

LEI 10.639/03 E O ENSINO DE LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA ESTADUAL ANTONIO GRÖHS: DA TEORIA À PRÁTICA PEDAGÓGICA

Maxsuel Pereira Barbosa¹, Márcia Juliana da Silva², Isis Gardênia Kato de Sousa³,

¹ Mestrando em Linguística e Literatura pela Universidade Federal de Goiás (UFG) Professor na Escola Estadual Antonio Gröhs.

Água Boa, MT, Brasil.

² Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira pela FACINTER/UNINTER. Professora na Escola Estadual Antonio Gröhs.

Água Boa, MT, Brasil.

³ Especialista em Gênero e Diversidade na escola pela UAB/UFMT. Professora na Escola Estadual Antonio Gröhs.

Água Boa, MT, Brasil.

maxsuelbarbosa@gmail.com, maju.rs@gmail.com, isiskato1@gmail.com

Resumo. Este artigo tem como finalidade discutir a aplicabilidade da lei nº. 10.639/03, na prática pedagógica dos professores da Escola Estadual Antonio Gröhs, no município de Água Boa – MT. O objetivo é relatar por meio de um estudo de caso múltiplo e holístico o desenvolvimento de atividades educacionais que ocorreram em turmas tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, considerando que a referida lei determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira. A metodologia utilizada teve como base um estudo qualitativo e uma pesquisa como complementação quantitativa, efetuada por meio de aulas práticas de leitura e interpretação de contos africanos e afro-brasileiros. Utilizou-se como fonte de pesquisa a Lei Federal 10.639/03, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – DRC-MT. Como fundamentação teórica, utilizou-se autores como Cosson (2009), Freire (1992), Gomes (2005), Quijano (2010) e Santos (2009). Constatou-se que o ensino de literatura africana e afro-brasileira é possível, necessário e transformador.

Palavras-chave: Lei 10.639/03; Ensino; Literatura Africana; Literatura Afro-brasileira.

Abstract. This article discusses the application of law no. 10.639 / 03, in the pedagogical practice of teachers at the Antonio Gröhs State School, in the municipality of Água Boa - MT. The objective is to relate through a case study or development of educational activities that take place in classes, both in elementary and high school, considering that the revision of the law determines the obligation to teach Afro-Brazilian history and culture. The methodology used was based on quantitative research, carried out through practical classes in reading and interpreting African and Afro-Brazilian tales. We used the Federal Law 10.639 / 03, Law of Directives and Bases of National Education - LDBEN, or Curricular Reference Document for Mato Grosso - DRC-MT as a research source. As a theoretical foundation, he used authors such as Cosson (2009), Freire (1992), Gomes (2005), Quijano (2010) and Santos (2009). It appears that teaching African and Afro-Brazilian literature is possible, necessary and transformative.

Keywords: Law 10.639/03, Teaching; African Literature; Afro-Brazilian Literature.

1. Introdução

A expedição da lei 10.639/2003, além de ser o resultado das lutas por ações afirmativas, evidencia por outro lado que à época de sua constituição somente um regimento legal poderia

garantir que a história e a cultura afro-brasileira fossem ensinadas nas escolas.

Anos se passaram e dentro de algumas escolas a referida temática ainda surge revestida de temores e tabus e isso faz com que o trabalho pedagógico seja meramente submetido às datas comemorativas ou a projetos isolados de curta duração.

A formação continuada dos professores e a indispensabilidade da desconstrução do ideário eurocêntrico presentes na nossa cultura, nos discursos repetidos ao longo de séculos são alguns fatores que estão atrelados à efetivação do que preconiza a lei 10.639/2003.

Sobre o primeiro argumento é importante mencionar que a formação continuada de professores se constitui como um processo permanente de aperfeiçoamento de conhecimentos necessários à prática docente. Uma parcela dos educadores que hoje atuam na docência não teve a oportunidade de estudar a história, a cultura e a literatura africana e afro-brasileira em seus cursos de graduação.

O segundo argumento, a desconstrução do olhar eurocêntrico, é o terreno no qual as escolas devem atuar firmemente, já que foi principalmente através dela que tal visão se consolidou. São séculos de ideias transmitidas e inculcadas às várias gerações em relação à submissão, subalternidade, marginalidade e inferioridade da população negra na constituição da história do nosso país.

Os currículos e as escolas podem garantir os primeiros passos rumo à mudança de visão. Nesse sentido, este trabalho objetiva relatar por meio de um estudo de caso, o desenvolvimento de atividades educacionais que ocorreram em turmas tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, considerando que a referida lei determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

Utilizamos como metodologia a pesquisa quantitativa com complementação qualitativa, efetuada por meio de aulas práticas de leitura e interpretação de contos africanos e afro-brasileiros por meio de um plano de intervenção para “Procedimentos de Leitura” que fora desenvolvido na Escola Estadual Antonio Gröhs, no município de Água Boa – MT, com alunos de quatro turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, Anos Finais (3ª Fase do 3º Ciclo) e também com duas turmas de 2º ano do Ensino Médio.

O plano foi efetuado durante as aulas de Língua Portuguesa de acordo com o horário de cada turma e turno. Seguindo os passos propostos para o desenvolvimento do plano de intervenção, os professores de diferentes etapas se reuniram para avaliar os livros literários disponíveis na biblioteca da escola no intuito de identificar obras adequadas para a idade/série dos alunos. Na ocasião, também escolheram obras literárias diversificadas de acordo com a etapa de ensino: romances, contos, crônicas, peças teatrais, entre outras.

No Ensino Fundamental, fora selecionado o conto africano *Procurando um deus da chuva*, de Bessie Head. Para os 2ºs anos fora selecionado o livro *História e cultura afro-brasileira e africana: repensando as práticas pedagógicas (Em contos, lendas e mitos)*, de Carla Regina Tokarski.

A próxima etapa consistiu na explanação da Lei 10.639/03 e o que ela propõe, bem como a explicação dos métodos e procedimentos para uma leitura fluente e organizada, possibilitando a interpretação do que foi lido, seguido das propostas: leitura em voz alta (ao menos um parágrafo por vez e em sequência) de cada aluno da turma; anotações de vocábulos desconhecidos e pesquisa em dicionário para consultar o significado de palavras. Essas ações ocorreram dentro do horário de aula previsto para cada turma.

Após a leitura coletiva e pesquisa de termos ignotos no dicionário, ocorreu a socialização da obra elencada para as turmas, a qual se fundamentou na discussão acerca da cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, bem como a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

O desfecho de todo esse processo culminou em atividades avaliativas individuais, dispostas da seguinte maneira: 9ºs Anos – Identificação das características que configuram o texto lido enquanto gênero textual conto, leitura e interpretação alocando o cenário geográfico de Botswana,

assim como proposta de produção textual de um conto contemplando a temática socializada e discutida em sala de aula. Já nos 2ºs Anos – Confecção de “livreto”, a partir da compreensão e reflexão dos contos, bem como o domínio do gênero textual resumo e a capacidade de contextualizar tais contos com a sociedade atual.

Utilizamos como fonte de pesquisa a Lei Federal 10.639/03, para identificar os direcionamentos que a referida lei determina para a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (9.394/96), que regulamenta o sistema educacional brasileiro e reafirma o direito à educação preconizado pela Constituição Federal. O Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – DRC-MT, que define a organização das aprendizagens no estado de Mato Grosso a luz da BNCC.

Como fundamentação teórica, utilizou-se autores como Cosson (2009), para discutir a importância do letramento literário no espaço escolar. Freire (1992), para refletir sobre as experiências educacionais brasileiras no que tange a formação de cidadãos modificadores do sistema social, econômico e político injustos. Gomes (2005), para refletir sobre a ausência de conteúdos que abordem a história e a cultura africana e afro-brasileira nos livros didáticos utilizados nas escolas brasileiras. Quijano (2010), para discutir o conceito de colonialidade e sobreposição cultural de uma raça sobre a outra como forma de dominação e Santos (2009), para discutir as ferramentas que possibilitam o ensino de história e literatura africana e afro-brasileira como diferentes olhares para a construção de alternativas à visão eurocêntrica que tem dominado a nossa formação.

2. A importância da literatura escolarizada

O ensino de literatura no espaço escolar tem gerado nos últimos anos, fervorosos debates acerca da sua eficácia, visto que muitas vezes tem sido utilizada como texto de apoio com apenas fragmentos para se exercitar a interpretação de texto, analisar sentenças gramaticais ou mesmo extrair determinadas características de gênero textual.

Rildo Cosson (2009), em sua obra *Letramento Literário: teoria e prática*, busca compreender como se constituíram as relações entre educação e literatura no ambiente escolar ou a escolarização da literatura. O autor salienta que desde a antiguidade clássica o povo era educado pelas tragédias gregas e se consolidou na educação que a literatura serve tanto para ler e escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo. No Ensino Fundamental a literatura objetiva sustentar a formação do leitor e no Ensino Médio incorpora o leitor a cultura literária e especialmente a brasileira.

O autor faz reflexões sobre a divisão da literatura em faixas etárias: a infanto-juvenil e a literatura sem adjetivo, ou adulta. A primeira, ensinada no Ensino Fundamental e a segunda, ensinada no Ensino Médio. Também questiona a discrepância existente entre elas. No fundamental o limite dos textos é a temática contemporânea e linguagem acessível. Precisam estar de acordo com o interesse das crianças, dos professores e sobretudo da escola. Para serem atrativos precisam ser textos curtos e, por isso, o gênero favorito é a crônica. Ele alerta sobre como o texto literário está cada vez mais restrito a atividades de interpretação de texto ou como leitura complementar, sob a alegação de alguns linguistas que o texto literário não é mais parâmetro para a norma padrão, pois sua forma fluída não contribui para o ensino de regras gramaticais e nem para a formação de leitores, visto que o aluno precisaria ter acesso a uma grande variedade de gêneros textuais.

No Ensino Médio, limita-se a historiografia da literatura brasileira destacando “estilo de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhado de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional.” Assim, os textos literários são recortados em fragmentos apenas para se comprovar as características dos períodos literários. Para se afastar desse programa o professor precisa recusar os textos canônicos, devido a

sintaxe, o distanciamento temporal, que não interessaria aos alunos nos dias de hoje. O professor acaba priorizando filmes, séries, crônicas, canções populares justificando que o mundo contemporâneo requer o audiovisual muito mais que o texto escrito e conclui que a escola precisa se reformular para acompanhar as transformações culturais da sociedade. (COSSON, 2009)

No que concerne ao conteúdo, basicamente se espera que o aluno domine informações sobre literatura e que este leia, independentemente do que seja. Rildo Cosson afirma estarmos frente a falência do ensino de literatura, pois seu ensino está mais preocupado com a ordem ou liberdade ou prazer do que necessariamente assumir sua função primordial que é “construir e reconstruir a palavra que nos humaniza.” Torna-se preciso vencer o conteudismo e experienciar ao aluno uma leitura a ser compartilhada, sem abandonar o prazer, mas compromissado com o conhecimento que todo saber requer. Ressalta que é necessário realizar a leitura efetiva dos textos, organizada segundo os objetivos de formação do aluno. Cosson conclui que o letramento literário é uma prática social e portanto, responsabilidade da escola e sua escolarização deve confirmar o seu poder humanizador.

2.1. Diretrizes curriculares para a Educação Básica

O Estado de Mato Grosso, por meio da Secretaria de Estado de Educação, organizou um Documento de Referência Curricular para a Educação Básica. Esse documento está pautado na Base Nacional Comum Curricular – BNCC e “alude aos princípios pedagógicos que fundamentaram a sua elaboração para um ensino de garantia aos direitos à aprendizagem e desenvolvimento de competências e habilidades.” (MATO GROSSO, 2018, p. 3)

Em suas Concepções para Educação Básica, o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, no item *4.4 Relações Étnico-Raciais na Educação Básica para Mato Grosso*, expõe que embora o Brasil apresente uma pluralidade de etnias e identidades, constituiu-se em nosso país um visão deturpada de democracia racial, visto que constantemente negros são discriminados direta ou indiretamente. Por isso, a educação é o instrumento capaz de fomentar a igualdade desconstruindo as disparidades raciais, considerando que “o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras.” (GOMES, 2005, p. 147)

No intuito de amenizar tais disparidades é preciso romper com visões eurocêntricas distorcidas da África, de modo a propor a compreensão da história e cultura africana considerando os aspectos pertinentes ao próprio continente:

História e Cultura Afro-Brasileira, compreendendo História da África, a cultura negra, etc., são na verdade instrumentos de construção de outras visões de mundo alternativas à eurocêntrica que domina a nossa formação – ou, instrumentos para a construção de visões plurais -, e não “apêndices”, conteúdos “a mais” que devem ser trabalhados em momentos específicos como o dia 13 de maio ou mesmo o 20 de novembro que é citado pela Lei. (SANTOS, 2009, p. 23)

Assim, para Quijano (2010, p. 86) “o eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia.

Concernente a isso, o educador Paulo Freire (1992), em sua obra *A pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, enfatiza que essa mudança é possível, desde que se atenuem e reparem as injustiças e desigualdades sociais. Surge então a urgência de considerar as diferenças culturais, uma vez que a multiculturalidade

não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada um “para si”, somente

como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser. (FREIRE, 1992, p. 156)

Desse modo, discutir a história e a literatura da comunidade africana e afro-brasileira no espaço da sala de aula é fundamental. É papel do professor repensar suas práticas pedagógicas no intuito de reconhecer tanto a história do povo africano quanto do povo brasileiro.

3. Análise do acervo didático e literário

Em setembro de 2019, na Escola Estadual Antonio Gröhs, realizamos uma análise cujo objetivo era quantificar os livros disponíveis referentes à história, literatura africana e afro-brasileira. Naquela época constatamos a existência de poucos livros, o que comprometeria a realização de um trabalho pedagógico de qualidade, sobretudo se pensarmos na quantidade de alunos que a escola atende.

As obras encontradas foram: *A Legião Negra*, de Oswaldo Faustino (2011), que discorre acerca da luta dos afro-brasileiros na Revolução Constitucionalista de 1932; *Aqualtune e as Histórias da África*, de Ana Cristina Massa (2012), que trata da história dos quilombos, além de mostrar a luta dos negros pela liberdade e também a disputa entre holandeses e portugueses pelas riquezas do nordeste brasileiro; *Cadernos Negros – contos afro-brasileiros*, organizado por Esmeralda Ribeiro e Márcio Barbosa (2007); *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre (1998); *História e cultura Afro-brasileira e Africana: repensando as práticas pedagógicas*, de Célia Regina Tokarski (2009) e *Negro Léó*, de Chico Anísio (1985).

Especialmente no que tange à literatura, ficou notória a fragilidade de tal acervo, uma vez que esta constitui-se como instrumento de comunicação e interação social, cumprindo o papel de transmitir culturas e agregar conhecimentos. Dessa forma, a limitação de acervo é também um entrave à compreensão dos leitores ao que se refere a história e cultura da África e da afro-brasilidade. Por meio da literatura é possível estudar, refletir e interrogar a história, a política, a filosofia e os costumes de culturas diversas, o que nos viabiliza (re)construir novos pontos de vistas sobre conhecimentos pretéritos.

Em continuidade à coleta de dados, analisamos os livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, com triênio 2017-2019. Em consulta aos livros da disciplina de Língua Portuguesa 7º, 8º e 9º anos da editora Saraiva, constatamos a ausência de uma abordagem que contemple a temática africana e afro-brasileira. No livro do 8º ano, na unidade 4, capítulo 2, foram encontrados dois textos cuja temática faz referência ao preconceito racial.

Nos livros de Língua Portuguesa do Ensino Médio, editora Moderna, somente o do 3º ano trouxe uma seção que aborda a literatura africana, apresentando a África e as narrativas africanas de Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique e Guiné Bissau. Na mesma seção são apresentados os autores angolanos Luandino Vieira, Pepetela, Agualusa, Ondjaki e o moçambicano Mia Couto. Não há menção especificamente, na seção, à literatura e autores afro-brasileiros, conforme a lei 10.639/2003.

Nessa mesma ocasião também observamos exemplares de variadas editoras que estavam disponibilizados para escolha do quadriênio 2020-2023, e averiguamos que somente duas editoras remetiam à cultura africana. Em seus três volumes, a coleção *Português, Conexão e Uso*, da editora Saraiva, abrangeu temáticas de cunho africano. Na unidade 5, do exemplar do 7º ano, o texto *A História de Blimundo*, do autor cabo-verdiano Leão Lopes, foi utilizado para o desenvolvimento de atividades de interpretação. Nessa mesma unidade, o Dia da Consciência Negra e a importância dos contos africanos constam em uma seção de atividade escrita. O texto *Um pingo de chuva*, do autor angolano Ondjaki é utilizado para leitura e interpretação textual no exemplar do 8º ano, unidade 4.

A primeira unidade do exemplar do 9º ano propõe o trabalho com o texto *Olhos d'água*, da escritora mineira Maria da Conceição Evaristo de Brito. A coleção *Português, Conexão e Uso* foi a única a resgatar as desigualdades sociais e a memória afro-brasileira.

Na coletânea intitulada *Tecendo Linguagens*, da editora IBEP, no volume do 8º ano, a temática africana é abordada por meio do conto *Chuva abensonhada*, do escritor moçambicano Mia Couto. No volume do 9º ano, unidade 3, capítulo 6, há o texto *Na cor da pele*, do escritor mineiro Júlio Emílio Braz, a única menção de literatura afro-brasileira presente nesse exemplar. A coletânea *Araribá Mais: Língua Portuguesa e Arte*, organizada pela editora Moderna, traz somente no livro do 9º ano, um texto do escritor Mia Couto.

Findada a observância das obras didáticas, concluímos que apesar do aumento quantitativo e qualitativo dos conteúdos sobre a cultura da África e afro-brasileira, ainda predomina os preceitos eurocêntricos, não havendo, portanto, uma democratização dos conteúdos e, principalmente, uma visão que fundamente e respeite a diversidade da constituição do povo brasileiro, conforme o que descreve a Lei 10.639/03.

Aos professores fica a responsabilidade de “escolher” o material didático ofertado pelo PNLD, acrescentando à prática pedagógica as abordagens historicamente esquecidas ou superficialmente trabalhadas. Ao corpo editorial cabe a tarefa de inserir no material ofertado conteúdos que contemplem as temáticas obrigatórias da supracitada lei.

4. Estudo de caso múltiplo e holístico

A Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, por meio do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO, encaminhou para as escolas estaduais no ano de 2019, um orientativo para desenvolver um plano de intervenção a fim de amenizar as dificuldades de aprendizagem e índices de reprovação.

No que concerne à disciplina de Língua Portuguesa, observamos que, os alunos estão abaixo do básico no Eixo I - Procedimento de Leitura (Dados dos resultados da Prova SAEB-MT 2018); a porcentagem de alunos que apresentam conceito abaixo do básico é de 73% para os anos finais.

As fragilidades na leitura, interpretação e escrita foram citadas em todos os relatórios e, assim, percebemos que os estudantes com maiores dificuldades nessas habilidades tendem a ter o desempenho comprometido na maioria das disciplinas. Os discentes têm apresentado em sala de aula: dificuldade em ler com fluência, incompreensão do texto lido e problemas de ortografia.

Desse modo, em ação multidisciplinar, os professores desenvolveram em suas respectivas disciplinas procedimentos de leitura no intuito de minimizar a defasagem supracitada. A partir dessa necessidade, os professores da área de linguagem fizeram um levantamento do acervo bibliográfico da escola e constataram que havia poucas obras literárias referentes a temática de cultura africana e/ou afro-brasileira na biblioteca escolar.

Assim, surgiu o questionamento de como se desenvolvia o ensino de literatura africana e afro-brasileira nas salas de aula, o que implicou a elaboração e aplicação de um questionário aos professores da Escola Estadual Antonio Gröhs durante a formação continuada.

4.1. Resultado da aplicação de questionário e análise dos dados

Refletindo sobre a precariedade de recursos materiais, audiovisuais e referencial teórico acerca do que alvitra a referida lei, e a partir dos anseios dos educadores em trabalhar em sala de aula meios de refletir sobre a realidade, e assim, transformá-la, idealizamos um projeto de

intervenção interdisciplinar voltado para o ensino de história e literatura pautados na afro-brasilidade.

Inicialmente optamos por aplicar um questionário adaptado para diagnosticar entre professores, de que maneira questões como: a trajetória do negro, racismo, cultura negra, currículo, posicionamento do professor frente às questões sociais, grupos étnico-culturais, situações de desigualdade e discriminação presentes na sociedade, aceitação da diversidade étnica e o respeito na escola, racismo linguístico, acervo bibliográfico e capacitação dos professores. O objetivo era observarmos como essas temáticas vem comumente sendo tratadas em nosso espaço escolar. Assim, o questionário foi aplicado para 35 professores durante a formação continuada.

A partir da tabulação dos dados constantes no questionário aplicado (Anexo I) aos professores da Escola Estadual Antonio Gröhs, verificamos que quanto a pergunta de número 1, sobre o estudo da trajetória histórica do negro, 28,57% dos professores responderam que ela só é abordada em datas comemorativas. Já 45,71% responderam que várias áreas de conhecimento possibilitam a discussão do assunto. E 25,72% afirmaram que essa trajetória não é estudada.

No que concerne à pergunta número 2, que questiona como o assunto do racismo deve ser tratado no ambiente escolar, 94,29% responderam que ele deve ser abordado pedagogicamente pela escola. Já 5,71% acreditam que essa é uma responsabilidade dos movimentos sociais.

Em relação a pergunta de número 3, que questiona como a cultura negra é estudada, 45,71% informaram que deve ser estudada como parte do folclore brasileiro. Já 20% responderam que deve ser estudada como instrumento da prática pedagógica. E 34,29% quando se tratar de assunto da mídia.

Ao que tange à pergunta de número 4, que dispõe acerca do currículo, 25,72% afirmam que este se baseia nas contribuições das culturas europeias representadas nos livros didáticos. Já 34,29% consideram que o currículo é construído e embasado em metodologia que trata positivamente a diversidade racial, visualizando e estudando as verdadeiras contribuições de todos os povos. E 37,14% registraram que o currículo deve apresentar aos alunos informações sobre os povos indígenas e os afrodescendentes. No entanto, 2,85% não responderam esta questão.

No que concerne à pergunta de número 5, que trata sobre o papel do professor no ensino de questões sociais do povo negro e sua cultura, verificou-se que 42,86% se posicionam de forma neutra quanto ao assunto, acreditando que o professor deve apenas transmitir os conteúdos dos livros didáticos e manuais pedagógicos. Já 54,29% afirmaram que reavaliam suas práticas, refletindo sobre valores e conceitos que traz introjetados sobre o povo negro e sua cultura, repensando suas ações cotidianas. E 2,85% declararam investir em sua formação quanto às questões raciais.

Em referência à questão de número 6, que menciona o trato das questões raciais, 45,71% dizem que ele é feito de forma generalizada, uma vez que a escola não tem possibilidade de se debruçar sobre ele. Já 34,29% aludiram que tais questões devem ser contextualizadas a realidade dos alunos, levando-os a refletir sobre essa vivência, com o intuito de conhecê-la melhor para então transformá-la. E 17,14% não consideram assunto para a escola. Mas 2,85% não responderam a essa questão.

Reportando à questão de número 7, que indaga sobre as diferenças entre grupos étnico-culturais, 8,57% externaram que essas diferenças não são tratadas, pois geram conflitos. Já 34,29% revelaram que tais diferenças servem como reflexão para rever posturas etnocêntricas e comparações hierarquizantes. E 57,14% expuseram que o assunto é apontado como diversidade cultural brasileira.

Quanto a questão de número 8, que evidencia situações de desigualdade e discriminação presentes na sociedade, 25,71% apontaram que tais situações são pontos para reflexão de todos os

alunos. Já 5,71% assinalaram que a reflexão é somente para os alunos que sofrem discriminação. E 68,57% relataram que elas são instrumentos pedagógicos para conscientização dos alunos quanto a luta contra todas as formas de injustiça social.

Pertinente à questão de número 9, que versa sobre fortalecimento, aceitação e respeito da diversidade étnica na escola, notou-se que 5,71% consideraram importante promover o orgulho ao pertencimento racial de seus alunos. Já 14,29% procuram não dar atenção para as visões estereotipadas sobre o negro nos livros, nas produções e nos textos do material didático. E 80% acreditam que é necessário promover maior conhecimento sobre as heranças culturais brasileiras.

A pergunta de número 10, que discorre sobre o efeito da expressão verbal, notou-se que 71,43% acreditam que a linguagem utilizada no ambiente escolar influencia nas questões de racismo e discriminação. Já 22,86% fazem uso de eufemismo ao se referir a etnia dos alunos para evitar ofensas. E 5,71% afirmaram que a linguagem não influencia diretamente nas questões raciais.

No questionamento de número 11, cujo assunto versa sobre o trabalho escolar, 77,14% dos professores afirmaram que a questão racial é trabalhada em determinados períodos do ano letivo. Já 17,14% mencionaram que ocorre resistências dos educadores ao abordarem questões raciais no que se refere a luta contra diversas formas de injustiça social. E 5,71% assinalaram a existência de um trabalho coletivo sobre a questão racial com participação de toda a comunidade escolar.

No que diz respeito a questão de número 12, que trata sobre o acervo bibliográfico de História e Literatura afro-brasileira, 37,15% concordaram que existem diversificados livros que contemplam alunos e professores sobre a questão racial. Já 57,15% dos professores acreditam que existem poucos exemplares com essa temática. E 2,85% responderam que não existem livros sobre o tema. Mas 2,85% não responderam essa questão.

Na questão de número 13, que disserta sobre a capacitação dos professores quanto a questão racial, 11,43% entenderam que esporadicamente são ofertados cursos ou grupos de estudo sobre a questão. Já 71,42% informaram que não foram oportunizados estudar sobre o tema. E 14,29% buscam incorporar o assunto nas discussões e reuniões pedagógicas, grupos de estudo e momentos de formação. Mas 2,85% se abstiveram de responder.

Assim, percebemos que nem todos os educadores possuem a consciência da importância de se ensinar a história e a literatura afro-brasileira no ambiente escolar. Notamos também que a maioria dos professores que participaram desta pesquisa acreditam que o assunto deve ser tratado pedagogicamente pela escola. No entanto, também reconhecem que essa cultura só é estudada como parte do folclore brasileiro ou quando é assunto midiático.

Quanto ao ensino étnico-racial no currículo escolar, evidencia-se que apesar dos docentes procurarem apresentar aos alunos as culturas negra e indígena e o currículo oportunizar um olhar positivo para as diversidades raciais, reconhecem que os livros didáticos representam predominantemente as contribuições das culturas europeias.

Em relação ao papel do professor enquanto mediador das questões raciais, observamos que os professores alegaram reavaliar seus valores e conceitos introjetados sobre o povo negro. No entanto, quando é preciso que se posicionem a respeito dessa temática, boa parte deles se portaram de maneira neutra. E apenas uma pequena parte se disse interessada em investir na sua formação quanto às questões raciais.

Ademais, no que tange a maneira como os professores lidam com às questões raciais em sala de aula, um número significativo expuseram que esse trabalho é feito de forma generalizada, enfatizando que a escola não dispõe de oportunidades para tratá-lo. E ainda existem docentes que creem não ser esse um assunto a ser tratado pela escola. Todavia, outra parte significativa assinala que esse tema deve ser contextualizado a partir da realidade do aluno, para que este possa analisar criticamente seu lugar na sociedade e, desse modo, comprometendo-se a transformá-la.

Por conseguinte, as diferenças entre os grupos étnico-culturais para a maioria dos docentes são consideradas como diversidade cultural brasileira e servem como reflexão para rever posturas e comparações etnocêntricas e hierarquizantes. No entanto, ainda existem professores que pensam que tratar desse assunto pode gerar conflitos.

As situações de desigualdade e discriminação que ocorrem na sociedade, são para uma grande parcela dos educadores, instrumentos pedagógicos para conscientizar os educandos da importância de se lutar contra formas de injustiças sociais; outra parcela acreditaram ser este um ponto de reflexão para todos os alunos. E um pequeno percentual afirmou que essas situações cabem apenas aos alunos discriminados refletirem.

Desse modo, proporcionar o fortalecimento, a aceitação e o respeito à diversidade é papel crucial da escola e os professores em peso demonstraram a necessidade de se promover um maior conhecimento sobre as heranças culturais brasileiras. Destoante a isso, observamos que uma parcela significativa prefere ignorar as visões estereotipadas sobre o negro nos livros, nas produções e nos textos do material didático. E apenas uma pequena parte considera importante promover o orgulho ao pertencimento racial de seus alunos.

É preciso refletir sobre vocábulos e expressões que reforçam comportamentos discriminatórios como “denegrir” ou “a coisa está preta” que muito recorrentemente ouvimos, inclusive, no espaço escolar. Relativo a isso, os professores maciçamente afirmaram que a linguagem usada no ambiente escolar pode influenciar às questões de racismo e discriminação. Contudo, alguns professores alegaram usar eufemismos para se referir a etnia dos alunos no intuito de não os ofender. Já uma pequena parcela acredita que a linguagem não tem o poder de influenciar questões raciais.

No que se refere ao trabalho escolar é notório o contingente significativo de alguns professores que falam da questão racial em determinadas etapas do ano letivo. No entanto, uma pequena cota afirma existir resistência por parte dos professores em tratar sobre questões raciais. E uma minoria enfatiza que existe um trabalho coletivo sobre essa questão envolvendo toda a comunidade escolar.

No que concerne à biblioteca da escola Antônio Gröhs, boa parte dos professores supuseram existirem poucos exemplares que contemplam a demanda racial. Em quase a mesma medida, alguns alegaram a existência de muitos e variados livros, provando o desconhecimento do acervo bibliográfico de nossa instituição escolar. E já uma ínfima parcela considerou não existirem livros que versam sobre o tema.

E finalmente, quanto à capacitação dos educadores sobre a questão racial, a maioria afirma não ter sido oportunizado o estudo desse tema. Em contraponto, partes quase equivalentes mencionam incorporar o assunto nas discussões de reuniões pedagógicas, grupos de estudo e momentos de formação, bem como, cursos sobre a questão.

Tanto a pesquisa ao acervo bibliográfico quanto os dados provenientes do questionário, culminaram na elaboração de um artigo científico apontando a necessidade do ensino de história e literatura afro-brasileira em nossa instituição escolar. A partir desse diagnóstico, o presente artigo resulta de um conjunto de ações pedagógicas que foram desenvolvidas utilizando contos africanos e afro-brasileiros.

4.2. Experiência didática no Ensino Fundamental – Anos Finais

No Ensino Fundamental Anos Finais, especificamente na 3ª Fase do 3º Ciclo, o professor apresentou para as turmas o conto *Procurando um deus da Chuva*, da escritora africana Bessie Head.

No 9º ano do Ensino Fundamental, o professor iniciou uma conversa sobre gêneros textuais, conceituando-os, diferenciando-os, especialmente o gênero conto. Em seguida, o professor apresentou questionamentos aos alunos sobre o texto que posteriormente seria lido, tais como: o título do conto remete a quê? O que poderia ser abordado no conto com o título “Procurando um deus da chuva”? O título dá pistas sobre o assunto que será tratado ou permanece nebuloso?

O professor conduziu a leitura do conto e logo após questionou aos alunos se suas hipóteses foram confirmadas ou refutadas, a partir do seguinte questionamento: Foram confirmadas as expectativas? O título condiz com as ideias apresentadas no decorrer do texto? Qual a temática do conto de Bessie Head? Onde é possível identificar no texto essa temática?

Em seguida o professor solicitou aos alunos que identificassem a voz narrativa e seu foco, personagens, tempo, espaço, conflito, clímax e desfecho a partir das seguintes perguntas: Como o narrador conta a história? Ele apenas a relata ou participa dela? Quais personagens são relatados na narrativa? Quais personagens podem ser considerados principais e quais podem ser considerados secundários? Quem é ou quem são o(s) protagonista(s)? É possível identificar em que ano a história se desenvolve? Em que cidade, estado ou país ela está ambientada? Existe um conflito no texto? Qual o ponto mais alto dessa tensão? Como a história termina?

O professor também solicitou aos estudantes que fizessem um levantamento das palavras ou expressões do texto que caracterizam os personagens da história. E a partir disso, fez os seguintes questionamentos: Essa caracterização é adequada para os personagens dessa história? Quais palavras ou expressões no texto que você desconhecia? Caso desconheça o significado dessas palavras, relacione-as e pesquise o significado delas.

Em consonância a isso, o professor orientou os estudantes a pesquisarem sobre a cultura afro-brasileira e elaborarem um conto no caderno, construindo um enredo com essa temática e orientou também sobre a estrutura do gênero textual. Na aula seguinte, solicitou aos alunos que fizessem a leitura em voz alta de seus próprios contos aos colegas. Após a produção da primeira versão, o professor juntamente com os discentes, revisou as produções textuais e orientou a elaboração de uma segunda versão com nova revisão e produção da versão final.

4.3. Experiência didática no Ensino Médio

No Ensino Médio, para duas turmas de 2ºs anos, foi selecionado pela professora o livro *História e cultura afro-brasileira e africana: repensando as práticas pedagógicas* (Em contos, lendas e mitos), de Carla Regina Tokarski.

A professora iniciou a fala resgatando aspectos básicos sobre o gênero textual resumo. A seguir fez a descrição acerca do livro escolhido, explanando que este é uma antologia de contos, lendas e mitos africanos. Relatou ainda que, além de oportunizar um pouco de conhecimento da cultura de alguns povos africanos, a obra incentiva a reflexão sobre a valorização da contribuição da população negra na construção do país.

Considerando que a coletânea atende ao disposto na lei 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica, a professora discorreu sobre a proposta contida na referida lei, o que gerou discussão acerca da contribuição do povo negro na composição do nosso país. A professora questionou aos alunos se conheciam tanto a lei quanto a cultura africana e afro-brasileira, e ainda, que legado poderia estar sintetizado nos contos, mitos e lendas propostos.

Destarte, os estudantes foram conduzidos à leitura da obra e ao final de cada conto eram instigados pela professora a tecer comentários e pontos de vistas referentes ao texto sugerido, como também a responderem às indagações: A linguagem apresentada é conhecida? Que tipo de reflexão

pode ser feita a partir da lenda, conto ou mito lido? A cultura abordada no texto é conhecida? Ela é próxima a nossa realidade?

Ao término da leitura coletiva, a professora fomentou a socialização da obra referenciada para as turmas, cujo alicerce foi a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, bem como a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Durante as socializações a professora questionou: Quais contribuições culturais puderam ser identificadas a partir da leitura? E a contribuição do povo negro à estruturação do Brasil? Quem já leu algum livro ou texto semelhante? Esse é o tipo de leitura e literatura recorrente ao longo da jornada estudantil? Os textos condisseram às expectativas? Com o final da leitura e discussão, que concepções puderam ser traçadas?

Após as elucidações e contribuições, a professora encaminhou uma atividade de pesquisa, a qual englobou palavras do vocabulário africano contidas em alguns textos da coletânea, e também aspectos da cultura afro-brasileira.

Na aula seguinte, a professora propôs a confecção de um “livreto”, fundamentado nas pesquisas, na compreensão e reflexão dos contos, concatenados ao domínio do gênero textual resumo e na capacidade de contextualizar tais contos com a sociedade atual. Essa tarefa foi efetuada em sala de aula com o acompanhamento da professora que, após a revisão, orientou os alunos a efetuarem as conclusões em casa. Para o encerramento da atividade, em uma aula preestabelecida, cada estudante apresentou à professora e ao restante da turma a versão final do seu “livreto”.

5. Considerações Finais

A proposta pedagógica implementada acerca da leitura de contos e aplicada aos alunos da 3ª Fase do 3º Ciclo do Ensino Fundamental e 2ºs anos do Ensino Médio da Escola Estadual Antonio Gröhs, atingiu o objetivo de efetivar o que preconiza a Lei 10.639/03, concretizando na disciplina de língua portuguesa o ensino da cultura africana e afro-brasileira, por intermédio da literatura em ambas as etapas.

A autonomia e criatividade foram incentivadas, bem como as atividades planejadas no intuito de que os alunos tivessem acesso não somente a literatura da cultura africana, como também da afro-brasileira e, nesse ínterim, compreendessem as estruturas dos gêneros e os colocassem em prática.

Desenvolveu-se por meio desse processo, o interesse do educando por meio de uma participação massiva no decorrer das atividades, com questionamentos pertinentes a geografia africana, questões socioeconômicas e a contribuição dos povos africanos para a construção do Brasil. Essa proposta pedagógica possibilitou aos alunos negros o seu autorreconhecimento e aos demais alunos, o contato com uma cultura profundamente rica, além da oportunidade de desconstruir preconceitos enraizados em nossa sociedade.

Com isso, pode-se afirmar que o ensino de literatura africana e afro-brasileira é possível, necessário e transformador. Quanto mais contato os estudantes tiverem com essa cultura, menor será o preconceito, o racismo e os estereótipos. Ressaltamos a importante evolução do debate relativo ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana decorrido da aprovação da lei 10.639/03. Apesar de já existirem materiais teórico-metodológicos a respeito desse assunto, ainda é necessário avultar essas discussões e principalmente transfigurar esses debates em práticas pedagógicas.

Esse estudo de caso oportunizou aos alunos um novo olhar para a cultura africana e afro-brasileira, mas ainda é um pequeno passo para equidade do ensino de literaturas a muito marginalizadas. Conhecer mais uma opção de literatura no intuito de os incentivarem a ser cidadãos

ativos e críticos a partir do âmbito literário.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 06 out. 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In.: MUNANGA, Kabengele (org.) **Superando o racismo na escola**. 2 ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154.

HEAD, Bessie. Looking for a Rain-God. Tradução de Felipe Vale da Silva. The New African. Dakar Festival Supplement. April 1966, p. 65.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Concepções para a Educação Básica**. 2018. Disponível em: <http://cos.seduc.mt.gov.br/upload/permanente/Arquivo/Concep%C3%A7%C3%B5es%20para%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20Documento%20de%20Refer%C3%Aancia%20Curricular%20para%20Mato%20Grosso57670896504844.pdf>. Acesso em: 06 out. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortêz, 2010, p. 84-130.

SANTOS, Renato Emerson dos. O ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639. In.: SANTOS, Renato Emerson dos (Org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o Negro na Geografia do Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Gutemberg, 2009. p. 21-38.

TOKARSKI, Célia Regina. **História e cultura afro-brasileira e africana: repensando as práticas pedagógicas: em contos, lendas e mitos**. 2. ed. Curitiba: Base Editorial, 2009.