos). Situada à Rua Padre Jerônimo Machado, 200 – Cohab I – Arthur Alvim – São Paulo – SP, pertence à Diretoria de Ensino Leste 4.

A escola preocupou-se em criar e incentivar projetos desde sua fundação (Água e Consumo, Copa 1998, Brasil 500 anos, Reciclagem, Índios, Festa das Nações, Aniversário de São Paulo, Brasil Camaleão – Festa da Consciência Negra etc.)

Logo após a introdução, seu PPP apresenta diagnóstico sobre as necessidades da escola e sua comunidade, alerta para o fato de o local onde a instituição está instalada ser uma região onde a maior parte dos pais trabalham, deixando seus filhos sozinhos, além do fato de, na região, haver pouca ou nenhuma opção de lazer. Assim, o documento ressalta que o aluno de sua unidade tem pouco acesso à arte e à literatura, motivo pelo qual a escola preocupou-se em desenvolver projetos voltados para essas duas atividades; e complementa:

“outro ponto detectado é a necessidade de compreensão da importância do contexto histórico e conseqüentemente do amanhã para construção bem feita do hoje e as sérias questões de ordem social, política, econômica, religiosa a até mesmo ambiental que permeiam o planeta e as novas configurações assumidas com o advento da ‘globalização’.” (p. 51)

Nos objetivos específicos, a instituição elencou doze tópicos, todos eles envolvidos com a educação pessoal e intelectual e a cidadania, entre os quais destacam-se a necessidade de “promover a autoestima” e “a valorização do ser humano” (p. 55), além de investir “[n]os talentos e [n]os costumes e tradições tanto do nosso país, da nossa região, como da nossa comunidade”. (p. 55). Nos objetivos específicos, onde a escola discrimina melhor suas metas, está a preocupação com a interação escola-comunidade e, mais especificamente, entre pais e alunos; com a promoção da união dos agentes escolares entre si; com a realização de palestras informativas etc. Especificamente em relação à disciplina de Literatura, o projeto explicita a necessidade de “apropriar-se das funções da linguagem, dos gêneros literários, da tipologia textual, bem como da amplitude da Literatura Brasileira, Portuguesa e Mundial”. (p. 57)

Assim sendo, analisando os objetivos gerais e específicos da escola, notamos sua preocupação elencar fatores necessários para que o educando se torne um indivíduo crítico, tanto em sua prática social quanto na prática



intelectual. Por isso, no PPP analisado, há também o que se denomina de *princípios norteadores*: 1. Epistemológicos; 2. Didático-pedagógicos; 3. Éticos; 4. Estéticos. Nesses quatro tópicos há o reconhecimento da importância de se lutar contra o preconceito, valorizar as manifestações étnicas, culturais e religiosas, incentivar a arte por meios de suas diversas manifestações e outras:

“a E.E. Professor Orestes Rosolia vem ao longo dos anos, desenvolvendo projetos que reflitam a alma de nossa comunidade, apresentando temáticas que envolvam questões pertinentes ao universo escolar, como as voltadas ao contexto sócio-político, econômico, científico, histórico, enfim, cultural do Brasil e do mundo, engajando-se também com as questões gritantes que permeiam o mundo pós moderno.” (p. 66).

Desse modo, a escola apresenta o seguinte quadro, referente aos projetos e as disciplinas envolvidas:

<b>Projetos</b>	<b>Disciplinas</b>
Aluno Escritor	Português e Arte
Sarau Político	Português, História, Arte e Matemática
Dança	Arte, Ed. Física, Português e Inglês
Teatro	Português, Arte, História e Ed. Física
Xadrez	Matemática, História, e Geografia
Feira Cultural	Todas as Disciplinas
Consciência Negra	Todas as Disciplinas
Reciclagem	Português, História, Ciências, Biologia, Física, Química e Matemática
Conscientização	Todas as Disciplinas
Jornal	Todas as Disciplinas
Festa Junina	Todas as Disciplinas
Dia das Mães	Todas as Disciplinas
Maratona Estudantil	Todas as Disciplinas
Show de Talentos	Todas as Disciplinas
Sexualidade	Todas as Disciplinas
Coral	Arte

O documento explicita que, durante o ano, ocorrem projetos diversos, além dos acima citados, denominados “Projetos Permanentes”. Ao longo de todo o PPP há a descrição de cada projeto; citamos aqui aqueles que estão mais de acordo com os propósitos de nosso estudo:

1. *Projeto Monteiro Lobato, descobrindo novos horizontes*: o projeto visa à leitura e encenação teatral da obra *Sítio do pica-pau amarelo*, com objetivo de desenvolver a interação e promover o acesso à literatura na escola e comunidade, porém, não aborda um tema tão diretamente ligado ao escritor Monteiro Lobato, como o racismo;

2. *Projeto Brasil camaleão PCP Magda*:<sup>6</sup> o projeto foi desenvolvido com a intenção de privilegiar as diversas culturas presentes em nosso país: “acreditamos que a educação de qualidade é um direito de todos, pois só assim reduziremos as diferenças sociais, econômicas, intelectuais, entre outras, evitando a exclusão.” (p. 96). Entre os objetivos do projeto, destaca-se o de “conhecer e apreciar a nossa cultura, nossa história, origens, tradições. Costume, política, economia, despertando o senso crítico e a formação de argumentos bem fundamentados, possibilitando a criação de novas ideologias e capacidade de transformação do meio” (p. 98). Entre as ações a serem trabalhadas, destacam-se as pesquisas sobre os temas: preconceito, etnias e cultura africana. O projeto também propõe uma semana de debate em que a temática “O papel do negro na sociedade” está presente numa das pautas.

Enfim, a instituição apresenta um PPP integrador, organizado e voltado de maneira eficiente para comunidade ao seu redor, já que questões como *preconceito*, *racismo* e *tolerância* são privilegiadas em todo documento, fazendo com que as leis educacionais voltadas para essas temáticas - entre elas, a lei 10639/03 - sejam, de certo modo, contempladas.

\*

---

<sup>6</sup> Não foi possível obter - nem no projeto, nem a partir de informações pessoais obtidas da coordenadora da unidade escolar - informações da denominação deste projeto; segundo informações da mesma coordenadora, contudo, o nome do projeto foi dado pela professora responsável por sua elaboração.

A *E. E. Miss Browne*<sup>7</sup> possui um PPP simples, procurando atrelar as necessidades escolares com a comunidade do entorno. Na introdução do referido material, não há referências sobre o percurso e história da unidade escolar. Na verdade, como se pôde constatar, o documento encontra-se desatualizado e parecer possuir partes copiadas de outra instituição.

O presente documento apresenta, ainda em sua introdução, as seguintes diretrizes, quanto aos valores fundamentais: a) respeito aos direitos humanos e exclusão de qualquer tipo de discriminação, nas relações interpessoais, públicas e privadas; b) igualdade de direitos, de forma a garantir a equidade em todos os níveis; c) participação como elemento fundamental à democracia; d) corresponsabilidade pela vida social como compromisso individual e coletivo.

Quanto às diretrizes de ensino, a escola elenca três tópicos, citando como referência a LDB e mais especificamente os temas transversais dos PCN: a) posicionamento em relação às questões sociais e visão da tarefa educativa como intervenção intencional no presente; b) tratamento de valores como conceitos reais, inseridos no contexto do cotidiano; c) inclusão dessas perspectivas no ensino dos diversos conteúdos escolares.

Em relação à preocupação da unidade escolar em interagir com a comunidade, há alguns tópicos previstos, mas nenhum deles privilegiando especificamente a diversidade étnica: aumentar a participação dos pais e comunidade no cotidiano escolar; promover festas internas; evidenciar datas cívicas e comemorativas através de atividades direcionadas à data; fazer reuniões que promovam interações família-escola; sensibilizar a comunidade escolar para preservar o patrimônio, respeitar o meio ambiente atuando diretamente na defesa e proteção dos mesmos; agregar temáticas que evidenciem os contextos da comunidade onde a escola está inserida.

O que notamos nas páginas do projeto é a mera cópia dos objetivos do Ensino Fundamental e Médio, presentes nos PCN, com um complemento que se limita à especificação de suas metas: aspectos financeiros, administrativos, jurídicos e pedagógicos. Nota-se, assim, em todo o projeto, grande

---

<sup>7</sup> A *E. E. Miss Browne* oferece o Ensino Fundamental II (6º; 7º; 8º e 9º anos), o Ensino Médio (1º; 2º e 3º anos) e o EJA (6º; 7º; 8º e 9º anos e 1º; 2º e 3º anos). Situada à Rua Padre Chico, 102 - Pompéia - São Paulo - SP, pertence à Diretoria de Ensino Centro.

preocupação com cumprimento de metas, além de incentivo ao ensino, preocupação com a evasão etc.

Nas páginas seguintes, expõem-se os objetivos gerais de cada componente curricular. No de Língua Portuguesa, que inclui o ensino de Literatura, podemos notar o incentivo à leitura, visando a um aluno que leia com crítica e proficiência; e o uso da língua em qualquer situação de convívio social e a aquisição das competências linguísticas. Há que se destacar, em relação a esse componente curricular, que a Literatura não mereceu destaque dentro dessas preocupações, sendo praticamente ignorada como instrumento propulsor de desenvolvimento crítico, pessoal e intelectual do alunado.

Finalmente, os trechos finais do PPP se limitam a explicar o que é e quais são os objetivos dos programas *Bolsa Alfabetização* e *Programa Ler e Escrever*, ambos voltados para incentivo de leitura de literatura nas séries iniciais, nenhum deles, contudo, especificando a importância da Literatura em si mesma, principalmente da Literatura Africana Lusófona, completamente ignorada no projeto em análise.

\*

A *E. E. Silva Jardim*<sup>8</sup> possui um PPP bem elaborado, atualizado e organizado, no início do qual fica clara a preocupação da unidade escolar em atender às necessidades de seu público alvo, que, na maioria, constitui-se de alunos que trabalham. Os cursos diurnos são muito procurados (“muitos alunos ao terminarem a aula seguem para o trabalho aproveitando a facilidade de locomoção”, p. 01), pois a escola fica ao lado da Estação de Metrô Tucuruvi.

O referido PPP se baseia na LDB (inciso I, artigo 12), em que se determina, em seu artigo 12, que:

“Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV - velar pelo

---

<sup>8</sup> A *E. E. Silva Jardim* oferece o Ensino Fundamental II (6º; 7º; 8º e 9º anos), o Ensino Médio (1º; 2º e 3º anos) e o EJA (1º; 2º e 3º anos). Situada à Avenida Tucuruvi, 724 - Tucuruvi - São Paulo – SP, pertence à Diretoria de Ensino Norte 2.

cumprimento do plano de trabalho de cada docente.” (BRASIL, 1996, p. 08)

A instituição esclarece que seu princípio geral é o de criar condições para que o processo de educação e cidadania seja pleno, com suas diretrizes se apoiando no Currículo Oficial do Estado de São Paulo e apontando como principais objetivos: respeitar valores e atitudes de si e dos outros; desenvolver a competência de leitura e escrita; desenvolver a consciência crítica do mundo vivido.

Ainda baseando-se em seus objetivos gerais, reforça aqueles presentes no Currículo Oficial do Estado de São Paulo: educação escolar à altura dos desafios contemporâneos; escola que ensina e aprende; currículo como espaço de cultura; priorizar competências leitoras e cálculos matemáticos; educar para a vida; educar para o trabalho. Finalmente, entre os objetivos específicos, o PPP destaca: igualdade e respeito; liberdade e tolerância; proposta atualizada; integração escola-sociedade; trabalho constante contra o *bullying*; incentivo aos estudos; interação aluno-sociedade.

O PPP da escola é dividido em todas suas modalidades de ensino que a instituição oferece, privilegiando o(s) objetivo(s) de cada modalidade, que se baseiam nas diretrizes da LDB. No Ensino Médio, por exemplo, o PPP se apoia no artigo 35 da LDB:

"O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores". (BRASIL, 1996, p. 11)

Todo o documento demonstra grande preocupação com a retenção e evasão escolar, apontando recursos para evitá-la, procurando discutir o porquê dela acontecer. Há também especificação dos procedimentos administrativos e preocupação com a APM, IDESB (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar

do Estado de São Paulo) etc. A avaliação de rendimento escolar<sup>9</sup> é outra preocupação apontada no projeto.

Especificamente sobre o conteúdo curricular das aulas de Língua Portuguesa, há preocupação em privilegiar textos literários e as diversas possibilidades do uso da linguagem, em demonstrar os diversos tipos de textos que circulam na sociedade e em trabalhar leitura, escrita e oralidade.

A unidade escolar tem, ainda, vários projetos voltados para todas suas modalidades de ensino, dentre eles: Agita Galera; Dengue; Meio-Ambiente; Apoio à Continuidade dos Estudos; Orientação Sexual; O Brasil e suas Influências. Em todos os momentos dos projetos está presente o incentivo à leitura e à escrita crítica, o que se revela de grande relevância para um ensino mais conscientemente crítico; no documento, a instituição afirma:

“estas práticas possibilitam o desenvolvimento da consciência do mundo vivido (ler é registrar o mundo pela palavra afirma Paulo Freire), propiciando aos sujeitos sociais a autonomia na aprendizagem e a contínua transformação, inclusive das relações pessoais e sociais”. (p. 06)

No projeto "O Brasil e suas Influências", por exemplo, há um tema específico: *Educação não tem cor*. A proposta é baseada no Dia da Consciência Negra e se realiza todo mês de novembro; de caráter interdisciplinar, o projeto abarca as disciplinas de História, Língua Portuguesa, Geografia, Arte e Educação Física. O projeto é permanente e realizado todo ano, envolvendo escola e comunidade. Seu objetivo geral é ter uma educação voltada para a consciência e importância do negro na constituição e identidade da nação brasileira, partindo, portanto, dos seguintes questionamentos: "Como o negro é visto na sociedade?" e "Quais as coisas que fazem parte de nossa cultura que adquirimos por influência africana?", para, então, alcançar os seguintes objetivos: "valorizar a cultura negra e afro-brasileira e afrodescendente na escola e na sociedade, entender e valorizar a identidade

---

<sup>9</sup> A Avaliação de Rendimento Escolar foi implementada em 1996, pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP), buscando construir uma "cultura de avaliação", na qual a avaliação deixasse de ser encarada como instrumento de classificação de alunos, para atuar como diagnóstico da situação de aprendizagem, visando à otimização das possibilidades do ensino (ESPOSITO, DAVIS & NUNES, 2000).

da criança negra, redescobrir a cultura negra, desmistificar o preconceito relacionado a cultura africana” (p. 26).

Todas essas questões são, segundo o PPP analisado, desenvolvidas na sala de aula por meio de discussões e atividades, com materiais diversificados e condizentes com o tema; entre eles figuram o livro *Menina bonita do laço de fita* (Ana Maria Machado), que trata, entre outras coisas, da autoestima da criança negra; artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos; músicas e quadros de arte, todos relacionados à temática negra. Alunos, escola e comunidade serão incentivados a ter contato com a música africana (samba, batucada etc.) e roda de capoeira.

O projeto também apresenta os seguintes resultados esperados: "apropriação de diversos saberes; desenvolvimento de valores; apropriação de novas aprendizagens (cultura africana)". (p. 28) Nas conclusões, são apresentados o caráter e a importância do trabalho: “o projeto visa trabalhar uma educação antirracista e a consciência negra (...) visa à alegria e à majestade da cultura africana, tudo como deve ser, sem constrangimentos nem equívocos”. (p. 28)

Consideramos este PPP um documento organizado e atual, preocupado com a escola e a comunidade ao redor, já que os projetos apresentados estão todos em acordo com a multiculturalidade presente em nosso país. Assim, percebemos em cada um de seus projetos, a preocupação em agregar conhecimentos e incentivar o senso crítico de cada envolvido, evitando possíveis discriminações e indiferenças relacionadas a outras culturas e costumes.

\*

A *E. E. Professor Alberto Conte*<sup>10</sup> - que se localiza em uma área central do bairro de Santo Amaro, sendo bem conceituada e considerada modelo na região - possui um projeto organizado e detalhado, embora a única modalidade de ensino oferecida seja o Ensino Médio (período integral). A instituição, segundo o PPP analisado, tem como objetivo geral um trabalho coletivo, que

---

<sup>10</sup> A *E. E. Professor Alberto Conte* oferece o Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos). Situada na Avenida Mario Lopes Leão, 120 – Santo Amaro – São Paulo – SP, pertence à Diretoria de Ensino Sul 1.

procura congregar todos os seus agentes (coordenação, direção, docentes etc.), com o intuito de manter uma organização coesa e voltada para as necessidades da instituição. Como diagnóstico dos pontos críticos da escola, o projeto aponta a necessidade de:

1. melhorar a qualidade de ensino, construindo no aluno um espírito crítico e transformador;
2. valorizar a leitura e a interpretação dos fatos atuais e dos meios de comunicação;
3. estimular e propiciar aos alunos atividades voluntárias, com intuito de aprimorar sua cidadania;
4. reduzir os índices de evasão e estimular o processo de ensino-aprendizagem;
5. integrar a escola a comunidade, para que todos percebam a importância dos estudos;
6. democratizar as relações do trabalho da escola, trocar ideais entre alunos, comunidade e agentes escolares para construção e trocas de experiências no processo de ensino.

A escola mantém em seu PPP uma preocupação particular com os índices de retenção, a evasão, as avaliações e os programas de recuperação. O projeto aborda, ainda, a importância de um trabalho pedagógico coletivo e eficaz, a fim de equacionar algumas das questões relacionadas acima (repetência, evasão etc.), elencando, para tanto, de maneira cuidadosa, os recursos pedagógicos necessário a um trabalho docente eficaz, que, entre outras coisas, evite a indisciplina e promova o diálogo com a comunidade.

Embora a escola seja considerada modelo de eficiência na região e consiga bons resultados nas avaliações escolares, em seu PPP não há nenhuma proposição de projetos multiculturais ou de qualquer temática relacionada às questões étnico-raciais a ser desenvolvida junto ao alunado.

Sendo, no conjunto, o mais sucinto dos projetos analisados, traz, em sua conclusão, a seguinte informação:



“a preocupação de todos os envolvidos com a educação é sem dúvida a qualidade do trabalho pedagógico em sala de aula (...) um relacionamento de respeito e a valorização de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem é a meta almejada e desejada por todos nós. Isso se dará através do empenho e da certeza de que o êxito depende do trabalho conjunto aberto às novas estratégias e voltado para o conhecimento do aluno da Escola Pública, a nossa escola.” (p. 54)

#### **3.1.4. A nova proposta curricular do Estado de São Paulo**

A *Nova Proposta Curricular* para parte do ensino básico do Estado de São Paulo, planejada em 2007 e implementada em 2008, foi identificada como uma “nova proposta” justamente por ser o mais recente documento oficial formalizado pelo Estado com a intenção de unificar os currículos escolares; atualmente, ela se denomina *Currículo Oficial do Estado de São Paulo* e alcança todas as áreas de alguns graus de escolarização básica.

O referido documento revela a preocupação da Secretaria Estadual da Educação em garantir a necessidade – segundo seu entendimento – de todos os alunos terem uma base comum de conhecimentos e competências, “para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede.” (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 03). Juntamente com a Nova Proposta Curricular, foi criado, no ano de 2008, o projeto *São Paulo faz Escola*, cujo objetivo é oferecer subsídios e apoiar os processos que consolidam o currículo no Estado de São Paulo. Segundo FIAMENGUI (2009),

“o projeto elaborado e implantado pelo governo estadual paulista, através da Secretaria Estadual da Educação, nas suas escolas de rede pública de ensino, consiste numa nova proposta curricular de conteúdos, para atender as expectativas de estudos realizados com a finalidade de melhorar o nível de aprendizado dos alunos atendidos.” (p. 60)

Portanto, a Nova Proposta Curricular do Estado faz parte do projeto *São Paulo faz Escola*, incidindo sobre todas as escolas da rede estadual de ensino e abrangendo todo ciclo do ensino fundamental II e médio; a intenção desse projeto, segundo a Secretaria Estadual da Educação, é atuar como uma ação inovadora, incentivando a utilização de material pedagógico específico e,

portanto, contribuindo para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas estaduais.

Conforme sugerido acima, a Nova Proposta Curricular começou a ser discutida e elaborada em 2007, por diversos profissionais da educação, entre os quais havia técnicos da Secretaria Estadual da Educação e renomados especialistas em currículo e suas disciplinas específicas. Em 2008, o documento foi disponibilizado aos interessados e implementado nas escolas, para as séries do ensino fundamental II e médio.

No rastro da referida propostas, foi produzida uma série de materiais de apoio, que objetivava oferecer mais subsídios para a atuação dos agentes de ensino e do alunado das escolas públicas estaduais, tais como o *Caderno do Professor*, instituído bimestralmente e permitindo que, ao longo do ano, ele fosse adaptado e revisado de acordo com a experiência do professor em sala de aula; desse modo, o material foi disponibilizado ao professor alguns dias antes do ano letivo, para que o docente pudesse analisá-lo e para que se habituasse a seu método; ainda durante o planejamento escolar, foi determinado que os docentes recebessem as instruções referentes ao material. Ao iniciar o ano letivo, também os alunos receberem material relativo à nova proposta, como o *Jornal do Aluno*, organizado por áreas e com formato de um caderno de jornais impressos, enquanto o professor, por sua vez, recebia a *Revista do Professor* – que trazia os conteúdos determinados para cada disciplina, o número específico de aulas necessárias para cada conteúdo e as possibilidades de aplicação para cada atividade –, auxiliando-o nas atividades propostas pelo jornal. Além do material citado, há, finalmente, o *Caderno do Gestor*, este último feito como o intuito de oferecer orientação sobre o currículo também para a gestão escolar.

Alvo de muitas críticas por parte de professores e principalmente por parte do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), a nova proposta foi vista como um elemento capaz de padronizar a prática educativa. Segundo FIAMENGUI (2009),

“a APEOESP, na figura de seu presidente, defende que ‘esse material tira o direito do professor conduzir sua aula’. Para o sindicato, a proposta curricular é apresentada como ‘apostilas

usadas em sistemas de ensino particular', numa forma de padronização do ensino." (p. 66)

Já para a Secretaria de Estado da Educação, contudo, o referido material subsidiará os demais recursos didáticos distribuídos pelo MEC, dando assim ao professor diversas possibilidades de alternar conteúdos e materiais e contribuindo, segundo a Secretaria Estadual de Educação, para "um currículo comprometido com seu tempo". (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 03)

Portanto, com o intuito de oferecer um currículo comum para toda rede estadual, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo tem distribuído esse material – que, no seu conjunto, compõe o chamado Currículo Oficial do Estado de São Paulo, outro nome dado à Nova Proposta Curricular – nas escolas do ensino básico de todo Estado, cujo conteúdo, vale lembrar, é cobrado periodicamente nas avaliações oficiais do Estado de São Paulo, como o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). Desse modo, percebe-se que, indiretamente, o docente se vê obrigado a utilizar o referido material em sala de aula, já que os temas ali presentes, necessariamente, contemplarão o que será cobrado na mencionada avaliação.

Para este estudo interessam-nos, especificamente, os cadernos da área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, que compreendem um conjunto de disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (LEM), Arte e Educação Física, no ensino médio; dentre essas, abordaremos em seguida, em especial, a disciplina de Língua Portuguesa, na qual se encontram os conteúdos de Literatura, pertinentes a nossa pesquisa.

Considerando que o aluno do ensino médio está em fase de "amadurecimento" de sua escrita, o primeiro caderno da Primeira Série contém propostas iniciais que atendem às exigências dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Além disso, a novidade está em destacar a disciplina de Língua Portuguesa dentro do eixo interdisciplinar: "o estudo da língua materna na escola, aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 2000, p. 16). Nesse caso, inicialmente o caderno apresenta situações do uso

da língua, seja ela falada ou escrita (linguagem verbal e não verbal; textos informativos, expositivos, jornalísticos etc.).

O caderno é dividido em *Situações de Aprendizagem*, onde são expostos temas, discussões e exercícios relacionados ao tópico abordado numa determinada situação, numa das quais encontramos o tema: *Lusofonia – Sim, nós falamos português*, onde são apresentados os lugares que falam a língua portuguesa, com exemplificação de um texto de um jornal de Maputo, por exemplo. Propõe-se ao aluno, nessa parte do caderno, que se faça uma adaptação para o português brasileiro, que se pesquise mais sobre o tema e que se procure conhecer autores como José Saramago e Mia Couto: “procure na internet, bem como na sala de aula de leitura ou na biblioteca de sua escola, livros desses importantes escritores que escrevem em variedades da língua portuguesa diferentes da brasileira” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2009a, p. 21). Mais adiante, o escritor moçambicano Mia Couto aparece mais uma vez com a narrativa *A fábula do Macaco e do Peixe*, tendo sido proposto um exercício para que o aluno explique se o texto é narrativo e como essa modalidade se configura.

Nota-se, neste primeiro caderno, a presença da Literatura Africana Lusófona, porém de maneira incipiente, abordando um único autor e sem problematizar questões relacionadas à temática étnico-racial, uma vez que os textos literários são utilizados apenas para fins pedagógicos, em especial o ensinamento da língua portuguesa.

O segundo caderno da Primeira Série continua trabalhando com os gêneros textuais e suas especificidades, por meio do gênero textual jornalístico. São também apresentados contos, crônicas e trechos de obras literárias de autores como Lima Barreto, Machado de Assis e Camões. Mais adiante, há a proposta intitulada *Construindo uma definição de Literatura*, onde aparecem citações dos críticos Terry Eagleton, Rildo Cosson, Alice Vieira e Antonio Cândido, a partir das quais os alunos são provocados para uma discussão oral sobre o tema. Esse caderno apresenta ainda outros gêneros literários, como o teatro e a crônica, com textos de Rubem Braga, Machado de Assis, Sófocles, Martins Pena e outros. Notamos neste volume que, embora haja a presença de elementos diretamente relacionados à expressão literária,

não há a interface deles com a Literatura Africana Lusófona e nem a presença qualquer autor africano.

O terceiro caderno da Primeira Série se inicia com a proposta de leitura e análise de texto de modo eficiente, pedindo ao aluno para, “relacionar os gêneros às atividades sociais, sendo o mais variado possível” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, s.d.[b], p.01). Em seguida, há um texto de Lígia Fagundes Telles, onde a autora e as características de sua escrita são apresentadas com o intuito de provocar uma discussão oral sobre o tema do texto. Há ainda trabalhos com o gênero textual *entrevista*, explicações sobre tempo e modo verbais, algumas atividades com literatura (por exemplo: é apresentado um conto, uma discussão sobre ele e em seguida uma atividade de interpretação) etc. As últimas abordagens desse caderno voltam-se para as características do texto poético, sua produção e interpretação, finalizando com a exposição dos passos para a produção de uma resenha crítica.

O quarto e último caderno da Primeira Série inicia-se com o gênero *crônica*, propondo aos alunos que identifiquem o gênero e as características do autor e apresentando, em seguida, o tema *Estilo de época em língua portuguesa*, com um quadro onde são apresentados os períodos literários de Portugal, entre os quais foi inserida a Literatura Africana Lusófona. Há ainda os tópicos *Estilo de escrita* e *O estilo que critica o mundo*, onde aparecem alguns trechos de *Os Lusíadas*, epopeia de Camões, pedindo-se, em seguida, que os alunos façam uma discussão em torno da literatura e sua relação com a sociedade: “como a literatura pode refletir a maneira de ser da sociedade e, ao mesmo tempo, posicionar-se de forma crítica?” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, s.d.[c], p. 20).

Nas páginas seguintes, há a abordagem de alguns gêneros literários (conto, crônica e tragédia), pedindo que o aluno reflita a respeito do tema e, a partir dessa reflexão, trate da Literatura de Cordel e suas características. O caderno finaliza com a proposta de produção de uma resenha, indagando ao aluno sobre a importância de escrever bem para se inserir no mercado de trabalho. A representação que há da Literatura Africana Lusófona neste volume está no quadro de época, citado acima.

O primeiro caderno da Segunda Série inicia-se com uma interpretação de letra de música, apresentando, em seguida, um painel literário de época,

semelhante ao citado anteriormente no quarto caderno da Primeira Série. A abordagem seguinte é sobre coesão textual, ambiguidade, períodos simples e composto, progressão textual e conectores e o processo de escrita, com textos diversos. Em seguida, há a abordagem da importância da leitura e literatura, com poemas de Gonçalves Dias, o conto *A cartomante* de Machado de Assis e outros. Os alunos são convidados a interagir, interpretar e conhecer textos e autores. As próximas abordagens são sobre os diversos tipos de gêneros textuais e suas especificidades, tratando, em seguida, de verbos. O volume finaliza com a temática da importância de se conhecer uma obra literária antes de lê-la.

O segundo caderno da Segunda Série inicia-se com uma discussão sobre o passado e o presente na escrita, abordando o texto e a obra romântica de Gonçalves Dias e fazendo uma interface com as figuras de linguagem. Iniciada a discussão, o caderno passa a apresentar as características do movimento romântico na literatura, comparando com textos atuais. Notamos, nesse exemplo, a aproximação da atividade com o mundo real do aluno. O volume apresenta, em seguida, características do *conto fantástico* e da escrita poética. A próxima situação de aprendizagem traz uma reflexão sobre o passado e o presente, abordando o tema a escravidão no Brasil e solicitando que os alunos façam uma discussão oral sobre o tema com algumas perguntas: "O que era a escravidão no século XIX?", "Que herança o período de escravidão oficial trouxe para a cultura brasileira?", "Existem injustiças sociais no Brasil? Quais?" e "Quais injustiças o Brasil superou?" (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2009c, p. 20).

Consideramos pertinentes os questionamentos relativos à temática apresentada, uma vez que, em nossa opinião, trabalhar com a linguagem é também trabalhar a capacidade crítica do aluno, sobretudo se a atividade estiver ligada a temas polêmicos como o da escravidão no Brasil. Mais adiante são apresentados autores e poetas como Álvares de Azevedo e Castro Alves, trazendo trechos de *O Navio Negreiro* e uma discussão sobre o tema apresentado na obra. O volume finaliza com a apresentação de características e com a produção de um artigo de opinião.

O terceiro caderno da Segunda Série começa abordando o texto poético e sua reflexão sobre o mundo, ainda tendo como referência o movimento

literário romântico, procurando relacioná-lo à Música Popular Brasileira (Caetano Veloso). A seguir, há uma atividade com o uso de imagem e poesias, passando-se, logo depois, às características dos movimentos Parnasiano e Simbolista brasileiros e portugueses. Na sequência, o presente volume propõe um trabalho com poesia, discutindo sua relação com a sociedade e apresentando alguns diálogos acerca de temas polêmicos, entre os quais destacamos o tema do direito que negros e brancos têm à cidadania. Trata-se, a nosso ver, de uma atividade pertinente, na medida em que apresenta, a partir da abordagem literária, questões presentes no mundo real do aluno, além de possibilitar a discussão mais profunda sobre elas. Como em todos os cadernos analisados até aqui, os gêneros textuais também são trabalhados intensamente, numa abordagem relativamente crítica, levando o aluno conhecer tipos diferentes de textos (no caso, textos jornalísticos) e, assim, desenvolver seu processo de escrita. A unidade finaliza com uma explicação gramatical (preposição e contração) e com trechos de gêneros literários (poesia, crônica, conto etc.), abordados como elementos para o estudo da língua portuguesa.

No quarto caderno da Segunda Série há trechos de textos do movimento literário modernista, algumas revisões gramaticais (orações, períodos, neologismos, inversões sintáticas) e exercícios de produção textual. O gênero textual estudado, inicialmente, nesse volume é a *entrevista*, utilizando-se, para tanto, textos de *blogs* e outros suportes. A unidade termina propondo aos discentes um trabalho com entrevistas e uma pesquisa sobre o gênero *poema*.

O primeiro caderno da Terceira Série inicia-se com a revisão de alguns usos ortográficos e gramaticais da língua portuguesa, passando, em seguida, à produção de resenha crítica. Um tema bastante presente é o da modernidade, especificamente do movimento literário modernista, exemplificando-se, na sequência, com um poema de Carlos Drummond de Andrade. Sobre o movimento modernista, é sugerido que o aluno consulte um livro didático e complete um quadro sinóptico de algumas manifestações do período, com algumas obras e autores. Notamos que esta unidade tende mais a uma revisão dos temas abordados anteriormente nos outros cadernos.

O segundo caderno da Terceira Série começa tematizando a literatura brasileira, abordando, em especial, o livro *Vidas Secas* de Graciliano Ramos: a

partir de um trecho da obra, o aluno é questionado sobre sua temática e a realidade nordestina. Nas páginas seguintes, são apresentadas algumas características do movimento modernista brasileiro, reforçando a temática regionalista e solicitando ao aluno que pesquise e produza um texto expositivo. Ainda com trechos de *Vidas Secas*, o volume trata dos usos dos períodos simples e composto, aplicando-os, especificamente, à dissertação.

No terceiro caderno da Terceira Série é abordado o conhecimento e a importância do ENEM para o aluno: a partir dessa questão, ao lado dos temas do vestibular e do mercado de trabalho, é citado um trecho de *O capital* de Karl Marx, e o aluno é provocado a fazer uma discussão oral sobre assuntos correlatos (por exemplo, o tema do trabalho e das leis trabalhistas no Brasil). A *paródia* é o próximo tema discutido, com exemplificações e algumas dicas para que os alunos percebam suas características, assunto que ocupa amplo espaço do caderno. A última situação de aprendizagem, que nos interessa em particular, denomina-se *África e Brasil... Isso dá literatura!*: a partir desse tema, há algumas perguntas sobre os conhecimentos prévios dos alunos, como a que segue: “Que expressões da cultura africana você conhece? Pense naquelas que conhece da África ou nas expressões próprias da cultura afro-brasileira” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2009d, p. 30). Na sequência, há um texto em que são apresentadas as semelhanças entre o Brasil e a África (língua, cultura, história etc.), direcionando, a partir dele, professor e aluno para uma discussão escrita ou oral sobre o tema. Infelizmente, mas sintomaticamente, solicita-se, nessa parte do caderno, que o aluno analise as *estruturas textuais* da narrativa apresentada. Como lição de casa, propõem-se aos alunos uma comparação entre autores brasileiros e africanos de língua portuguesa, a partir dos seguintes trechos:

“os primeiros contatos literários entre África e Brasil se deram há séculos, quando Gregório de Matos e Tomás Antônio Gonzaga, em épocas diferentes, ajudaram a criar os primeiros núcleos literários em Angola e Moçambique. Consulte seu livro didático e outras fontes de pesquisa para responder: a que fatos ocorridos no Brasil associamos esses escritores?” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2009d, p. 32);



“os escritores modernistas brasileiros, tais como Manuel Bandeira, José Lins do Rego, Jorge de Lima, Érico Veríssimo, Rachel de Queiroz, Carlos Drummond de Andrade, Guimarães Rosa, João Cabral de Melo Neto e Jorge Amado, entre outros, foram muito lidos por diversos escritores africanos, o que trouxe importantes contribuições para a literatura desse país.” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2009d, p. 32).

A unidade se encerra com o tema do vestibular e sua preparação e importância.

O tema do início do quarto caderno da Terceira Série é *Minha vida daqui a dez anos*: o aluno é provocado a criar uma estratégia de vida, pensando em como planejar seu futuro, em quatro dimensões: pessoal, profissional, interacional e político-social. A partir dessa temática, é apresentada uma sugestão para que o aluno planeje sua formatura (convite, agradecimentos, tempo, oratória etc.), com destaque para a importância da linguagem falada e escrita mais apropriada para a ocasião. A unidade é, com efeito, encerrada com um tema correlato: a formatura.

Como se pode perceber pela análise, ainda que sucinta, feita dos cadernos de Língua Portuguesa que compõem a Nova Proposta, temas relacionados à questão étnico-racial - sejam ou não apresentados por meio da produção literária de autores lusoafricanos - são esporádicos e circunstanciais, contemplando apenas parcialmente e, mesmo assim, de modo tangencial as diretrizes pressupostas na lei 10.639/03.

## **3.2. Letramento**

### **3.2.1. Uma introdução ao conceito de (multi)letramento**

A ideia de letramento tem, ultimamente, conquistado muita visibilidade, em razão das diversas possibilidades de aplicação *prática* no universo escolar, mas também de sua amplitude *teórica*. O que começou como uma teoria ainda incipiente, nos anos oitenta, agora tem cada vez mais importância e incidência no processo de escolarização. Partindo do pressuposto de que a escola deve, entre outras funções, formar cidadãos, o letramento está cada vez mais em evidência, uma vez que privilegia o uso social da leitura e da escrita.

Nesse contexto, a proposta deste trabalho é refletir e apresentar algumas considerações preliminares e introdutórias acerca do letramento, em seus diversos aspectos práticos e teóricos, vinculando-as, na medida do possível, com questões relacionadas ao ensino da literatura no contexto da educação voltada para as relações étnico-raciais.

O termo *letramento* originou-se do vocábulo *literacy*, palavra de origem inglesa que, segundo Magda Soares, foi adaptada ao português por meio de uma tradução direta do termo originário, denotando “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2004, p.18). Inicialmente proposto pelo autor britânico Bryan Street na obra *Literacy in theory and practice* (1984), o conceito foi aplicado de modo inovador à alfabetização pela argentina Emília Ferreiro, em sua obra *Psicogênese da Língua escrita* (1984).

O tema do letramento passa a ser difundido no Brasil por volta da década de 1980, por meio da produção da linguista Mary Kato, em especial na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística* (1986), entre outros pesquisadores. O termo foi, no contexto da educação brasileira, estudado ainda por outros autores como Leda Verdiani Tfouni, com a obra *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (1988); e aprofundado, depois de 1995, por obras diversas, entre elas *Os significados do letramento*, de Ângela Kleiman. Magda Soares também se tornou referência em relação ao letramento, com as obras *Alfabetização e Letramento* (2003) e *Letramento, um tema em três gêneros* (2004). A pesquisa de Roxane Rojo é de grande relevância atualmente, pois em sua obra *Letramentos múltiplos: a Escola e a Inclusão Social* (2009) apresenta uma exposição crítica do termo *multiletramento*.

O conceito de letramento surgiu, de modo mais geral, devido à necessidade de uma palavra que nomeasse as práticas de leitura e escrita, de acordo com o contexto social em que vivia o cidadão. Ainda segundo Magda Soares,

“o surgimento do termo *literacy* (cujo significado é o mesmo que *alfabetismo*), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra”. (SOARES, 2003, p. 29)

Um dos pressupostos do letramento é a questão da *leitura de mundo*, proposta, pioneiramente, pelo educador Paulo Freire, cujo método de alfabetização é considerado inovador até hoje. Obras diversas do célebre educador, como *Alfabetização - Leitura de mundo, leitura da palavra* (1990), *Alfabetização e conscientização* (1963), *A importância do ato de ler* (1982) e outras já propunham algumas ideias próprias do conceito de letramento, como o posicionamento crítico diante do texto e da escrita, uma das questões fundamentais para o desenvolvimento do aluno, o que, aliás, o vincula definitivamente ao conceito de letramento, já que, em sua teoria, Paulo Freire defendeu a alfabetização como meio de conscientização e de apropriação social da leitura e da escrita pelo alfabetizando. Nesse sentido, com o letramento, é possível que se tenha criado um novo termo para designar o que Freire já antecipava há quatro décadas...

Desse modo, pode-se inferir que o letramento é o uso social da leitura e da escrita, estado ou condição que assume o indivíduo alfabetizado: essa ideia pressupõe que o uso da escrita pode trazer ao indivíduo consequências tanto políticas quanto socioculturais, seja para o grupo social no qual ele está inserido, seja para ele próprio, “independentemente” do grupo a que se vincula.

Maria do Rosário Mortatti, em seu livro *Educação e letramento*, traça um breve histórico da educação do Brasil, mostrando, em cada época, sua evolução. Segundo a autora, “no Brasil, certamente em decorrência das condições de sua colonização, de sua dimensão territorial e de sua estrutura predominantemente agrária, a preocupação com a educação e com ensino elementar tardou a ganhar vulto” (MORTATTI, 2004, p. 33). Nesse contexto, a autora lembra ainda que, apesar de certa resistência, houve mudanças substanciais no desenvolvimento da alfabetização e sua prática na escola. Está claro, para ela, que essas mudanças ocorreram de acordo com o desenvolvimento social, cultural, econômico e político da sociedade, moldando também a forma de alfabetizar o cidadão, já que, a certa altura, não era mais

possível simplesmente alfabetizá-lo, sendo necessário, a partir de então, *letrá-lo*.

Atualmente, por exemplo, é preciso saber fazer bom uso da leitura e da escrita de acordo com as contínuas mudanças e exigências sociais. Portanto, Mortatti (2004) mais uma vez reforça a necessidade do letramento, conceito que vai além da noção restrita de alfabetização. É claro que ocorreram mudanças significativas até hoje na educação e no meio que a envolve. Por isso, em se tratando de letramento, a autora reforça:

“se ‘educação’ é uma palavra bastante utilizada e com significado relativamente conhecido, o mesmo não ocorre com ‘letramento’, de recente introdução em nossa língua e diretamente relacionada com a visibilidade de novos fenômenos e com a constatação de novas formas de compreendê-los e explicá-los”. (MORTATTI, 2004, p. 35)

### **3.2.2. Letramento no contexto escolar**

De acordo com uma primeira definição geral e como vimos sugerindo até aqui, o letramento pode ser entendido como o uso da leitura e da escrita em práticas diversas, como a obtenção de informações, a escrita e recepção de *e-mails* ou, simplesmente, a realização de qualquer tipo de leitura, sabendo interpretá-la e relacioná-la ao objetivo pretendido.

O que muitas vezes não nos damos conta – nem a escola! – é que, no dia a dia, estamos envolvidos direta ou indiretamente com muitas práticas sociais de leitura e escrita, em contextos diversos: como em casa, na escola, na igreja, no trabalho ou com os amigos. Muitas crianças e adolescentes fazem uso da escrita e da leitura no seu cotidiano, seja nos *sites* de relacionamento de que costumam participar ou nos *blogs* que consultam, seja na leitura de revistas em quadrinhos ou mesmo nos programas de televisão. Ocorre que, muitas vezes, a escola ignora essa realidade vivida pelo aluno, apenas impondo-lhe a necessidade – quando não, a obrigatoriedade – de se tornar um leitor de textos que são, via de regra, automatizados pela própria escola, os quais, em geral, encontram-se fora da realidade do aluno. A prática de leitura e escrita na escola deve estar, sempre que possível, relacionada à reflexão do contexto social do aluno, fazendo com que o estudante se posicione,

autonomamente, diante dos desafios da realidade e possua uma visão crítica sobre o mundo. Para Magda Soares,

“o letramento é, sem duvida alguma, pelo menos nas modernas sociedades industrializadas, um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido; dados sobre letramento representam, assim, o grau em que esse direito está distribuído entre a população e foi efetivamente alcançado por ela.” (SOARES, 2004, p. 120)

É extremamente relevante ressaltar que há diferentes tipos de letramento, motivo pelo qual um indivíduo pode ser capaz de fazer uma lista de supermercado, escrever uma receita ou um bilhete, mas não ser capaz de escrever uma argumentação coerente, defendendo um tema ou fazendo uma crítica sobre determinado assunto. Apesar disso, cumpre lembrar que *letrar* é mais que *alfabetizar*: é algo além de somente decodificar letras e signos, já que o letramento propõe que o leitor/escritor tenha senso crítico e autonomia diante do mundo e de suas práticas sociais, sabendo sobretudo *interpretar* a realidade discursiva em que está inserido. Nesse caso, o aluno simplesmente alfabetizado *decifra* os códigos, enquanto o letrado *entende* seu significado, interpretando-o. Por isso, muitas vezes, o aluno apenas automatiza a leitura, sem tirar proveito dela.

Tal reflexão nos leva a inferir que, diante da realidade que se apresenta, é possível ser letrado e não ser alfabetizado. Um exemplo disso é o indivíduo que pode votar, mas não consegue ler e interpretar o que está escrito no seu título de eleitor, muito menos entender – por meio da leitura – as propostas de seu candidato. Outro exemplo comum é o do cidadão que preenche uma ficha de emprego: ele pode conseguir preencher toda ficha, mas quando é perguntado – por meio da escrita – o que exatamente busca com o cargo pretendido, não consegue se expressar e, muitas vezes, sequer passar para o papel suas ideias. Na prática de alfabetização na sala de aula, é comum o aluno se tornar um mero “decifrador” de códigos e signos linguísticos ou ainda um “copiador” de textos, fazendo com que a leitura e a escrita se tornem algo mecânico, automático e, conseqüentemente, desprazeroso.

Cada indivíduo possui uma competência particular em relação ao letramento, uma vez que até mesmo uma criança de dois anos possui um conhecimento de mundo. A escola, portanto, deve se apropriar do nível de letramento de cada aluno e elevá-lo, fazendo assim com que o aluno desenvolva sua capacidade de expressão e de inteligência do mundo. Podem-se pontuar algumas considerações acerca de como lidar com o texto escrito, como sugerem, por exemplo, algumas diretrizes propostas pelo Departamento de Educação do Governo Australiano, para quem, do aluno em contato com o texto, espera-se que: a) examine o sentido que não está explícito na superfície do texto; b) considere o propósito do texto e as intenções do autor; c) compreenda que os textos não são neutros, pois eles representam visões particulares, silenciam outros pontos de vista e influenciam as pessoas; d) questione e desafie as maneiras como os textos são construídos; e) analise o poder da linguagem na sociedade, bem como as relações de poder que a linguagem oculta (DEPARTAMENT OF EDUCATION, 2011).

Ainda na questão das diferenças entre letrado e alfabetizado, Magda Soares, uma das precursoras do estudo do letramento no Brasil, reforça a distinção que há entre ambos, já que, para ela, os dois termos são essencialmente diversos:

“uma última inferência que se pode tirar do conceito de letramento é que o indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, e se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que os outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita”. (SOARES, 2004, p. 24)

Visto sob uma perspectiva diferente, isso quer dizer, também, que um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado: o cidadão alfabetizado sabe ler e escrever, enquanto que o cidadão letrado não somente

sabe ler e escrever, mas é aquele que faz um uso distinto da leitura e escrita, correspondendo adequadamente às demandas sociais dessa leitura e dessa escrita. Portanto, da mesma forma que se pode ter um analfabeto letrado, é possível existir um alfabetizado iletrado...

Para Mortatti (2004), a alfabetização não é pré-requisito para o letramento, mas ambos estão relacionados com as práticas de leitura e escrita: o letramento envolve seu uso social, não se distanciando da prática educativa e de escolarização, mas ocorre em situações diversas dentro ou fora do universo escolar. Segundo Leda Tfouni,

“apesar de estarem indissoluvelmente e inevitavelmente ligados entre si, escrita, alfabetização e letramento nem sempre têm sido enfocados como um conjunto pelos estudiosos. Diria, inicialmente, que a relação entre eles é aquela do produto e do processo: enquanto que os sistemas de escritura são um produto cultural, alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito”. (TFOUNI, 1988, p.09)

Além disso, Tfouni (1998) lembra que a alfabetização é algo individual, estando ligado à educação formal e à escolarização, enquanto que o letramento é voltado para os aspectos sociais e históricos da aquisição da escrita. Segundo ela, o letramento centraliza-se no *social* de maneira ampla, desligando-se do *individual*.

Há que se destacar ainda, sobre este assunto, o fato de ser possível falar não em letramento, num sentido absoluto do termo, mas em *letramentos*, no plural, como a indicar os vários desdobramentos que a primeira noção, aqui explicitada, pode adquirir. Rildo Cosson (2006), por exemplo, pesquisou, em especial, o chamado *letramento literário*, particularmente voltado ao ensino da literatura em sala de aula. Em seu livro sobre o assunto, o autor propõe um trabalho que leve o aluno a se tornar letrado, apropriando-se da leitura de literatura na sala de aula. Assim, segundo Cosson,

“ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária [...] não se faz sem o encontro pessoal com o texto

enquanto princípio de toda experiência estética”. (COSSON, 2006, p. 120)

Não sem razão, uma das maiores discussões em torno desse tema é como ele se dá, em especial, na escola, já que convém lembrar que os textos que estão presentes no cotidiano do aluno também podem estar na escola. Baseadas nessa questão, as autoras Ana Lúcia Souza, Ana Paula Corti e Márcia Mendonça, no livro *Letramentos no ensino médio*, relatam o exemplo de um estudante que diz não gostar de ler, não fazer uso de leituras e escrita, mas que escreve letras de músicas e poesias, além de ficar grande parte de seu tempo no computador, justamente... lendo. Muitas vezes, completam as autoras, a escola acha que a leitura está só nos textos que são abordados na sala de aula, mas, no dia a dia, o aluno pratica a leitura e escrita de acordo com sua realidade, adquirindo familiaridade com práticas de letramento variadas e que têm significado distinto na constituição de sua identidade como cidadãos. (SOUZA, CORTI & MENDOÇA, 2009)

Outra pesquisa que tem buscado desenvolver os aspectos diversos do letramento é aquela realizada por Roxane Rojo, que propõe o sugestivo termo *multiletramento*, cujo sentido remete à capacidade que tem o indivíduo de dominar a leitura e a escrita relacionadas às mídias contemporâneas. Segundo a autora, os textos que hoje se encontram disponíveis nas mídias são carregados de imagens, sons e interação (hipertextos), o que ela denomina *textos híbridos*. Hoje é possível, inclusive, os indivíduos interagirem com esses textos, praticando assim, a leitura e a escrita de forma autônoma e voluntária. Segundo Rojo, é imprescindível a participação da escola no desenvolvimento do aluno com os textos disponíveis na internet, por exemplo, que é um dos principais contatos que os jovens têm com a leitura e escrita atualmente. Para isso, completa, “será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que tem lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam” (ROJO, 2009, p. 34)

Os alunos de hoje, portanto, estariam habituados a lidar com as novas mídias, em especial com os computadores, para a realização de diversas tarefas, desde a produção de um trabalho escolar até uma conversa com amigos nas redes sociais; assim, esse aluno, por meio dessas atitudes, já



estaria em contato direto com as práticas de leitura e escrita, o que não pode ser ignorado pela escola. (ROJO, 2009)

Diante disso, é necessário reivindicar um novo olhar para o letramento: enquanto sua primeira versão propunha as práticas sociais de leitura e escrita, hoje em dia sua definição deve ser mais complexa, pois, como dissemos, novas mídias exigem também múltiplas linguagens. Logo, ao invés de letrado, o indivíduo deve ser *multiletrado*, uma vez que um mundo globalizado e complexo necessita de um cidadão com uma visão crítica mais abrangente, um indivíduo que se posicione criticamente diante do mundo a sua volta. Evidentemente, dentro desse processo não pode deixar de ser citada a importância de novas práticas e atualizações de ensino por parte dos docentes: a nova geração de professores precisa de novas ferramentas de leitura e escrita, o que acaba influenciando a formação de ambos, professores e alunos.

Diante da realidade descrita, faz sentido a proposta de Francisco Júnior, ao defender uma nova prática de letramento, voltada para a capacidade humana de realizar uma leitura diária e crítica do mundo – do mundo interior para o mundo exterior –, e assim compor novos mundos intermediados pelo uso de diversas linguagens e sentidos, tendo como vetor principal

“um conceito de apropriação e uso social para a leitura-escrita (letramentos) que transcende o mero entendimento de alfabetização funcional e concebe a educação como um processo (amplo e dinâmico para a construção do conhecimento, pelo resgate e valorização das múltiplas experiências do sujeito para significar seus mundos e cultura).” (JUNIOR, 2009, p. 42.)

O autor acredita, portanto, que a prática de leitura e escrita de forma positiva e crítica deve partir do interior do indivíduo e, assim, ser exteriorizado, exercitando a leitura e escrita de forma autônoma e voluntária. Junior (2009), em sua teoria, baseia-se na prática do educador Paulo Freire, que, como vimos anteriormente, se negava a diferenciar a *alfabetização* da *conscientização*.

Há, contudo, como se pode facilmente constatar, um grave conflito entre a escola e a juventude, na medida em que aquela necessita, de épocas em épocas, "rejuvenescer" para acompanhar o ritmo das transformações sociais, o que nem sempre ocorre: hoje em dia, verifica-se que os alunos vão à escola também pela sociabilidade e não só pela aprendizagem. Talvez se a escola se

adequasse ao mundo do aluno, ele se interessaria mais pelos conteúdos curriculares. É o que parecem demonstrar os avanços tecnológicos direta ou indiretamente vinculados ao domínio discursivo da linguagem: com o surgimento da internet e novas modalidades discursivas - como, por exemplo, aquela veiculada pelo *twitter*, que pressupõe uma escrita formulada com apenas 140 caracteres, levando o *internauta* a desenvolver sua criatividade e adotar outras práticas de escrita -, a nova geração de alunos encontra-se inserida nesse outro contexto, levando à necessidade de revisão dos tradicionais pressupostos educacionais; além disso, quando se está diante de um texto digital, é possível interagir, intervir nele, levando os alunos a se tornarem leitores e escritores a um só tempo. É, como vimos, o que Rojo (2009) chama de *multiletramento*, prática voltada para o texto contemporâneo, que supõe outras formas de leitura e escrita.

Como se vê, cada vez mais, ensinar torna-se desafio para o professor, levando o docente a se aproximar da realidade atual e não ficar preso a antigas fórmulas, sob o risco de se achar completamente deslocado.

Não podemos, contudo, fechar os olhos a um outro fato relevante: um dos grandes problemas da educação brasileira, que extrapola a questão da formação do aluno diante da realidade das novas mídias e, portanto, das novas práticas de leitura e escrita, é a questão da diferença social, que interfere diretamente no processo de escolarização. Esse fato, entretanto, apenas reforça a necessidade - que vimos defendendo antes - de a escola se aproximar do mundo do aluno, de seu contexto social, bem como das novas práticas de leitura e escrita. Já que a escola tem como um de seus propósitos o de formar cidadãos críticos e protagonistas, a prática escolar não deve ignorar o universo no qual este aluno se insere:

“a main point being that communicative events take place in spaces charged with social and cultural meanings. Speakers or reader/writers bring their world view, language practices, history, and experience with the other participants to a given situation.” (KALMAN, 2008, p. 25).<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> O principal ponto é que os eventos comunicativos acontecem em espaços carregados de significados sociais e culturais. Oradores ou leitores/escritores trazem para uma determinada situação sua visão de mundo, suas práticas de linguagem, sua história e experiência com outros participantes.

De fato, na e para a nova geração, é imprescindível *letrar*, em razão da necessidade constante de renovação das práticas pedagógicas. Os letramentos sugerem que cada um se assuma como sujeito de sua própria história, na busca de um domínio pleno do(s) discurso(s) e, portanto, de sua própria realidade.

### **3.2.3. Letramento literário**

O conceito de *letramento literário* vem se tornando cada vez mais conhecido no meio acadêmico e escolar, uma vez que indica a leitura/produção e a visão crítica dos conteúdos abordados na escola, bem como nas práticas sociais de leitura e escrita. Para Graça Paulino,

“usamos hoje a expressão letramento literário para designar parte do letramento como um todo, fato social caracterizado por Magda Soares como inserção do sujeito no universo da escrita, através de práticas de recepção/produção dos diversos tipos de textos escritos que circulam em sociedades letradas como a nossa. Sendo um desses tipos de textos o literário, relacionado ao trabalho estético da língua, à proposta de pacto ficcional e à recepção não-pragmática, um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler.” (PAULINO, 2001, p. 117)

Portanto, podemos destacar na prática do letramento – como, de resto, já propunha o Método Paulo Freire de Alfabetização – a importância de se levar em consideração a leitura de mundo do aluno, na medida em que o discente possui conhecimentos aos quais agrega valores pertinentes aos conteúdos pedagógicos. Nesse sentido, o que se pretende é tornar a cultura do alunado como um processo relevante, promovendo a “troca cultural” na sala de aula, já que, de acordo com essa teoria, o educando não deve ser como um “depósito” no qual o docente despeja conteúdos estabelecidos, sem levar em consideração sua realidade. (FREIRE, 1996)

Uma das maiores distorções que se verificam nas aulas de literatura é, por exemplo, a pouca relevância dada à própria obra literária, que, em geral, é

apresentada aos alunos como algo “impossível” de se desvendar ou entender ou é ensinada como se o mais importante fosse decorar a cronologia das tendências estéticas e da vida e obra dos autores. Além disso, muitas vezes, quando o texto literário é levado para aula, acaba servindo apenas como instrumento pedagógico para transmissão de conteúdos linguísticos, e a leitura literária passa a ser considerada algo pouco prazeroso. Para Rildo Cosson, o letramento literário propõe uma visão voltada para o verdadeiro sentido da leitura e literatura, existindo, na cultura social e escolar, basicamente três pontos nevrálgicos que destituem o poder e a importância da literatura:

“alguns acreditam que se trata de um saber desnecessário. Para esses a literatura é apenas um verniz burguês de um tempo passado, que já deveria ter sido abolido das escolas (...) outros tem a consciência de que desconhecem a disciplina, porém consideram o esforço para conhecer desproporcional aos seus benefícios. São os indiferentes, para quem ler é uma atividade de prazer, mas o único valor que conseguem atribuir à literatura é o reforço das habilidades linguísticas (...) por fim, há aqueles que desejam muito estudar literatura, todavia, seja por falta de referências culturais ou pela maneira como a literatura lhes é tratada, ela se torna inacessível.” (COSSON, 2006, p. 10)

Portanto, podemos concluir que a literatura e a leitura literária só terão espaço na escola – e, conseqüentemente, na sociedade – quando se superarem certos desafios impostos pelo processo de supressão da literatura como manifestação artística significativa para a realidade do alunado. Uma das alternativas capazes, em nossa opinião, de resgatar a verdadeira importância da literatura, começaria pela própria prática de leitura na sala de aula:

“assim, para que o letramento literário seja de fato desenvolvido, a escola não deve limitar-se aos objetos lidos, mas também e, principalmente, à forma como a leitura está sendo provocada/incentivada no seu interior, sobretudo, pelos professores e realizada pelos alunos.” (RANKE, MAGALHÃES & FERREIRA, 2011, p. 32)

Podemos, por isso, elencar pelo menos dois aspectos importantes, implicados na relação entre o ensino de literatura e letramento literário. Em resumo, o letramento literário se configura numa prática que poderá:

1. despertar a sensibilidade do aluno para a literatura (*fruição estética*);
2. desenvolver sua competência crítica (*consciência ética*).

Desse modo, para que o aluno possa se formar plenamente como cidadão crítico e consciente, é necessário – entre outras coisas – que a escola promova uma prática de leitura relacionada à realidade desse leitor, não entendendo esse processo como algo maçante e sem valor, mas como uma prática significativa e prazerosa. Muitas vezes, a escola, preocupada com metas burocráticas a serem cumpridas, não deixa espaço suficiente para a leitura autônoma por parte dos alunos, questão que deveria ser repensada e reformulada, devendo a escola, no mínimo, ceder um espaço – em sua grade disciplinar, em seu currículo – para um estudo mais apropriado do texto literário, e não exigir que essa leitura seja feita nos intervalos entre aulas ou em “sobras” de tempo.

Refletindo sobre essa questão na Educação Básica, Alexandra Pinheiro afirma:

“o debate acerca do letramento literário está atrelado à reflexão sobre a importância de se ensinar a literatura. A inserção dessa disciplina na grade curricular da Educação Básica deveria estar interligada à concepção pedagógica da instituição escolar e da prática docente daqueles interessados em assumir a tarefa de formar leitores literários.” (PINHEIRO, 2001, p. 301)

Em alguns documentos escolares já é possível encontrar o reconhecimento/valorização do letramento e sua prática, como nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, posteriormente, nas Orientações Curriculares Nacionais (OCN), este último especialmente voltado à leitura no Ensino Médio. Segundo as OCN, é necessário incitar a prática e importância da leitura crítica e emancipadora por parte do aluno:

“para cumprir com esses objetivos, entretanto, não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido (...) Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de ‘letrar’ literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se

daquilo a que tem direito.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, p. 54)

Finalmente, partindo ainda dos pressupostos pedagógicos expostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas Orientações Curriculares Nacionais (OCN), uma ação político-educacional voltada para o letramento literário deve buscar também refletir acerca da atuação do educador no processo de formação do aluno, destacando o papel que as obras de literatura desempenham junto aos vários aspectos formativos (emotivo, psíquico, biológico, social etc.) da criança e do jovem.

Desenvolver a competência discursiva do aluno; criar condições de aprendizagem e de socialização a partir do contato direto com a literatura e seus diversos promotores; oferecer ao leitor uma gama variada de possibilidades de interação com os agentes institucionais de ensino; desenvolver a capacidade plena de comunicação escrita, estimulando o conhecimento de culturas variadas, a partir do contato com o mundo imaginário da literatura; valorizar a recente produção literária, resgatando a consciência integradora das manifestações interculturais; enfim, considerar a literatura como área articuladora de aspectos diversos do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade, são alguns dos propósitos que uma política de promoção da leitura consciente e socialmente responsável deve buscar atingir por meio do letramento literário.

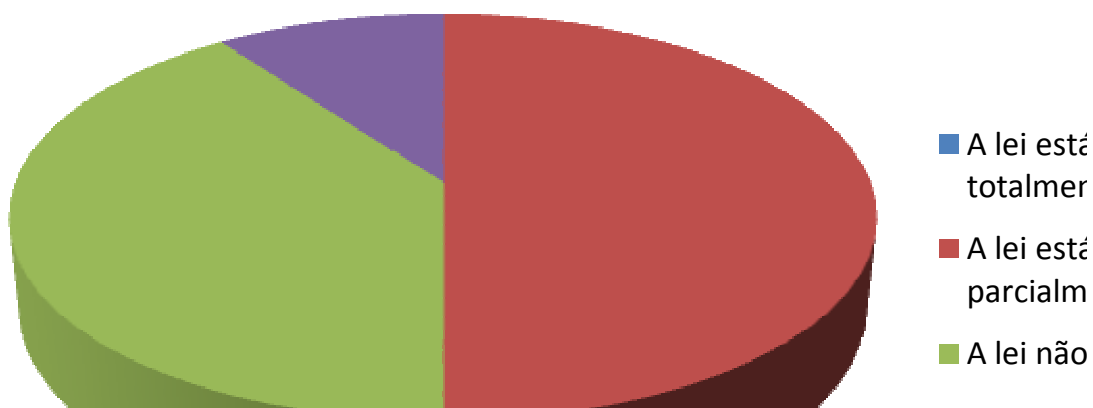
### **3.3. A Prática na sala de aula**

Considerando que o presente trabalho trata da lei 10.639/03 e suas práticas e representações na escola, em particular no Ensino Médio, foi elaborado um questionário dividido em três abordagens distintas, mas complementares, distribuídos para docentes da área de Língua Portuguesa e/ou Literatura de diversas escolas em diferentes regiões da cidade de São Paulo. Procuramos refletir, nas questões, três momentos que permeiam este trabalho:

1. *A lei 10639/03*: nestas perguntas, procurou-se enfatizar aspectos da representação da referida lei junto ao corpo docente, bem como auferir o grau de conhecimento / proximidade dos professores para com a mesma legislação (questões de múltipla escolha);
2. *O ensino de literatura*: com estas questões, procurou-se verificar como se dá, atualmente, o ensino de literatura no ensino médio da rede estadual de ensino (São Paulo), com especial interesse na relação entre as diretrizes da referida lei e a(s) prática(s) de ensino de literatura (questões de múltipla escolha);
3. *A literatura africana lusófona*: com estas questões, voltadas especialmente para a parte prática da atividade docente, procuramos verificar as formas como esse assunto é trabalhado em sala de aula, bem como suas possíveis relações com temas pertinentes aos conceitos de racismo, etnicidade e afins (questões dissertativas).

Nos questionários distribuídos pudemos perceber que a maioria dos docentes (60%) conhece a lei 10639/03, além do que, do percentual que a conhece, 90% a consideram positiva, principalmente por se tratar de uma lei que propõe a abertura, aceitação e tolerância de novas culturas. O problema, conforme pudemos perceber pelas respostas recolhidas, é que boa parte dos docentes acenaram para o fato de a lei estar sendo aplicada apenas parcialmente (50%) ou não estar sendo aplicada absolutamente (40%), sendo que nenhum dos pesquisados afirmaram que ela está sendo aplicada totalmente, conforme gráfico abaixo:

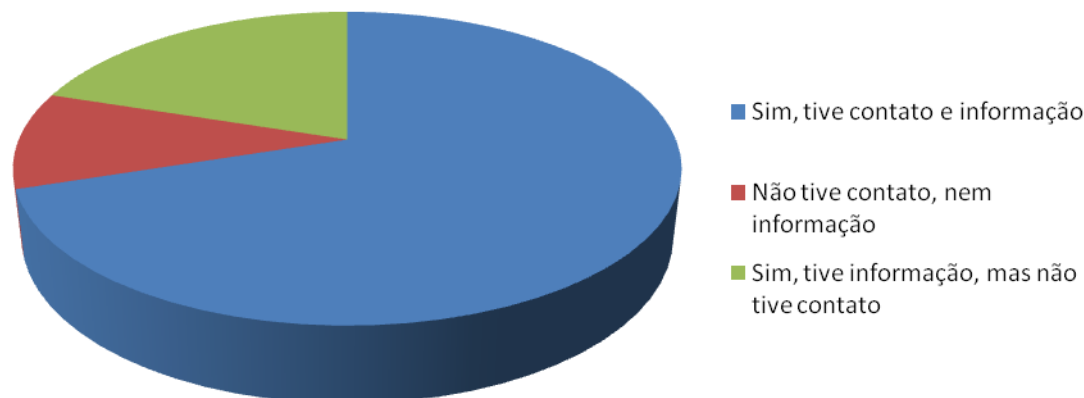
## Em sua opinião a lei está sendo aplicada nas escolas?



Quando questionados, contudo, se era possível atrelar os princípios fundamentais da referida lei ao conteúdo curricular de literatura, a maioria dos docentes (90%) reponderam que sim, pois, segundo estes mesmos professores, literatura é sinônimo de cultura, e a lei prevê exatamente o ensino de história e *cultura* africana e afro-brasileira nas escolas. Assim, segundo um dos entrevistados, por exemplo, “não se deve valorizar apenas a literatura nacional ou americana, francesa, russa, isoladamente, devemos mostrar ao aluno todas as variedades e heterogeneidades possíveis”. É interessante perceber, ainda sobre esse tópico, que a maior parte dos professores teve, em sua formação docente (graduação, pós-graduação, formação complementar etc.), algum contato e informação acerca da Literatura Africana Lusófona (70%), sendo que apenas 10% não tiveram nenhum contato e informação sobre o assunto e 20% tiveram alguma informação, embora não tenham tido nenhum contato direto com ela, conforme podemos constatar no gráfico abaixo:



## Você teve, em sua formação como docente, algum contato e/ou informação acerca da Literatura Africana Lusófona?



Curiosamente, apesar de a maioria absoluta (90%) ter tido informação e/ou contato com a literatura africana lusófona - muitos deles, conforme pudemos constatar, tiveram acesso ao material por meio do caderno do professor e do aluno (*Nova Proposta Curricular* do Estado de São Paulo) -, apenas metade dos docentes entrevistados (50%) já abordaram, em algum momento, essa temática em sala de aula com seus alunos, donde se constata uma carência de uma utilização efetiva, nas escolas, da literatura africana lusófona.

Foi de nosso interesse saber também como se dá - entre os que, de alguma maneira, trabalham com essa literatura em sala de aula - sua prática docente, quais autores e temáticas são abordadas etc. Pudemos constatar, pelas respostas dissertativas que foram dadas, que a maior parte dos docentes conhecem pouco sobre a Literatura Africana Lusófona, muitos deles ainda achando que o tema restringe-se apenas a Mia Couto, porventura o autor mais conhecido no Brasil; apenas um professor afirmou ter trabalhado especificamente com o tema *Lusofonia na África*, mas, ainda assim, com questões voltadas para o ensino de língua portuguesa, de acordo com a proposta do Caderno do Professor e Aluno (*Nova Proposta*): “no caderno do aluno do Ensino Médio, eles trazem informações sobre a 'comunidade' lusófona e traz[em] textos do Mia Couto e notícias de jornais de Moçambique.” Quando

questionamos como se deu, efetivamente, a prática na sala de aula, alguns docentes afirmam ter seguido as instruções do Caderno do Professor e Aluno (*Situações de Aprendizagem*), principalmente trabalhando com interpretação de textos discursivos e poemas: “apenas foram lidos e interpretados poemas...”, afirmou um deles.

Finalmente, também nos interessou descobrir qual a reação do educando diante dos conteúdos apresentados em sala de aula, especificamente em se tratando de conteúdo relacionados à temática africana e/ou afro-brasileira, ou seja: levando em consideração o conhecimento da referida legislação (bem como do material de suporte didático diretamente vinculado a ela), pelo professor, interessou-nos saber qual a recepção do aluno diante do assunto, motivo pelo qual, nos questionários enviados aos professores, fizemos a seguinte pergunta: “Qual a reação dos alunos diante do material e da forma/maneira como ele foi trabalhado em sala de aula?”. Como resposta, obtivemos, na maior parte dos casos, a afirmação de que os alunos aceitaram bem o material, como qualquer outro, mas em momento algum parecem ter questionado o fato de os professores terem trabalhado prioritariamente temáticas mais voltadas para *lusofonia*<sup>12</sup>, desconsiderando, de certo modo, a literatura africana e afro-brasileira propriamente ditas, bem como questões relacionadas a aspectos étnico-raciais que permeiam a cultura negra no Brasil. Como afirmou um dos professores entrevistados, “trabalhamos primeiramente com debate sobre os países que falam *língua portuguesa*, depois os alunos fizeram a leitura dos textos com questões de *interpretação*.” (grifos nossos)

Considerando que, segundo a lei 10639/03, o conteúdo programático a ser trabalhado nas escolas deve incluir “o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003a, p. 01), podemos concluir, preliminarmente, pela necessidade de a referida lei ser adotada, na prática escolar cotidiana, numa perspectiva mais

---

<sup>12</sup> Aqui entendida, especificamente, como conjunto de conhecimentos diretamente vinculados à *expressão linguística*, em especial à presença e utilização da língua portuguesa no continente africano (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe).

ampla, considerada como uma ação docente que represente e valorize a cultura negra e afrodescendente como um todo, destacando a contribuição cultural da África, dos africanos e dos afro-brasileiros, desmitificando qualquer tipo de preconceito e discriminação relacionada à herança cultural deixada pelos negros africanos, escravizados ou não. Portanto, acreditamos, ao contrário do que nossos questionários apontaram, que a cultura e história africanas devem ser abordadas em sala de aula no sentido de levar o educando a conhecer essa cultura e a reconhecê-la como processo de formação de sua própria identidade, ainda que não estejamos falando exclusivamente de alunos afrodescendentes.

## CONCLUSÃO

Se um dos objetivos da escola é formar o aluno como cidadão crítico e autônomo, a leitura passa a ser um dos instrumentos que, sem dúvida, potencializa a concretização desse objetivo. Por isso é que abordamos, aqui, a importância do reconhecimento do letramento literário, já que o conceito não propõe exatamente um *método* de ensino de literatura, mas um novo olhar para leitura literária, um olhar que se configura pela diversidade de prismas e que se revela, na medida do possível, crítico. Afinal, como já afirmou Antonio Candido (2004), a literatura ensina a todos, com as forças e oposições que a compõem, permitindo assim contatos além do que a pedagogia impõe e aprisiona.

De fato, para a nova geração, é imprescindível *letrar*, já que novos tempos pedem novas práticas. Como dissemos antes, o(s) letramento(s) pressupõe(m) que cada indivíduo se assuma como sujeito de sua própria história, e o *letramento literário*, especificamente, pode ser um dos mais eficazes caminhos para isso.

Com a pesquisa que desenvolvemos, acerca das práticas e representações da lei 10.639/03, buscamos analisar a abordagem e a significação da citada lei, em especial nas aulas de literatura, buscando, nesse percurso, verificar, entre outras coisas, uma possível presença da literatura africana lusófona no conteúdo curricular do Ensino Médio, tomando como amostragem quatro escolas da cidade de São Paulo, escolhidas a partir de sua disposição geográfica distinta.

Passados praticamente dez anos da aprovação da Lei 10.639/03, pudemos perceber que ainda há muito a ser mudado e muito a ser conquistado nesse campo, embora, formalmente, a lei seja obrigatória e os materiais escolares a contemplem parcialmente. Assim, apesar de parte do corpo docente relacionar-se, de alguma maneira, em maior ou menor grau, com suas principais diretrizes, não é difícil perceber o quanto a cultura negra (africana e afro-brasileira) surge ainda, no espaço escolar, estereotipada, sendo, por isso, necessário que ocorram mudanças na mentalidade do professorado, bem como do alunado e da estrutura institucional das escolas. Em nossa opinião, o

melhor meio para que isso ocorra é investirmos numa educação *multicultural*, numa acepção ampla da palavra.

Não podemos deixar de ressaltar, também, o despreparo que há, na dinâmica de nosso processo educacional (incluindo, portanto, todos os envolvidos nele: professores, alunos, gestores, responsáveis legais etc.), para uma prática antirracista e antidiscriminatória, já que, como as pesquisas têm demonstrado - e nosso trabalho procura contribuir com esse conhecimento - os agentes escolares não se mostram aptos, no seu dia a dia, a lidar com a discriminação, o racismo e a diferença. Portanto, se todos aqueles envolvidos com a educação fossem preparados e, principalmente, incentivados a conhecer os princípios da educação para as questões étnico-raciais e, conseqüentemente, mudar a realidade escolar - uma realidade que, refletindo a sociedade na qual a escola está inserida, ainda reproduz o *mito da democracia racial* -, certamente a situação da educação brasileira, especialmente no que compete à questão da diversidade étnico-racial, seria outra, pois, como ressalta Nilma Gomes,

“não faz sentido que a escola, uma instituição que trabalha com os delicados processos da formação humana, dentro os quais se insere a diversidade étnico-racial, continue dando uma ênfase desproporcional à aquisição dos saberes e conteúdos escolares e se esquecendo de que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações, valores, títulos...” (GOMES *in* MUNANGA, 2005 p. 154).

Por meio deste trabalho, foi possível observar - ainda que considerando uma pequena amostragem, diante da dimensão da cidade de São Paulo - o quanto é necessário ser feito pela educação étnico-racial e o quanto a lei 10.639/03 precisa ser mais bem aplicada, uma vez que entre seus objetivos encontra-se a necessidade de se unir contribuições que compõem a identidade cultural de nosso país e não apenas cumprir obrigações normativas. Com efeito, muitos dos envolvidos na educação apenas aceitam e cumprem, formalmente, a lei, sem pensar no papel social que ela representa; sobre essa questão, ademais, convém lembrar as palavras do educador Paulo Freire,

quando repreendeu o que chamou de *educação bancária*, alegando que o aluno não deve ser apenas um objeto vazio em que o professor "deposita" os conteúdos, inibindo o poder criador dos educandos, mas, ao contrário, deve-se promover uma "educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, [que] implica um constante ato de desvelamento da realidade." (FREIRE, 2005 p. 80)

Assim deve ser, acreditamos, o caso da lei aqui estudada: os educadores não devem privilegiá-la apenas na teoria ou porque ela é, institucionalmente, obrigatória, mas devem interpretá-la e aplicá-la para além de sua obrigatoriedade, repensando-a na dinâmica da sociedade brasileira e, desse modo, valorizando sua dimensão e alcance social.

Quando, em nossa pesquisa, analisamos os questionários respondidos pelos professores, notamos, por exemplo, essa defasagem entre o que rege a lei e o modo como é aplicada (ou não aplicada), além da relativa falta de preparo dos docentes, de incentivo à uma posição crítica em relação à temática por parte dos alunos etc. Alguns professores, como pudemos constatar, limitam-se ao conteúdo que o material didático *oficial* apresenta, sem a consciência crítica que o tema realmente exige e permite. Semelhante constatação verificamos ao analisar os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas avaliadas: em algumas delas (o que, em nossa opinião, se reproduz em  *muitas* delas), o PPP acaba sendo mera cópia de um antigo projeto, que se perpetua de uma período escolar para outro e/ou de uma unidade escolar para outra. Se a verdadeira função do PPP fosse cumprida, certamente teríamos uma dinâmica escolar distinta daquela que nossa pesquisa revelou, afinal, como indicam RUSSO & MONFREDINE (2011),

“o projeto político pedagógico é positividade, já que se caracteriza como instrumento capaz de eliminar a fragmentação do trabalho e do conhecimento, a hierarquização de funções e a burocratização da escola, processos diretamente relacionados à divisão do trabalho e à centralização do poder numa sociedade de classes. Com o projeto pedagógico seria possível romper com o individualismo e o isolamento que muitas vezes caracteriza o trabalho dos educadores” (p. 54)

Outro problema encontrado refere-se ao tratamento dado à literatura especificamente: infelizmente, tanto em relação ao material didático quanto na prática docente, a literatura ainda é usada como "instrumento" pedagógico secundário, servindo ora para o ensino de gramática, ora para a interpretação de textos, ora ainda para se decorar escolas literárias, esquecendo-se que, na verdade, o ensino da literatura encontra-se muito além disso: ensinar, aprender e conviver com a literatura pressupõe, assim, mais do que lidar com textos apenas para o desenvolvimento da competência de leitura e do conhecimento gramatical: “a leitura, considerada no seu sentido lato, contribui substancialmente para o desenvolvimento da cidadania, resultando num amplo processo de inclusão social e afirmação identitária”. (SILVA, 2010b, p. 04)

Infelizmente, a literatura nem sempre merece destaque no contexto escolar, sendo até mesmo, algumas vezes, ignorada como instrumento propulsor de desenvolvimento crítico, pessoal e intelectual do alunado. Nesse sentido, convém reforçar as palavras de Cyana Leahy-Dios, para quem

“o primeiro motivo pelo qual se trata de uma disciplina complexa é o fato de que a literatura lida com uma das mais poderosas formas de cultura e de expressão artística da humanidade, que é a *palavra* (...) ao mesmo tempo em que lida com o sensorial, o emocional e o racional de indivíduos e de grupos sociais, emoções e pensamentos. Além disso, a literatura se alia a estudos sociais, associada a dados históricos e/ ou culturais.” (LEAHY-DIOS 2000, p.18)

Portanto, torna-se de grande relevância outro tema abordado neste trabalho, o *letramento literário*. Ressaltamos, no terceiro capítulo, a importância do letramento para a educação, especialmente vinculado ao ensino de literatura, levando-o a se tornar mais eficiente e significativo, uma vez que o letramento literário vai além daquelas práticas negativas a que aludimos logo acima. O conceito de letramento literário, portanto, pode e deve ser aplicado nas aulas de literatura, contribuindo para a promoção não apenas da literatura africana lusófona, mas, por meio dela, para a promoção da própria questão étnico-racial na escola, despertando nos alunos maior criticidade e autonomia de pensamento diante desse e de outros temas diretamente vinculados ao seu cotidiano. Por isso, para nós, alguns aspectos são imprescindíveis à prática educacional vinculada ao ensino de literatura africana lusófona e ao letramento

literário, como é o caso de se buscar despertar, tanto no alunado quanto nos professores, uma mais profunda consciência multicultural, sobretudo quando a entendemos de modo inapelavelmente vinculada às questões étnico-raciais.

Com isso, espera-se que afirmação da identidade afrodescendente seja respeitada por todos, mas particularmente assumida pelo aluno negro, tradicionalmente inibido em relação ao legado africano e afro-brasileiro por conceitos eurocêntricos, geralmente impostos *no* e *pelo* currículo escolar. No contexto educacional brasileiro, a nosso ver, esse é um desafio que não se configura apenas como um compromisso social de todos, mas como uma prática que, a seu modo, contribui para a própria humanização da sociedade, pois, como afirmou certa vez Ernesto Sábato, escritor argentino que viveu no limite da mais absoluta opressão, "la búsqueda de una vida más humana debe comenzar por la educación" (SABATO, 2006, p. 76).



## BIBLIOGRAFIA

- AMÂNCIO, Isis Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. *Literaturas africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica*. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.
- ARNAUT, Luiz & LOPES, Ana Mónica. *História da África: uma introdução*. Belo Horizonte, Crisálida. 2005.
- ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. “A imagem do negro na obra de Florestan Fernandes”. In: SCHWARCZ Lilia Moritz & QUEIROZ, Renato da Silva (orgs.). *Raça e diversidade*. São Paulo, Edusp, 1996.
- 
- \_\_\_\_\_. “Dilemas do Brasil moderno: questão racial na obra de Florestan Fernandes”. In: MAIO, Marco Chor (org.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro, Editora Fiocruz/CCBB, 1996.
- ASANTE, Molefi Kete. “The afrocentric idea in education”, *The journal of negro education*, Vol. 60, No. 02: 170-180, Spr, 1991.
- BAPTISTA, Ana Maria Haddad. *Educação, ensino & literatura: propostas para reflexão*. São Paulo, Arte-livros, 2011.
- BARROS, Zelinda. “A distância revelando o ‘outro’: educação à distância (EAD) e o ensino de história e cultura afro-brasileiras”. *Interdisciplinar. Revista de estudos de língua e literatura*, Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, Ano 5, Vol. 10: 85-105, 2010.
- BASTIDE, Roger & FERNANDES, Florestan. *Branços e negros em São Paulo*. São Paulo, Global, 2008.
- BERND, Zilá. *O que é negritude*. Brasiliense, São Paulo, s.d.
- BOSI, Alfredo. “Cultura Brasileira e culturas brasileiras”. *Dialética da colonização*. São Paulo, Companhia das Letras, 1996, p. 308-345.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo, Brasiliense, 2007.
- BRASIL. “Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. (<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>)

- \_\_\_\_\_. “Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática `História e Cultura Afro-Brasileira`, e dá outras providências”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01. ([http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm))
- \_\_\_\_\_. “Mensagem n.º 7, de 9 de janeiro de 2003”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003b, p. 01. ([http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/Mensagem\\_Veto/2003/Mv07-03.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/2003/Mv07-03.htm))
- \_\_\_\_\_. “Projeto de Lei n.º 259, de 11 de março de 1999. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática `História e Cultura Afro-Brasileira` e dá outras providências”. *Diário da Câmara dos Deputados*, Brasília, DF, 20 mar. 1999, p. 10942. (<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1522>)
- \_\_\_\_\_. “Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 dez. 1996. ([http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm))
- CANDIDO, Antonio. *Iniciação à literatura brasileira*. São Paulo, Humanitas, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. Rio de Janeiro, Duas Cidades, 2004.
- CARVALHO, Celso. “Trabalho e formação no contexto da reforma curricular paulista”. In: DAL MAS DIAS, Elaine & LORIERE, Marcos Antônio (orgs.). *Educação hoje*. São Paulo, Paco Editorial, 2011, p. 31-46.
- CARVALHO, Marília & MOURA, Mayra. “Homens, mulheres e letramento: algumas questões.”. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo, Global, 2003, p. 89-113.
- CAVALLEIRO, Eliane. “Discriminação racial e pluralismo cultural nas escolas públicas da cidade de São Paulo”. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03*. Brasília, SECAD/ UNESCO, 2005, p. 65-104.

- CAVALLEIRO, Eliana (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo, Selo Negro, 2000.
- CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo. Cortez, 1991.
- COENGA, Rosemar. *Leitura e letramento literário diálogos*. Cuiabá, Carlini & Cianato, 2010.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário*. São Paulo, Contexto, 2006.
- \_\_\_\_\_. "A prática de letramento literário na sala de aula". In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos (orgs.). *Nas trilhas do letramento*. Dourados, Mercado das Letras, 2011, p. 281-297.
- COSTA, Amanda Silva Falcão & SUASSUNA, Livia. "Livro didático de literatura no ensino médio e texto literário". *Interdisciplinar. Revista de estudos de língua e literatura*, Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, Ano 5, Vol. 12: 63-75, jul-dez 2010.
- COSTA, Luciano Gonsalves (org.). *História e cultura afro-brasileira. Subsídios para a prática da educação sobre relações étnico-raciais*. Maringá, Eduem, 2010.
- CRUZ, Mariléia dos Santos. "Uma abordagem sobre a história de educação dos negros". SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. Brasília, SECAD/ UNESCO, 2005, p. 21- 33.
- DEPARTAMENT OF EDUCATION. AUSTRALIAN CURRICULUM. <http://www.education.tas.gov.au/curriculum/standards/english/english/teachers/critlit#whatis> (pesquisado em 01/08/2011).
- DIAS, Lucimar Rosa. "Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à lei 10.639/03 de 2003". In: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. *Educação do negro e outras histórias*. Brasília, SECAD/ UNESCO, 2005, p. 49-62.
- ESPOSITO, Yara Lúcia; DAVIS, Claudia; NUNES, Marina Muniz Rossa. "Sistema de avaliação do rendimento escolar. O modelo adotado pelo estado de São Paulo". *Revista brasileira de educação*, São Paulo,

Fundação Carlos Chagas, No. 13: 25-53, 2000  
(<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a03.pdf>)

FERNANDES, Célia Regina Delácio. "Letramento literário no contexto escolar".  
*In: GONÇALVES, Adair Vieira & PINHEIRO, Alexandra Santos (orgs.).  
Nas trilhas do letramento.* Dourados, Mercado das Letras, 2011, p. 321-  
348.

FERNANDES, Florestan. "As relações raciais em São Paulo reexaminadas".  
*Revista do Instituto de Estudos Brasileiros.* São Paulo, Vol. 40, p. 209-  
215, 1996.

\_\_\_\_\_. *O negro no mundo dos brancos.* Global, São Paulo,  
2007.

\_\_\_\_\_. *A integração do negro na sociedade de classes.* São  
Paulo, Globo, 2008.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. "Ensino e diversidade cultural: desafios e  
possibilidades, *Caderno Cedes,* Campinas, Vol. 25, No. 67: 378-388,  
set.-dez. 2005.

FERREIRO, Emília. *Psicogênese da língua escrita.* Porto Alegre, Artmed, 1984.

FIAMENGUI, Gustavo. *Impactos do projeto São Paulo Faz Escola no trabalho  
do professor.* Santos, Universidade Católica de Santos, 2009  
(Dissertação de Mestrado).

FILHO, Domício Proença. *Estilos de época na literatura.* São Paulo, Ática,  
1983.

FILHO, Guimes Rodrigues & PERÓN, Cristina Mary Ribeiro (orgs.). *Racismo e  
educação: contribuições para a implementação da lei 10639/03.*  
Uberlândia, EDUFU, 2011.

FONTES, Adriana *et alli.* "A redução das desigualdades socioeducacionais na  
dimensão étnico-racial". *In: HENRIQUES, Ricardo; FRANCO, Claudia  
Tereza Signori; TELES, Jorge Luiz. Diversidade na educação: como  
indicar as diferenças.* Brasília, SECAD/ UNESCO, 2006, p. 125-151.

FREIRE, Paulo. *Alfabetização e conscientização.* Porto Alegre, Editora Emma,  
1963.

\_\_\_\_\_. *Educação e mudança.* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. *A Importância do ato de ler (em três artigos que se  
completam).* São Paulo, Cortez/ Autores Associados, 1991.

- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo & MACEDO, Donaldo. *Alfabetização - Leitura do mundo, leitura da palavra*. Paz e Terra, 1990.
- FREITAS, Luciana Maria Almeida de & VARGENS, Dayala Paiva de Medeiros. "Pluralidade cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais: uma diversidade de vozes". *Linguagem & ensino. Revista do programa de pós-graduação em letras*, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, Vol.12, No. 02: 373-391, jul.-dez. 2009.
- GOMES, Joaquim Barbosa. "O debate constitucional sobre as ações afirmativas". In: SANTOS, Renato Emerson dos & LOBATO, Fátima (orgs.). *Ações afirmativas. Políticas públicas contra as desigualdades sociais*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003, p. 15-57.
- GOMES, Nilma Lino. "Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade". In: CAVALLEIRO, Eliana (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo, Selo Negro, 2000, p. 83-95.
- GOMES, Nilma Lino; OLIVEIRA, Fernanda Silva; SOUZA, Kelly Cristina Cândida. "Diversidade étnico-racial e trajetórias docentes: um estudo etnográfico em escolas públicas". In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. "Negros e educação no Brasil". In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica, 2003, p. 325-346.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira & PETRONILHA, Beatriz Gonçalves e Silva. "Movimento negro e educação", *Revista brasileira de educação*, No. 15: 134-158, set-dez. 2000.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo. Teoria e história*. Petrópolis, Vozes, 2002.
- GRESPLAN, Jorge. *Marx*. São Paulo, Publifolha, 2008.
- HALL. Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

- INAFUKU, Isis Megumi & ZAGO, Natália Dresser. "África e Brasil: uma transposição didática e cultural". *ACOALFAPlp: Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa*. São Paulo, Ano 3, No. 6, 2009. (<http://www.acoalfaplp.net>).
- JACCOUD, Luciana. "Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil". In: THEODORO, Mário (org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição*. Brasília, IPEA, 2008.
- JUNIOR, Francisco Silva Cavalcante. *Letramentos para um mundo melhor*. Alínea, Campinas, 2009.
- JÚNIOR, Renato Nogueira dos Santos. "Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado". *Revista África e africanidades*, São Paulo, Ano 3, No. 11: 01-16, Nov. 2010.
- KALMAN, Judy. "Beyond definition: central concepts for understanding literacy". *International review of education*, Vol. 54, No. 5-6: 523-538, Nov. 2008.
- KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo, Ática, 1986.
- KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento*. Campinas, Mercado das Letras, 1995.
- \_\_\_\_\_. "Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura.". In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo, Global, 2003, p. 89-113.
- KONDER, Leandro. *O que é dialética*, São Paulo, Brasiliense, 1987.
- KOZAKA, Cristiane Alves Gama; SOUZA, Lorena Oliveira de; BULLA Raquel Aparecida. "O conto através do teatro como meio alfabetizador e transmissor das culturas e histórias africanas". *ACOALFAPlp: Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa*. São Paulo, Ano 4, No. 8, 2010 (<http://www.acoalfaplp.net>).
- LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. Niterói, EdUFF, 2000.
- LIMA, Ir. Maria Aparecida. *O Projeto Político-Pedagógico: Uma Resposta da Comunidade Escolar*. Bauru, Edusc, 2006.
- MACKENZIE, J. M. *A Partilha da África. 1880- 1900*. São Paulo, Ática, 1994.

- MARCONI, Marina de Andrade & LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo, Atlas, 2002.
- MCLAREN, Peter & GIROUX, Henry. “Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder”. MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário. Pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000, p.25-49.
- MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2007.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília/DF, SEPPIR, 2004.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. 2000 ([http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf))
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Salto para o futuro: construindo a escola cidadã, projeto político pedagógico*. SEED, Brasília, 1998.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, MEC, 2006. [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais*. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais: Ética*. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.
- MOLLICA, Maria Cecília. *Fala, letramento e inclusão social*, São Paulo, Contexto, 2011
- MONGA, Celestin. *Nilismo e negritude*, São Paulo, Martins Fontes, 2010.
- MORAES, Mariléia Gollo. “Alfabetização - Leitura do mundo, leitura da palavra e letramento: algumas aproximações”. *Revista de ciências humanas*, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Ano

- 07, No. 07: 01-11, 2005.  
([http://www.sicoda.fw.uri.br/revistas/artigos/1\\_3\\_26.pdf](http://www.sicoda.fw.uri.br/revistas/artigos/1_3_26.pdf))
- MORALES, Fernanda. "Depoimento da experiência de uma aula sobre identidade". *ACOALFAPlp: Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa*. São Paulo, Ano 3, No. 6, 2009  
(<http://www.acoalfaplp.net>).
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2010.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*, São Paulo, UNESP, 2004.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte, Autêntica. 2006.
- \_\_\_\_\_. *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.
- MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília, SECAD, 2005.
- MUNANGA, Kabengele & GOMES, Nilma Lino. *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo, Global: Ação educativa, 2004.
- NASCIMENTO, Alexandre. "Os cursos pré-vestibulares populares como prática de ação afirmativa e valorização da diversidade". In: BRAGA, M.L.S & SILVEIRA, M.H.V. (orgs.). *O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista*. Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/UNESCO, 2007, p. 65-88.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). *A África na escola brasileira*, Brasília, Senado Federal, 1991.
- NETTO, José Paulo. *O que é marxismo*, São Paulo, Brasiliense, 2006.
- NOSELLA, Paolo. "Ensino médio: natureza, história e perspectivas". In: DAMAS DIAS, Elaine & LORIERE, Marcos Antônio (orgs.). *Educação hoje*. São Paulo, Paco Editorial, 2011, p. 11-29
- OLIVEIRA, Julvan Moreira de. "Educação e africanidades: contribuição do pensamento de Kabengele Munanga". *Anais da 32ª. Reunião da*



*Anped. GT 21: Educação e Relações Étnico-Raciais*. Caxambu, Out. 2009, p. 01-16.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. “Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil: um balanço das teorias”. In: THEODORO, Mário (org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição*. Brasília, IPEA, 2008.

PAULINO, Graça. “Letramento literário: por vielas e alamedas”. *Revista FACED*, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, No. 05: 110-121, 2001.

PEREIRA, Amauri Mendes. “Escola – espaço privilegiado para a construção da cultura e consciência negra”. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. Brasília, SECAD/ UNESCO, 2005, p. 35-48.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. “O ensino e a pesquisa sobre África no Brasil e a lei 10639”. *Revista África e Africanidades*, São Paulo, Ano 3, No. 11: 1-17, Nov. 2010. ([http://www.africaeaficanidades.com/documentos/01112010\\_16.pdf](http://www.africaeaficanidades.com/documentos/01112010_16.pdf))

PINHEIRO, Alexandra. “Letramento literário: da escola para o social e do social para a escola”. In: GONÇALVES, Adair Vieira & PINHEIRO, Alexandra Santos (orgs.). *Nas trilhas do letramento*. Dourados/Campinas, Mercado das Letras, 2011, p. 281-297.

PINHEIRO, Sergio. “Transversalidade da Temática Étnico-Racial com os Conteúdos do Ensino Médio e com Programas do Vestibular”. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03*. Brasília, SECAD/ UNESCO, 2005, p. 111-123.

*Projeto Político Pedagógico da U.E. Professor Orestes Rosolia*. São Paulo, s.d. (mimeo)

*Projeto Político Pedagógico da E. E. Miss Browne*. São Paulo, s.d. (mimeo)

*Projeto Político Pedagógico da E. E. Silva Jardim*. São Paulo, s.d. (mimeo)

RANKE, Maria da Conceição Jesus; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra; SILVA, Luiza Helena Oliveira; FERREIRA, Gislene Pires de Camargos. “Letramento Literário: falem meninos e meninas, nós queremos ouvi-los sobre a leitura de textos literários no ensino médio”. *Revista Querubim*,

- Universidade Federal Fluminense, Ano 07, Vol. 02, No. 15: 30-37, 2011.
- RIBEIRO, Vera Masagão. "Por mais e melhores leitores: uma introdução". In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo, Global, 2003, p. 9-29.
- RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética e competência*. São Paulo, Cortez, 2008.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. "O gesto do professor ensina". *Acervo Digital da UNESP*, Universidade Estadual Paulista, São Paulo ([http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/25/3/D04\\_O\\_Gesto\\_do\\_Professor\\_Ensina.pdf](http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/25/3/D04_O_Gesto_do_Professor_Ensina.pdf)). (Consultado em 06/02/2012).
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos. A Escola e a Inclusão Social*. São Paulo, Parábola, 2009.
- ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. *Gestão do projeto político-pedagógico: entre corações e mentes*. São Paulo, Moderna, 2004.
- RUSSO, Henrique Miguel & MONFREDINE, Ivanise. "Gestão do processo de construção do projeto político pedagógico na escola pública". In: DALMAS DIAS, Elaine & LORIERE, Marcos Antônio (orgs.). *Educação hoje*. São Paulo, Paco Editorial, 2011, p. 47-71.
- SÁBATO, Ernesto. *La resistencia*. Buenos Aires, Seix Barral, 2006,
- SANTANA, José Valdir Jesus; SANTANA, Marise; MOREIRA, Marcos Alves. Currículo, diversidade étnico-racial e interculturalidade: algumas proposições. *Educação, gestão e sociedade. Revista da Faculdade Eça de Queiros*, São Paulo, Ano 2, numero 6, jun/12. ([www.faceq.edu.br/regs](http://www.faceq.edu.br/regs))
- SANTANA, Marise de. "Educação e culturas: trabalho docente com os PCN e a lei 10639/2003". *Letras e artes*, Universidade estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, V.16, N.1: 83-93, jun. 2008.
- SANTOS, Renato Emerson. "Racialidade e novas formas de ação social: o pré-vestibular para negros e carentes". In: SANTOS, Renato Emerson & LOBATO, Fátima (org.). *Ações afirmativas políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003, p. 127-153.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Racismo no Brasil*. São Paulo, Publifolha, 2010.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Caderno do Aluno. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Língua Portuguesa. Ensino Médio – 1ª. Série – Volume 1.* São Paulo, 2009a.

---

..... *Caderno do Aluno. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Língua Portuguesa. Ensino Médio – 1ª. Série – Volume 2.* São Paulo, s.d.[a].

---

..... *Caderno do Aluno. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Língua Portuguesa. Ensino Médio – 1ª. Série – Volume 3.* São Paulo, s.d.[b].

---

..... *Caderno do Aluno. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Língua Portuguesa. Ensino Médio – 1ª. Série – Volume 4.* São Paulo, s.d.[c].

---

..... *Caderno do Aluno. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Língua Portuguesa. Ensino Médio – 2ª. Série – Volume 1.* São Paulo, 2009b.

---

..... *Caderno do Aluno. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Língua Portuguesa. Ensino Médio – 2ª. Série – Volume 2.* São Paulo, 2009c.

---

..... *Caderno do Aluno. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Língua Portuguesa. Ensino Médio – 2ª. Série – Volume 3.* São Paulo, s.d.[d].

---

..... *Caderno do Aluno. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Língua Portuguesa. Ensino Médio – 2ª. Série – Volume 4.* São Paulo, s.d.[e].

---

..... *Caderno do Aluno. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Língua Portuguesa. Ensino Médio – 3ª. Série – Volume 1.* São Paulo, s.d.[f].

---

..... *Caderno do Aluno. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Língua Portuguesa. Ensino Médio – 3ª. Série – Volume 2.* São Paulo, s.d.[g].

---

..... *Caderno do Aluno. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Língua Portuguesa. Ensino Médio – 3ª. Série – Volume 3.* São Paulo, 2009d.

- 
- \_\_\_\_\_. *Caderno do Aluno. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Língua Portuguesa. Ensino Médio – 3ª. Série – Volume 4.* São Paulo, s.d.[h].
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, São Paulo, 2008, consultado em 02/2012 (<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/saopaulofazescola/EnsinoFundCicloII/Materiais/tabid/1044/Default.aspx>).
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio.* São Paulo, Secretaria Municipal de Educação – SME/DOT, 2008.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Filosofia na formação universitária.* São Paulo, Arte-livros editora, 2011.
- SILVA, Geraldo & ARAÚJO, Márcia. “Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas”. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. *In Educação do negro e outras histórias.* Brasília, SECAD/ UNESCO, 2005, p. 65-78.
- SILVA, Inayá Bittencourt. *O racismo silencioso na escola pública.* Araraquara. Junqueira & Marin, Uniara. 2009.
- SILVA, Maurício. “Novas diretrizes curriculares para o estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana: a lei 10639/03”. *EccoS – Revista científica.* São Paulo, v. 9, n. 1, p. 39-52, jan./jun. 2007.
- \_\_\_\_\_. *Mares nunca dantes navegados uma introdução à literatura africana lusófona.* Artelivros, São Paulo, 2009.
- \_\_\_\_\_. “Angola e sua literatura: uma introdução à prosa de ficção angolana lusófona”. *Revista Intertexto.* Uberaba, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Vol. 03, No. 02: 05-24, jul.-dez. 2010a.
- \_\_\_\_\_. “A literatura entre o pedagógico e o imanente: uma questão de identidade”, *E-scrita. Revista do Curso de Letras da UNIABEU,* Nilópolis, Vol. 1, No. 3: 01-05, set-dez 2010b.
- SILVA, Silvio Ribeiro da, “A (in)existência de abordagem e representação do negro no livro didático de português”. *Domínios de Linguagem. Revista*

- eletrônica de lingüística*, Universidade Federal de Uberlândia, V. 04, N. 2: 18-31, 2010.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche. A poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.
- SOARES, Magda. "Letramento e escolarização.". *In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). Letramento no Brasil*. São Paulo, Global, 2003, p. 89-113.
- \_\_\_\_\_. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Letramento um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SOUZA, Ana Lúcia Silva. "Ensino Médio". *In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ SECAD. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006.
- SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDOÇA, Márcia. *Letramentos no ensino médio*, São Paulo, Ação educativa, 2009.
- SOUZA, Ana Lúcia Silva & CROSO, Camila. *Igualdade das relações étnico-raciais na escola. Possibilidades e desafios para implantação da lei 10.639/03*. São Paulo, Peirópolis. 2007.
- SOUZA, Paulo César Antonini. "Educar-se ao mundo: percepções acerca das africanidades". *Revista espaço acadêmico*. São Paulo, Vol. 9, No. 106: 149-159, mar. 2010.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas, Pontes. 1988.
- \_\_\_\_\_. *Letramento e alfabetização*, São Paulo, Cortez, 2010
- THEODORO, Mário. "A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil". *In: THEODORO, Mário (org.). As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição*. Brasília, IPEA, 2008.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro, Difel, 2009.
- VALENTE, Ana Lúcia E. F. "Conhecimentos antropológicos nos parâmetros curriculares nacionais". *In: GUSMÃO, Neusa Maria M. (org.). Diversidade, cultura e educação*. São Paulo, Biruta, 2003.
- VINCENZI, Patrícia & KAUFMAN, Thatiane. "Do conhecer ao brincar na África". *ACOALFAplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*. São Paulo, Ano 3, No. 6, 2009 (<http://www.acoalfaplp.net>)

- XAVIER, Maria do Carmo & DORNELLES, Ana Paula Lacerda. "O debate parlamentar na tramitação da Lei 10639/2003: interrogando o papel da escola na construção da identidade cultural e étnica do Brasil". *EccoS. Revista científica*. São Paulo, v. 11, n. 2, p. 569-586, jul./dez. 2009.
- ZILBERMAN, "Letramento literário: não ao texto, sim ao livro". *In*: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs.) *Leitura e Letramento, espaços, suportes e interfaces, o jogo do livro*. Belo Horizonte, Autêntica, 2007, p. 245-266.
- WIEWIORKA, Michel. "Do racismo científico ao novo racismo". *In*: *O racismo. Uma introdução*. São Paulo, Perspectiva, 2007, p. 17-40.
- \_\_\_\_\_. "A influência das mídias". *O racismo. Uma introdução*. São Paulo, Perspectiva, 2007, p. 17-40.