CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA SALA DE LEITURA E SUAS NARRATIVAS

Samanta dos Santos Alves

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Étnico-Raciais.

Orientador(a): Prof.ª Dr.ª Talita de Oliveira

Rio de Janeiro

Agosto / 2018

LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA SALA DE LEITURA E SUAS NARRATIVAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Étnico-Raciais.

Samanta dos Santos Alves

Banca Examinadora:

Presidente, Profª. Drª. Talita de Oliveira (CEFET/RJ) – Orientadora

---

Prof. Dr. Carlos Henrique dos Santos Martins (CEFET/RJ)

Profª. Drª. Sônia Beatriz dos Santos (UERJ)

Rio de Janeiro

Agosto / 2018

CEFET/RJ – Sistema de Bibliotecas / Biblioteca Central

A474 Alves, Samanta dos Santos

Letramento racial crítico e práticas educacionais no ensino fundamental do município do Rio de Janeiro : a formação continuada de professores da sala de leitura e suas narrativas / Samanta dos Santos Alves.—2018.

160f. + apêndices e anexo : il. color. , grafs. , tabs. ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2018.

Bibliografia : f. 153-160

Orientadora : Talita de Oliveira

1. Relações étnico-raciais e educação. 2. Letramento. 3. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. 4. Salas de leitura. 5. Formação de professores. I. Oliveira, Talita de (Orient.). II. Título.

CDD 305.8

Elaborada pela bibliotecária Mariana Oliveira CRB-7/5929

DEDICATÓRIA

Para a minha família.

Para aquelas que me ensinaram o Caminho,
minhas primeiras educadoras negras,
Isabel e Iolanda (*in memorian*), as matriarcas da minha família,
e Elzanira, minha mãe, com todo o amor do mundo.

E para cada criança, negra e não negra, fonte fértil de resistência, palavras,
pensamentos, sentimentos e esperança.

AGRADECIMENTOS

Cheguei à melhor parte deste trabalho: agradecer a todos que tiveram importância crucial em minha caminhada.

Grata à minha família por cada incentivo e apoio durante esses dois anos de estudo, entendendo as ausências recorrentes, mas sempre com a certeza de que tudo era por um bem maior: tornar-me a primeira mestra da família.

Grata às mulheres com as quais convivi e que me ensinaram desde a tenra idade o significado do que era ser mulher e negra, colocando-me diante das minhas raízes afro-brasileiras através da espiritualidade, assim como mostrando-me, através de suas vidas, o caminho a ser seguido: a minha mãe, Elzanira e as matriarcas Isabel e Iolanda (*in memorian*), sinônimos de resistência e luta. Muito Obrigada!

Grata à minha irmã, Michelle, por cada ajuda nos momentos difíceis, desde as suas orações até o apoio em minhas demandas de trabalho e estudo, demonstrando sempre o carinho e companheirismo que decerto terei por toda a vida. Obrigada!

Grata ao meu pai, Jorge, por mostrar-me sempre que somente pelos estudos alcançaria todos os meus sonhos de carreira, nunca me deixando faltar os livros quando precisava, desde muito pequena. Obrigada!

Grata ao meu companheiro e amigo de vida, Eduardo, por toda a paciência e apoio durante esses dois anos, em que segurou em minha mão nas fases mais difíceis, não me deixando desistir a cada obstáculo superado, fazendo-me acreditar que um guerreiro nunca deve perder o foco. Com você eu aprendi: “Vá e Vença!” Obrigada!

Grata aos meus amigos por cada oração, pensamentos positivos, boas vibrações e palavras de incentivo que me tornaram mais forte, dia após dia, até alcançar este momento tão sonhado. Agradeço especialmente àqueles amigos que espiritualmente se fizeram intensamente presentes, cada um dentro da sua religiosidade, para que tal dia fosse, enfim, alcançado: Adriano, Stanley, Noêmia, Cacilda e Renata. Obrigada!

Grata à minha grande amiga, Rosana, que nunca desistiu de mim, sempre me incentivando a buscar essa nova fase em minha vida. Foi a grande motivadora pelo meu ingresso no NEAB-UERJ, momento divisor de águas na fundamentação teórica necessária para a escrita do meu projeto. A ela, que é um grande exemplo de mulher, preta, guerreira, lutadora desde tão jovem, que fez nascer uma amizade tão sólida desde

que nos conhecemos nos corredores da nossa UERJ, ainda em 2005, levando-me a certeza de que estaremos juntas para toda a vida, obrigada!

Grata às meninas do curso de Pedagogia da UERJ – Maracanã, que constituem o grupo do NEAB-UERJ, no qual tive o prazer de conviver durante quase dois anos, realizando trocas fundamentais que me levariam ao título de mestre e que, por muitas vezes, ao observar a caminhada de cada uma delas na graduação era olhar para mim mesma, relembrando cada passo dado naqueles corredores até conseguir alcançar a profissão que sempre sonhei: professora. Obrigada!

À professora Sonia dos Santos, exemplo de mulher, negra e educadora, que conduzia os encontros no último corredor daquele 12º andar, no NEAB-UERJ, durante as segundas-feiras à tarde, instigando-nos a repensar e ressignificar a nossa prática enquanto educadoras. Obrigada!

Grata ao professor Carlos Henrique S. Martins, por ter me possibilitado vivenciar aulas de imensa qualidade na disciplina "Introdução à Metodologia da Pesquisa", o que permitiu conduzir a escrita refletindo a cada passo dado no caminhar metodológico, sendo um divisor de águas para o meu estudo, pois me instigou a ter sempre a indagação em mente a partir da pergunta crucial realizada em nosso primeiro dia de aula, a qual me acompanhou durante toda essa caminhada: "Por que sete e não oito?". Obrigada!

Grata à professora Talita de Oliveira, por cada momento vivenciado neste mestrado. Sei que o motivo desse agradecimento perpassa pela amiga Rosana, que foi enfática sobre a sugestão do (a) orientador (a), ainda antes do meu ingresso ao PPRER - Talita ou Carlos -, levando-me a crer que foi a escolha mais do que acertada. Sou muito feliz por ter sido orientada por aquela professora que todos gostariam de ter. Obrigada pelas sugestões, trocas, diálogos e preciosos ensinamentos que me permitiram vivenciar, e que, por muitas vezes, sem nem saber que numa simples conversa estava me ensinando e muito. Obrigada, acima de tudo, pelo apoio em momentos tão difíceis em que a força parecia não se fazer mais presente; você me ensinou o que é fazer a diferença na vida de um aluno para levantá-lo e continuar lutando. Muito obrigada!

Grata ao PPRER – CEFET/RJ, por possibilitar-me o estudo, as trocas e a reconstrução do meu caminhar pedagógico. Nesse espaço de luta e resistência, pude entender de forma mais profunda tudo aquilo que, até então, era silenciado dentro do

meu passado, revivido de forma tão dura e sofrida, fazendo-me entender como se dão as relações raciais brasileiras e, ao mesmo tempo, dando-me forças para (re) existir e lutar na sociedade da qual faço parte. Obrigada!

Grata ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (CAPES) no desenvolvimento deste trabalho, através do incentivo à pesquisa.

Grata aos amigos que encontrei no PPRER, pelas lições e companheirismo compartilhados a cada nova bibliografia estudada, a cada material trocado, a cada palavra de conforto em momentos difíceis que todos nós passamos nesses dois anos intensos de estudo, que muitas vezes nos fizeram pensar em esmorecer, mas que a cada estímulo dado nos fizeram tirar forças de onde a nossa vã consciência não nos permitia alcançar. Sem essa rede, nada seria possível: um sobe e puxa o outro, sem deixar ninguém para trás. Conhecer cada um de vocês me fez ter a certeza que eu não poderia ter escolhido Programa de Pós-Graduação melhor para a minha trajetória. Obrigada!

Grata ao colega Gustavo, que me auxiliou na tradução do resumo para a qualificação e para a dissertação, sempre disposto a ajudar da melhor forma. Obrigada!

Grata à equipe da Escola Municipal São Domingos, que sempre torceu pela minha conquista, ajudando-me nessa caminhada tão dura, em especial, aos meus amigos Raquel e Leonardo, por toda ajuda tecnológica à pesquisa e a cada abraço e palavra de incentivo que nunca me faltaram dessa dupla que representa muito bem toda a escola. Obrigada!

Grata à diretora Denise Lacerda que, desde a notícia da minha aprovação no mestrado, sempre torceu pela minha conquista, confiando no meu trabalho ao coordenar essa escola, compreendendo a minha luta diária e me auxiliando sempre que precisei de ajuda para administrar o trabalho e os estudos. Obrigada!

Grata às professoras da Sala Polo, à coordenadora e à diretora da Escola Municipal Reverendo Álvaro Reis, Geysa, Fabiana, Vânia e Ana Cristina por todo o carinho e disponibilidade dispensados a mim no caminhar da pesquisa. Obrigada!

Grata à 3º Coordenadoria Regional de Educação (CRE) pela disponibilidade sempre em me atender, mesmo diante da correria diária, devido às exigências de trabalho, em especial, Ana Paula Paranhos e Ana Paula Liporage, sempre muito próximas e solícitas. Obrigada!

Grata aos professores regentes de Sala de Leitura da 3º CRE, participantes dessa pesquisa e, em especial, às educadoras entrevistadas, guerreiras no seu fazer diário, que deram uma aula de como possibilitar através do espaço Sala de Leitura a construção de uma educação antirracista a crianças negras e não negras. Obrigada!

Grata à cada criança que tenho o prazer de conviver todos os dias dentro da escola pública que me faz crescer enquanto pessoa e profissional, dando-me muitas vezes as respostas necessárias, tendo em vista a convivência em uma sociedade plural, mas que por tantas vezes tem as suas vozes silenciadas. Obrigada!

Enfim, gratidão à vida e aos que vieram antes de mim, que me fazem ter forças, pois os tempos são difíceis, mas essa história deve e será reconstruída a cada "nova geração" encorajada por educadores que acreditam, que lutam e que não têm medo, pois esta luta é daqueles que vivem, é de todos. Aos educadores que fazem parte desta luta: Gratidão!

EPÍGRAFE

Tio Tatão dizia que as pessoas morrem, mas não morrem, continuam nas outras. Ele dizia também que ela [Maria-Nova] precisava se realizar. Deveria buscar uma outra vida e deixar explodir tudo de bom que havia nela. Um dia ele disse, quase como se estivesse que dando uma ordem (Tio Tatão era nervoso, neurótico de guerra).

- Menina, o mundo, a vida, tudo está aí! Nossa gente não tem conseguido quase nada. Todos aqueles que morreram sem se realizar, todos os negros escravizados de ontem, só supostamente livres de hoje, libertam-se na vida de cada um de nós que consegue viver, que consegue se realizar. A sua vida, menina, não pode ser só sua. Muitos vão se libertar, vão se realizar por meio de você. Os gemidos estão sempre presentes. É preciso ter os ouvidos, os olhos e o coração abertos.

(Conceição Evaristo)

RESUMO

LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA SALA DE LEITURA E SUAS NARRATIVAS

A presente pesquisa buscou compreender o papel dos professores regentes de Sala de Leitura no Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro para a promoção do Letramento Racial Crítico. A formulação da Lei 10.639/2003 apresentou-se como uma possiblidade de implementação de práticas educacionais sobre a temática étnico-racial que, no entanto, ainda não se efetivou nos currículos escolares através de atividades que possibilitem essa discussão. Dessa forma, fez-se necessário analisar a formação continuada dos professores regentes de Sala de Leitura - espaço com vasto material sobre a temática -, oferecida na rede pública do município do Rio de Janeiro, a fim de mapear o lugar ocupado pela discussão sobre a educação para as relações étnico-raciais no seu interior, tendo em vista a possibilidade de haver um ambiente de formação continuada como um espaço de discussão, reflexão e transformação das práticas pedagógicas no uso de títulos da literatura negra infanto-juvenil encontrados nas Salas de Leitura. Foram objetivos específicos deste estudo: identificar quais pressupostos téorico-metodológicos são utilizados para se trabalhar com história, identidade e culturas negras na formação continuada de professores-regentes de Sala de Leitura; analisar se as concepções e práticas desses professores estão sendo modificadas, ou não, com a participação dos professores nas formações continuadas; verificar os pontos favoráveis e os desafios encontrados na formação continuada de professores-regentes de Sala de Leitura para as relações étnico-raciais. Foram referenciais teóricos estudos de autores como: Ferreira (2011, 2014a., 2014b.), Freire (1976), Gomes e Silva (2011), Hall (2003, 2005), Milner (2010), Mosley (2010), Munanga (2005), Skerrett (2011) e Soares (2000), dentre outros. A pesquisa foi realizada na Sala de Leitura Polo da Escola Municipal Reverendo Álvaro Reis, alocada na 3º Coordenadoria Regional de Educação. Os procedimentos para o levantamento dos dados da realidade foram: a aplicação de doze questionários aos professores regentes de Sala de Leitura Satélites com questões abertas e fechadas para o levantamento das concepções e práticas em relação às questões étnico-raciais na Sala de Leitura, sendo selecionadas duas professoras para a realização da entrevista, devido ao desenvolvimento de práticas pedagógicas coadunadas com a perspectiva racial letrada nesses espaços, com registro em diário de campo e audiogravação. Com o resultado, observou-se que as concepções e práticas dos professores regentes de Sala de Leitura não foram modificadas com a participação desses espaços de formação continuada, tendo como entraves a substituição, ao assumir turmas sem professores, assim como a não abordagem da temática em uma perspectiva formativa para esses professores que participam dos encontros mensais, acarretando no uso dos títulos de literatura negra infanto-juvenil de forma superficial, não levando ao aspecto crítico e reflexivo que poderia ser possibilitado por esses materiais. Nesse sentido, evidenciamos que a temática étnico-racial ainda é vista de forma banalizada e hierarquizada, impossibilitando através do espaço de formação continuada dos professores regentes de Sala de Leitura dar subsídios para o professor reflexivo e

interveniente frente às suas práticas pedagógicas, tendo como objetivo a promoção de uma educação antirracista na promoção do Letramento Racial-Crítico.

Palavras-chave: Formação Continuada; Letramento Racial-Crítico; Sala de Leitura; Literatura Negra Infanto-Juvenil; Lei 10.639/2003

ABSTRACT

CRITIC RACIAL LITERACY AND EDUCATIONAL PRACTICES ON THE ELEMENTARY SCHOOL AT THE CITY OF RIO DE JANEIRO: THE CONTINUING FORMATION OF EDUCATORS AT READING ROOMS AND ITS NARRATIVES

The presente essay aimed to comprehend the role of the teacher ruler of the Reading Rooms of the Elementary Teaching of the city of Rio de Janeiro to promote the Critical Racial Literacy. The formulation of the Act 10.639/2003 represented the possibility of implementation of educational practices about the racial-ethnic which, however, was not done yet in the school curriculums through activities that enable it discussion. Therefore, It was necesary to analize the continuing qualification of the regent teachers at Reading Rooms – place with diverse material of the topic – offered by the public system of Rio de Janeiro municipality, in order to map the discussion about ethinic-racial education in its core, having the proper enviroment for the progress and development of pedagogial practices over the black youth literature. The especifics study subjects were: identify the theoretical-methodological frameworks are used to handle with history, identity and black culture in the qualification of regente teachers of Reading Rooms; to analize if the conceptions and practices are being or not transformed by these professionals, verify the the positive points and the challenges at the continuing training of the teachers for ethinic-racial relations. Theorical references were the studies from the following authors: Ferreira (2011, 2014), Freire (1976), Gomes e Silva (2011), Hall (2003, 2005), Milner (2010), Mosley (2010), Munanga (2005), Skerrett (2011) e Soares (2000), and more. The research took place at the Reading room of the Reverendo Álvaro Reis municipality school, localized at the 3ª Regional Coordination Unit. The proceedings to data collection were: surveys issued to regent teachers of Reading rooms with open and closed questions in order to know the conceptions and practices over the ethinic-racial topic, interviewing two differents professional, due to the development of pedagogical practices linked to the lettered black youth perspectives, with record in fiel dairy and audiorecording. As result, it was observed that conceptions and practics of regent teachers were not modify by the implementation of continuing training, having barries like the replacements of teachers and the inefficients training and qualification for these profissionals who participate of monthly meetings, causing a superficial approach over the black youth literature, creating no reflective nor critical sense that might be learned from these materials. Therefore, this is evidente that the ethinic-racial topic is still seen as trivialised and graded. The continuing qualification is not providing subsidies for a critical and reflective professional in face to their pedagogical practices which would promote a antiracist education and racial-critical literacy.

Keywords: Continuing Qualification; Racial-Critical Literacy; Reading Room; Black Youth Literature; Law 10.639/2003

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Maleta LIA 21
Gráfico 1 - Distribuição percentual das pessoas de 10 anos ou mais de idade com rendimento entre os 10% com menores rendimentos e o 1% com maiores rendimentos, por cor ou raça – Brasil 2005/2015..... 23
Figura 2 - Organograma da Estrutura da Sala de Leitura..... 39
Gráfico 2 - Salas de Leitura da 3º CRE 56
Figura 3 - Sala de Leitura Polo da Escola Municipal Reverendo Álvaro Reis..... 57
Gráfico 3 - Média de Livros do Acervo das Salas de Leitura dos Professores Participantes da Pesquisa..... 119

Sumário

Introdução 16

1. Caminhos Metodológicos da Pesquisa 33

1.1. Que Escola é Essa? 33

1.1.1. A História das Salas de Leitura 34

1.1.2. A Estrutura das Salas de Leitura 38

1.1.3 O Papel da Sala de Leitura e do Professor Regente 41

1.2. Metodologia e Contexto de Pesquisa 44

1.2.1. Princípios Norteadores 44

1.2.2 O Universo da Pesquisa 53

1.2.3 Os Participantes da Pesquisa 58

1.2.4 Procedimentos de Produção e Análise de Dados 58

2. Formação Continuada de Professores, Reorientação Epistemológica e Educação Antirracista: Mas afinal, o que é Letramento Racial Crítico? 66

2.1 Entendendo o Letramento Racial Crítico 66

2.2. Relações Étnico-Raciais no Cotidiano Escolar e a Formação Continuada de Professores Regentes de Sala de Leitura 71

2.2.1 Processos de Construção Identitária no Ambiente Escolar 72

2.2.2. Concepções de Professores Regentes de Sala de Leitura para Educação das Relações Étnico-Raciais 81

2.2.3 Necessidades e Desafios para a Formação Continuada de Professores Regentes de Sala de Leitura sobre a Temática Étnico-Racial 87

3. Literatura Negra Infanto-Juvenil e os Modos de Comunicação no Espaço Escolar 99

3.1 Escola, Identidade e Comunicação no Brasil 100

3.2 O Uso da Literatura Negra Infanto-Juvenil na Sala de Leitura: Aspectos sobre História, Identidade e Cultura Negra 113

4. A Sala de Leitura e o Letramento Racial Crítico: Uma Análise de Práticas Afrocentradas 126

4.1 (Re)centralizar a Raça na Perspectiva do Letramento Racial Crítico: o Uso da Maleta LIA e Algumas Reflexões 128

4.2. Diálogos Necessários entre a Literatura Negra Infanto-Juvenil e a Formação de Professores: Problematizando e Transformando a Prática Pedagógica..... 137

Considerações Finais..... 144

Referências 153

APÊNDICE A – Questionário 161

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevistas..... 166

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)..... 169

ANEXO A - Maleta LIA – Literatura Indígena e Africana 171

Introdução

Produzir uma pesquisa é um processo iniciado muito antes da inserção do Curso de Pós-graduação. Existe um caminhar com histórias e vivências percorridas que levam os pesquisadores a buscar as compreensões acerca do seu objeto de estudo. Dessa forma, inicio meu diálogo com o texto através da exposição dos caminhos que me direcionaram até a presente pesquisa.

Em uma situação vivenciada no Centro de Estudos[1] de uma escola pública do município do Rio de Janeiro em que lecionava, pude perceber de perto a forma como o tema racismo tem sido analisado por alguns profissionais da educação. Para ilustrar, apresento como exemplo uma situação ocorrida nesta escola. Após um aluno ter alcunhado outro com nomes de conotação racista, durante a reunião de equipe, a coordenadora pedagógica orientou a professora a não dar tanta atenção à situação, pois, assim, não se criaria mais "polêmica".

Mesmo após a minha intervenção sobre a responsabilidade que temos enquanto educadores no que tange a nos posicionarmos frente às questões étnico-raciais, tendo em vista a possibilidade de transformação da escola diante da pluralidade deste espaço, a coordenadora desvencilhou-se do assunto seguindo a pauta do encontro, como se nenhum fato tivesse ocorrido. E a equipe se comportou da mesma maneira.

Naquele dia, recordei-me de um trabalho realizado, em anos anteriores, com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental nesta mesma escola, através do livro "O Menino Nito", de Sonia Rosa[2], que conta a história de um menino negro que chorava por tudo e que, um dia, seu pai traz o discurso de que menino não pode chorar. Após a roda de contação de histórias e discussão com a turma sobre os aspectos abordados no livro, pedi que a turma registrasse a parte da história de que mais tinham gostado. De uma turma com 27 alunos, somente 3 desenharam o menino Nito com a pele negra, como era ilustrado o personagem no livro.

---

[1] Centro de Estudos – Reunião da equipe pedagógica destinada para estudos, planejamento, avaliação do trabalho escolar e formação continuada dos professores.

[2] ROSA, Sonia. **O Menino Nito: então, homem chora ou não?** 4. Ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

Lembro-me que fiquei incomodada com o que me deparei, pois na turma havia quantidade significativa de alunos negros, mas que, naquele momento, não atentaram para tal fato. Tal incômodo me levou a refletir sobre o motivo que levaria crianças brancas e negras a não reconhecerem a cor negra nos personagens dos livros, sempre colorindo com o tal lápis "cor de pele". Foi o passo inicial para que, como professora negra, pudesse buscar tanto diferentes propostas pedagógicas para aqueles alunos em relação à temática étnico-racial, como formações que me fizessem refletir sobre a temática abordada.

Após vivenciadas essas experiências, no ano posterior, tive a oportunidade de ingressar como ouvinte no Grupo de Pesquisa do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Faculdade de Educação na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), na linha de pesquisa "Mulheres Negras, Gênero, Família e Relações Étnico-Raciais: um levantamento bibliográfico, documental e análise".

No grupo, realizávamos leituras, discussões e trocas sobre as diversas questões que envolvem a população negra, principalmente os assuntos acerca da esfera educacional. Tive contato com diversos teóricos que possibilitaram realizar desconstruções nas concepções envolvendo a escola, assim como a minha vida pessoal. Desconstruções que se tornaram um caminho sem volta em busca dos conhecimentos necessários até então "silenciados" para as minhas ações como mulher, negra e educadora.

Tal inserção me possibilitou refletir sobre a temática "Relações Étnico-Raciais" de forma mais aprofundada e embasada teoricamente, me levando a modificar a minha prática pedagógica em sala de aula cotidianamente, desconstruindo concepções engendradas pelos ambientes educacional e social nos quais estamos inseridos, possibilitando uma prática pedagógica crítica em relação à educação para as relações étnico-raciais. Da mesma forma, incentivou a busca pelo meu ingresso no mestrado com tal temática, o que suscitou a pesquisa de teóricos e materiais sobre o assunto, assim como trocas informais com colegas sobre as questões que envolvem o assunto. Entendi esse movimento de trocas como as redes que procurei tecer em busca de conhecimentos sobre a temática, que até então transcorriam pela minha prática somente como assuntos que me inquietavam e me afeiçoavam de certa forma, mas sem nenhum embasamento teórico.

Ao considerar toda essa dinâmica escolar, vemos que se faz necessária uma análise acerca da importância da preparação dos professores para lidar com a questão racial. Diante do exposto em meu relato, podemos ver nitidamente como os espaços de estudos e discussões embasados por um olhar crítico podem incitar os educadores a refletirem sobre questões tão caras à nossa sociedade, porém invisibilizadas. Sendo assim, grande parte do corpo docente não percebe a questão do racismo como um problema, tendo dificuldades em identificar manifestações de discriminação no espaço escolar.

Tal reflexão sobre os temas "formação de professores", "diversidade étnico-racial" e "prática pedagógica" tornaram-se uma ação recorrente em minha trajetória profissional. Pensar em quais aspectos a formação continuada[3] dos professores pode dar subsídio para o professor reflexivo, interferindo frente às suas práticas pedagógicas, diante da abordagem étnico-racial, mostrou-se de suma relevância ao pensar no cenário educacional brasileiro. Desse modo, fez-se necessária uma análise acerca da importância da preparação dos professores para lidar com a questão, uma vez que a ausência dessa preparação contribui para a reprodução do racismo no espaço escolar.

A promulgação da Lei 10.639/2003[4], que altera as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 1996)[5], para incluir no currículo oficial da educação básica a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira" apresenta uma perspectiva concreta, após anos de luta do movimento negro, de construção de uma sociedade mais justa e democrática, que valorize e viabilize uma educação menos

[3] Entendo a formação continuada como o exercício de uma prática pedagógica de qualidade diretamente relacionado à formação de profissionais alicerçados em uma fundamentação teórica consistente, associada à contínua articulação entre a teoria e a prática, produzindo a práxis pedagógica.

[4] A partir do ano de 2003, a Lei 9.394/96 passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos: 26-A, 79-A (VETADO) e 79-B (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9/1/2003):
Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
§1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá 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.
§2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e de História Brasileiras.
Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra".

[5] BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf.. Acesso em: 28 de maio de 2018.

eurocêntrica em todos os níveis. No entanto, apesar desse movimento, a escola ainda não conseguiu efetivamente promover e sustentar práticas e estratégias de enfrentamento que dessem conta da superação do racismo e da discussão sobre a diversidade étnico-racial e os processos que envolvem a formação continuada de professores.

Sobre isso, ainda no campo da legislação, publicou-se a Resolução nº 1, de 22 de junho de 2004, documento que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as quais apontam caminhos para as instituições de ensino, especialmente para aquelas que tratam da formação inicial[6] e continuada de professores, devido ao entendimento que esses atores são primordiais na construção de um novo paradigma baseado em valores que reconheçam a diversidade encontrada na escola e na sociedade.

Tal legislação reforça a necessidade de mecanismos que orientem para uma educação das relações étnico-raciais, demonstrando mudanças na atenção a ser dada aos materiais utilizados pelos professores e pelas escolas, em comparação aos anteriormente utilizados, os quais reforçavam as representações negativas da população negra em seus conteúdos. Sendo assim, torna-se de suma relevância refletir sobre as políticas voltadas para educação étnico-racial no que concerne à formação de professores, uma vez que este movimento não significa a sua completa incorporação nas práticas das escolas, em todas as suas instâncias, principalmente nas concepções de formação inicial e continuada de professores.

Sendo assim, inicialmente, o objetivo do meu projeto de pesquisa seria analisar a formação continuada dos professores regentes de uma escola de Ensino Fundamental, selecionada através das práticas pedagógicas desenvolvidas na perspectiva da temática étnico-racial. Entretanto, buscando delimitar a minha pesquisa, após conversas com a orientadora, decidi atrelar a vivência no NEAB - UERJ ao meu projeto. No grupo de pesquisa, estávamos analisando os livros infanto-juvenis das Salas de Leitura da rede pública municipal do Rio de Janeiro, para que fossem selecionados, categorizados por

[6] Entendo formação inicial de professores como a necessidade de uma qualificação profissional para o exercício da função docente, devendo estar adequada às exigências educativas e de ensino-aprendizagem dos educandos nos vários níveis de ensino.

segmentos e temáticas e utilizados em palestras-oficinas com o objetivo de promover formação em Educação para as Relações Étnico-Raciais e de Gênero.

Dessa forma, ao analisar a grande variedade de materiais paradidáticos que abordam a história e a cultura afro-brasileira e africana, bem como a questão racial entre os livros de literatura infanto-juvenil disponíveis para a comunidade escolar através das Salas de Leitura das escolas do município do Rio de Janeiro, observei a necessidade de, a partir da análise das propostas pedagógicas dos professores regentes de Sala de Leitura, refletir sobre a formação necessária destinada a este profissional que deve exercer uma prática pedagógica crítica sobre a diversidade cultural no contexto escolar através das abordagens desses títulos, tendo em vista o trabalho com questões ligadas à história, à identidade e às culturas negras através da promoção da leitura e à formação de leitores sob uma perspectiva étnico-racial. Nesse sentido, busca-se ter um olhar voltado para o professor como um agente de desconstrução e transformação que ali se encontra.

Diante do exposto, o objetivo desta pesquisa é compreender o papel dos professores regentes da Sala de Leitura no Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro para a promoção do Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2014b.; MOSLEY, 2010; SKERRETT, 2011) através dos títulos de literatura africana e afro-brasileira. Seus objetivos específicos são: a) identificar quais pressupostos teórico-metodológicos são utilizados para se trabalhar com história, identidade e culturas negras na formação continuada de professores regentes das Salas de Leitura; b) analisar se as concepções e práticas dos professores regentes de Sala de Leitura estão sendo modificadas (ou não) com a participação dos professores através das formações continuadas; c) verificar os pontos favoráveis e os desafios encontrados na formação continuada de professores regentes das Salas de Leitura para as relações étnico-raciais.

Sendo responsável pela maior rede pública de ensino da América Latina, as escolas públicas de ensino da cidade do Rio de Janeiro contam com um espaço especial nas escolas de ensino fundamental, voltado para a promoção da leitura e a formação de leitores: a Sala de Leitura. Este é um espaço aberto e acessível à comunidade escolar durante todos os turnos de funcionamento da escola.

Por este motivo, ao aliar a dimensão da grande rede de ensino que é a rede pública da cidade do Rio de Janeiro à responsabilidade que os professores possuem

enquanto agentes de transformação social possibilitada também pela abordagem dos livros paradidáticos que possuem em seu acervo, delimitei o meu campo de análise nas Salas de Leitura desta rede, que possui vasto material literário voltado para a temática étnico-racial, como é o caso da Maleta LIA – Literatura Indígena e Africana (ver Anexo A).

Figura 1 – Maleta LIA



Fonte: Pesquisa realizada no Google Imagens, 14/07/2018[7]

Este material constitui um acervo específico que foi concebido compreendendo a necessidade do acesso à literatura de diferentes tipos, em especial àquela que diz respeito às nossas origens, buscando atender às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008[8], que tornam obrigatória a introdução dos temas Histórias e Culturas Africanas, Afro-Brasileiras e Indígenas nos currículos das escolas de Educação Básica. Assim, mais de cem títulos de literaturas indígena e africana e seus respectivos livros de formação, divididos entre as diferentes seriações do ensino fundamental da rede foram distribuídos entre 2010 e 2013. Isso ocorreu após a seleção de títulos diversos por professores da própria rede, ficando atrelada essa distribuição à uma ampliação de acervo que contemplasse a cultura afro-brasileira em sua diversidade.

[7]Disponível em: https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=635&tbm=isch&sa=1&ei=lpJLW7LHLsOC5wLAhZOgBw&q=foto+maleta+LIA+literatura+ind%C3%ADgena+africana&oq=foto+maleta+LIA+literatura+ind%C3%ADgena+africana&gs_l=img.3...1333.1333.0.1989.1.1.0.0.0.0.196.196.0j1.1.0....0...1c.1.64.img..0.0.0....0.c7EPpwjdsaE#imgrc=q86aHFIpt2LVmM. Acesso em: 14 de julho de 2018.

[8] Em 2008, a lei 10.639/2003, que tornou obrigatório no ensino fundamental e médio o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, sofreu alterações, ampliando seu texto e dando origem à lei 11.645/2008. No Art. 26-A, ficou estabelecido que "Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" (BRASIL, 2008).

A rede de ensino do município do Rio de Janeiro também recebeu o material “A Cor da Cultura” para as Salas de Leitura. Trata-se de um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan (Centro de Informação e Documentação do Artista Negro), a TV Globo e a Seppir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) e, desde então, tem realizado produtos audiovisuais, livros, apostilas disponíveis nas Salas de Leitura da rede, além de ações culturais e coletivas que visam a práticas positivas, valorizando a história do povo negro sob um ponto de vista afirmativo.

Em 2016, a Gerência de Leitura e Audiovisual constituiu uma formação sobre a Maleta LIA para os professores regentes de Salas de Leitura abordando aspectos ligados aos diferentes tipos de literatura, o conhecimento sobre o acervo listado no documento Maleta LIA, a fundamentação teórica e aspectos históricos que explicavam o motivo dessa compra, além de atividades de dinamização.

A partir dos materiais relatados, minha análise transcorreu sobre o uso dos títulos relacionados à literatura africana e afro-brasileira pelos professores regentes de Sala de Leitura e a formação necessária para este educador realizar uma abordagem desses materiais sob uma perspectiva étnico-racial.

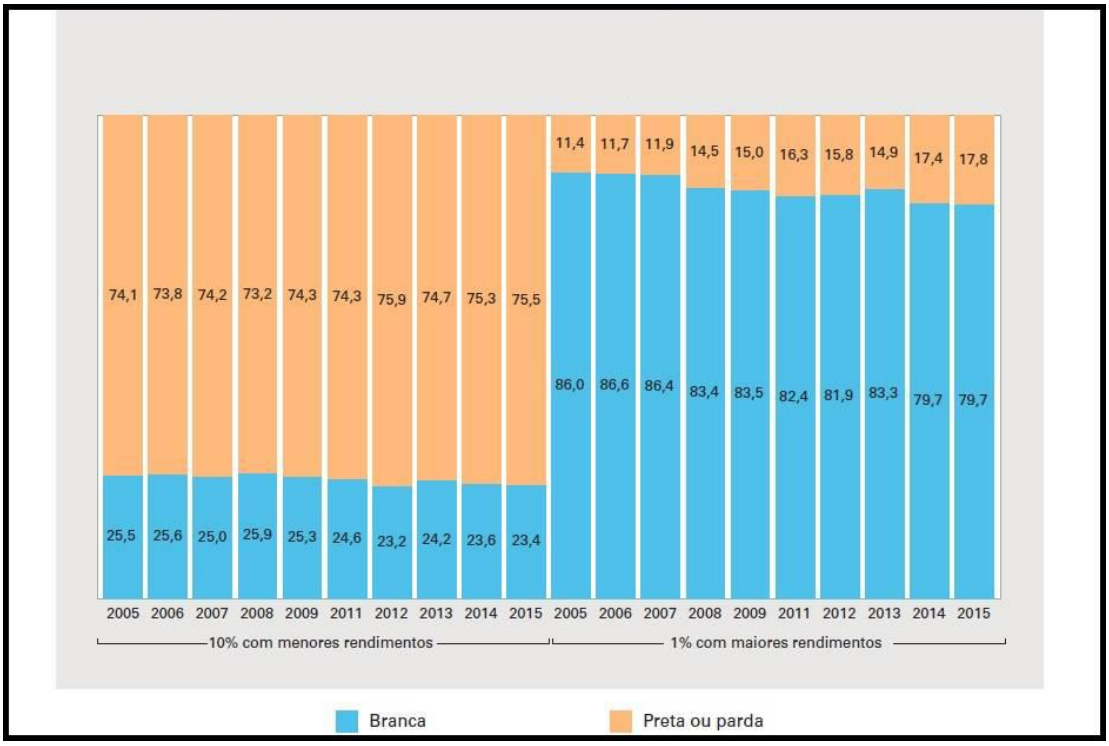
Ao analisarmos o universo de discentes da rede pública do Rio de Janeiro, encontramos grande parte de um alunado negro em uma faixa etária importante para a construção da sua identidade, que é o Ensino Fundamental. Na maioria das vezes, são essas crianças negras que são vítimas das manifestações racistas cotidianamente no espaço escolar e que não se dão conta do processo discriminatório no qual estão inseridas.

O estudo realizado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2015), não deixa dúvidas sobre a exclusão social do negro – soma daqueles que se declaram pretos e pardos. Os dados mostram que a questão racial perpassa, de forma contundente, a desigualdade no Brasil. A maioria da população brasileira é negra (54%). A concentração de pretos e pardos é de 17,8%, no grupo do 1% mais rico da população. Porém, a concentração no grupo dos 10% mais pobres chega a 75%.

Uma das questões cruciais para este cenário é a educação, pois, ao analisarmos os níveis de ensino entre negros e brancos em 2015, vemos que 53,2% dos estudantes

pretos ou pardos de 18 a 24 anos de idade cursavam níveis de ensino anteriores ao superior como o fundamental e o médio nesta época, enquanto apenas 29,1% dos estudantes brancos estavam nessa mesma situação, conforme ilustrado no gráfico abaixo:

Gráfico 1: Distribuição percentual das pessoas de 10 anos ou mais de idade com rendimento entre os 10% com menores rendimentos e o 1% com maiores rendimentos, por cor ou raça – Brasil 2005/2015



Fonte: Revista Exame (2016)[9]

Tal pesquisa confirma, através da análise dos dados que, se grande parte dos negros se encontra nas classes menos favorecidas, isso nos leva a supor que este grupo matriculará seus filhos na escola pública, ratificando o universo de alunos negros encontrados neste conjunto de escolas. Sendo assim, torna-se primordial refletirmos sobre a responsabilidade que os profissionais da educação pública têm ao possibilitar uma educação plural em contato com a identidade e cultura africanas e afro-brasileiras

[9] Revista Exame: O tamanho da desigualdade racial no Brasil em um gráfico. Disponível em: https://exame.abril.com.br/economia/o-tamanho-da-desigualdade-racial-no-brasil-em-um-grafico/. Acesso em 26 de maio de 2018.

e, dessa forma, possibilitar que crianças negras e não negras possam trilhar um percurso escolar atentas às questões que a cercam possibilitando a formação de adultos conscientes e mais intervenientes em nossa sociedade tão desigual.

Suscitar práticas pedagógicas voltadas para a diversidade étnico-racial através do uso de materiais que contemplem esta pluralidade contribui com a percepção de que determinado grupo não é mais valorizado ou aceito pela sociedade, pois, segundo Cavalleiro, "o contato com materiais pedagógicos displicente com a diversidade racial colabora para estruturar em todos os/as alunos/as uma falsa ideia de superioridade racial branca e de inferioridade negra" (CAVALLEIRO, 2001, p. 154).

Contudo, no decorrer do processo escolar, estudos como o de Gomes (2008) identificam que a história e a cultura africana têm pouco ou nenhum destaque em relação à cultura dos países europeus. Ou seja, esses alunos negros que se encontram, em sua grande maioria, na rede pública de ensino não se veem representados no seu cotidiano escolar, caracterizando, em nossas escolas, um currículo profundamente eurocêntrico[10]. Sendo assim, conforme apontado por Moore (2012), a escola é baseada neste currículo eurocêntrico, em que o racismo se perpetua por meio de uma construção ideológica e histórica, de modo que tal linguagem e representação eurocêntricas interferem no currículo, nas concepções sobre os negros, dificultando a superação das violências causadas pelo racismo.

Dessa forma, concordamos que esse reconhecimento, proposto através do estudo sobre a relevância da formação dos professores e da abordagem desses títulos literários, contribui para que identifiquemos em nossa cultura a influência dos povos africanos, suas histórias e culturas e possamos mergulhar em seus preciosos valores e saberes.

A Educação das Relações Étnico-Raciais é fundamental também para questionar essas escolhas e promover a desconstrução do racismo, entendido como um conjunto de teorias e crenças que estabelecem uma hierarquia entre as raças e etnias, resultando em

[10] O **eurocentrismo** é uma visão de mundo que tende a colocar a Europa (assim como sua cultura, seu povo, suas línguas, etc.) como o elemento fundamental na constituição da sociedade moderna, sendo, necessariamente, a protagonista da história do homem. Trata-se da ideia de que a Europa é o centro da cultura do mundo. Nesse sentido privilegia-se a cultura europeia (branca e cristã) dita superior em detrimento das culturas indígena e africana. Disponível em: http://aodireitodireitos.blogspot.com/2008/06/antropologia.html. Acesso em: 14 de julho de 2018.

práticas e condutas discriminatórias a partir da ignorância, do preconceito e de estereótipos racistas.

Os materiais didáticos e paradidáticos utilizados nas escolas influenciam diretamente as interações entre os alunos, seja desconstruindo os estereótipos raciais mantidos pela sociedade ou contribuindo para sua manutenção naquele ambiente. Tais materiais assumem influência também sobre os professores que, inseridos nesta sociedade, muitas vezes inutilizam o seu papel interventor em sala de aula com o propósito de uma educação antirracista, alimentando construções negativas sobre a população negra, pois, conforme afirma Munanga:

> Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituoso em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar. No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional (MUNANGA, 2005, p.15).

Sendo assim, a devida atenção dada à produção e à utilização de materiais didático-pedagógicos, além da formação de profissionais da educação, é um acerto respeitável e importante para a compreensão da forma como o racismo age direta e indiretamente, o que possibilitam diálogos fundamentais à desconstrução de uma série de conceitos impregnados nos sujeitos inseridos em nossa sociedade para a construção de novos conceitos que promovam a reeducação das relações étnico-raciais.

O trabalho de superação das desigualdades raciais e sociais na educação começa pelo reconhecimento da existência do racismo e da adoção de uma postura política e pedagógica que vise ultrapassar tal problemática. Busca-se desnaturalizar o lugar de invisibilidade e complexidade ocupado pela diversidade étnico-racial na escola. Tal prática precisa fazer parte da formação continuada de professores, pois a escola e, sobretudo a pública, na qual encontramos a diversidade no seu alunado, é uma das instituições sociais primárias que devem ser responsáveis pela construção de

representações positivas dos afro-brasileiros e africanos exercendo papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade, como parte de uma formação cidadã.

O cenário aponta, portanto, para a necessidade de um professor capacitado para se posicionar criticamente perante tais reflexões, instrumentalizando-se para fazer uso de materiais didático-pedagógicos com a temática étnico-racial e fornecendo informações mais precisas a questões que vêm sendo respondidas, de modo indevido, pelo senso comum, ou ignoradas por um constrangimento silencioso. Como argumenta Candau:

> A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários de conhecimentos ou de técnicas), mas sim, através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua (CANDAU, 1997, p. 64).

A formação continuada é um ambiente onde os saberes e práticas vão sendo ressiginificados e recontextualizados e constitui-se um espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor e da construção de novas competências docentes. Diante deste contexto,

> O professor que antes não sentia necessidade de refletir sobre si mesmo e sobre a sua prática pedagógica agora precisa não só dessa reflexão, mas dessa discussão no espaço coletivo. O professor que sai da sua formação inicial “pronto” para exercer sua função agora precisa cada vez mais do conhecimento (LIMA, 2008, p 137).

No caso da formação continuada de professores na perspectiva multicultural pós-colonial (PETERS, 2005), argumenta que o desafio à essencialização do conceito identidade, percebendo seu caráter sempre provisório, em construção, é uma visão que sensibiliza professores para conceberem caminhos didático-pedagógicos que deem conta da diversidade e das sínteses culturais presentes nessas construções identitárias. Ou seja, crianças que partem de suas vivências através de ações concretas adquirem formas de agir, tornando-se mais intervenientes na sociedade. Penso numa educação para a humanização que se realiza em diversos espaços, mas este estudo irá se ater ao ambiente escolar da Sala de Leitura, que é um espaço privilegiado de comunicações interculturais por meio do contato dos alunos com a diversidade de livros apresentados.

Nessa perspectiva, “a identidade de cada um, então, está vinculada a uma classe, um grupo social, uma comunidade que a afirma, confirma e pressupõe uma relação entre sujeitos sociais, sociedades e culturas” (SILVA, 1987, p. 142). Constituir uma identidade compreende uma relação consigo mesmo, o outro, assim como conhecer a identidade do mundo exterior e ser compreendido. Nesse sentido, Lucinda (2001), Nascimento (2001) e Candau (2001) ressaltam que a identidade social de um sujeito também se constrói na escola, pois os seres humanos dependem de outros para existir. Assim, reforçando esse pensamento, deve-se destacar que toda e qualquer forma de preconceito que se revele aos olhos de docentes deve ser discutida com o grupo, dentro da escola, e banida em todas as suas formas de expressão.

É preciso que as diferenças sejam reconhecidas e respeitadas dentro da instituição escolar. E o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade (GOMES, 1996). Sendo assim, ao discutirmos as relações raciais presentes na vida de professores e alunos, estamos rompendo com o discurso homogeneizante que paira sobre a escola ao seguir um único modelo na cultura massiva e reconhecendo o outro na sua diferença.

O acesso possibilitado aos alunos à rede pública de ensino tornou esse espaço plural, no que diz respeito aos atores sociais que nela se encontram, sobretudo em relação ao seu alunado. Diante desse cenário, o professor deve ter preparo, discernimento e entendimento de temas transversais para lidar com seu corpo discente, possibilitado através do pluralismo de ideias e de práticas pedagógicas.

Refletindo sobre tais aspectos, fui acometida por algumas inquietações ao me entender enquanto profissional consciente do meu papel em relação à desconstrução das concepções que embasam as práticas racistas enraizadas no cotidiano da nossa sociedade e, em específico, no âmbito escolar. Sendo assim, tais questionamentos suscitaram as reflexões a seguir:

a) Qual o lugar ocupado pela temática étnico-racial nas formações continuadas dos professores regentes das Salas de Leitura a fim de possibilitar a reflexão sobre as diferenças étnico-raciais na escola, desmistificando a visão de que vivemos em uma sociedade homogênea e com igualdade democrática?

b) Os professores de Sala de Leitura são conscientes do papel que devem desempenhar a partir da utilização desses materiais, possibilitando um papel reflexivo e crítico diante da temática étnico-racial?
c) A diversidade étnico-racial, a história, a identidade e culturas negras são consideradas como questões pedagógicas que todos devemos discutir? Ou ainda são vistas como "um problema dos negros"?
d) Os livros infanto-juvenis com a temática étnico-racial estão sendo abordados (ou não) nos espaços de Sala de Leitura? De que forma?

Conforme essa problematização, levantou-se a hipótese de que as concepções e práticas dos professores regentes de Sala de Leitura para uma educação das relações étnico-raciais suscitadas através do espaço de formação continuada estão inscritas, de modo hierarquizado e, muitas vezes, banalizado, nos ambientes de ensino. Sendo assim, a não aplicação da Lei 10.639/2003 também designa um processo ideológico que permeia as práticas pedagógicas dos professores.

Com intuito de responder a essas inquietações suscitadas pela minha hipótese de pesquisa, iniciei o levantamento bibliográfico procurando conhecer as pesquisas existentes sobre a temática étnico-racial nos contextos de Sala de Leitura. Para este levantamento, pesquisei o Google Acadêmico[11], além de outras pesquisas de mestrado e doutorado que foram possíveis identificar, que não se encontravam na ferramenta. Foram definidas palavras/expressões-chave que abarcassem a temática central: Sala de Leitura; Relações Étnico-Raciais; Formação Continuada; Letramento Racial-Crítico e Literatura Negra Infanto-Juvenil.

Foram inseridas as palavras/expressões-chave, de duas a duas, sem restrições à pesquisa, utilizando as cinco combinações de palavras. As pesquisas de mestrado e doutorado totalizaram 2 estudos cada, chegando a um resultado final de 4 pesquisas e dissertações encontradas sobre as Salas de Leitura, restringindo o levantamento ao município do Rio de Janeiro.

[11] Google Acadêmico é um sistema do site de buscas Google que oferece ferramentas específicas para que pesquisadores busquem e encontrem literatura acadêmica como artigos científicos, dissertações de mestrado ou doutorado, livros, resumos, bibliotecas de pré-publicações e material produzido por organizações profissionais e acadêmicas. Disponível em: https://canaltech.com.br/mercado/o-que-e-e-como-usar-o-google-academico/ . Acesso em: 15 de julho de 2018.

As dissertações de mestrado foram de Fonseca (2004) e Cunha (2006) e as teses de doutorado foram uma de Travassos (2018) e uma de Pimentel (2011), que remetiam à importância do espaço da Sala de Leitura, letramento literário e à importância da formação de leitores, não havendo nenhum trabalho referente à formação continuada dos professores regentes de Sala de Leitura e nem à temática étnico-racial, seja através do Letramento Racial-Crítico ou do termo Relações Étnico-Raciais, o que me instigou ainda mais a estudar e desbravar tal temática em minha pesquisa.

Foi observado que não foram encontradas pesquisas atrelando as expressões "Formação Continuada, Literatura Negra Infanto-Juvenil, Letramento Racial Crítico e Relações Étnico-Raciais" à "Sala de Leitura", sendo encontrados somente trabalhos quando a pesquisa foi realizada sem a combinação de palavras, ou seja, sendo utilizada somente "Sala de Leitura".

Nessa conjuntura, torna-se oportuno indagar em que medida as formações continuadas em educação para as relações étnico-raciais estão proporcionando aos professores das Salas de Leitura a oportunidade de refletir sobre as diferenças étnico-raciais no contexto escolar, desmistificando a visão de que a nossa sociedade é homogênea e com igualdade democrática, fazendo uso de materiais que abrangem esta temática. Logo, faz-se necessária a possibilidade de haver este espaço de formação continuada como um espaço de discussão, reflexão e transformação da sua prática pedagógica. Segundo Gomes e Silva

> [...] O trato da diversidade não pode ficar a critério da boa vontade ou da intuição de cada um. Ele deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formadores, influenciando de maneira positiva a relação desses sujeitos com os outros tanto na escola quanto na vida cotidiana (GOMES e SILVA, 2011, p. 29).

Perante tal problemática, esta pesquisa denota relevância científica e social, visto que evidencia as implicações que posturas racistas ou passivas, no caso dos professores e alunos, acarretam para o ensino-aprendizagem e, consequentemente, para a convivência social, pois a não-abordagem dessa temática fomenta injustiças sociais.

Desta forma, a organização deste texto foi sistematizada em capítulos. No primeiro capítulo, apresento a caracterização da rede municipal do Rio de Janeiro, a partir da história das Salas de Leitura, da estrutura organizacional em termos de pessoal

e gestão e da função deste espaço na vida escolar dos alunos, além do desenvolvimento da formação continuada para este grupo de professores.

São apresentados também a metodologia e o contexto de pesquisa, a partir dos princípios norteadores deste estudo. Caracteriza-se o universo da pesquisa com destaque para determinados aspectos do município, da estrutura e organização da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro e, ainda, o perfil dos professores participantes da pesquisa. Também são descritos os procedimentos de geração e análise de dados. Desse modo, abordo procedimentos e escolhas metodológicas adotadas no decorrer da pesquisa, situo o contexto social em que foi realizada, além de serem apresentadas as primeiras aproximações com o grupo colaborador, destacando as dificuldades e peculiaridades do estudo.

Optei por organizar os capítulos iniciando com a caracterização da rede municipal do Rio de Janeiro, além da metodologia e contexto de pesquisa, pois escolhi o modo de escrita aliando a teoria à minha análise a partir das falas dos sujeitos participantes em todos os capítulos, não deixando a apreciação dos dados gerados somente para o final da pesquisa. Sendo assim, tão importante quanto todas as etapas de trabalho de campo, entendi como fundamental a compreensão e reflexão sobre a análise dos dados levantados junto à realidade da pesquisa, pois, conforme apontado por Duarte (2002), ainda sobre o processo de análise dos dados:

> vencida a etapa de organização/classificação do material coletado, cabe proceder a um mergulho analítico profundo em textos densos e complexos, de modo a produzir interpretações e explicações que procurem dar conta, em alguma medida, do problema e das questões que motivaram a investigação (DUARTE, 2002, p. 142).

Desse modo, os capítulos subsequentes ao primeiro capítulo já trazem a perspectiva teórica entrelaçada às falas dos sujeitos e à minha análise, o que me atentou para o fato de que os sujeitos participantes da pesquisa, assim como a caracterização da rede e a descrição da metodologia utilizada deveriam ser expostas antes de adentrar na análise de dados em si para que, de antemão, o leitor deste estudo se localizasse diante das informações fundamentais da pesquisa (o campo de análise, o participante da pesquisa, assim como a metodologia apresentada) para o entendimento dos capítulos subsequentes.

No segundo capítulo, apresento como a reorientação epistemológica na formação continuada de professores contribui para a construção de um novo paradigma dentro do ambiente escolar em consonância com a utilização dos referenciais teóricos pelos educadores a partir do entendimento desde a concepção de letramento, (FREIRE, 1976; KLEIMAN, 1995, 2007; SOARES, 2000) até a abordagem do Letramento Racial Crítico como um instrumento para tratar de identidade e culturas negras no ambiente escolar a partir de Ferreira (2014a.), Mosley (2010) e Skerrett (2011). Sendo assim, ao entender que o trato com a diversidade étnico-cultural é possibilitado a partir da competência pedagógica tendo em vista a desconstrução de visões ideológicas vigentes a fim de compreender as dinâmicas de desigualdade social e discriminação racial em nossa sociedade e, em específico, no cenário escolar, ressalto a importância dos espaços de formação continuada como uma das possibilidades para os professores adquirirem tal competência.

No terceiro capítulo, apresento a utilização da literatura afro-brasileira dentro da produção de novas formas de construir a educação em modelos mais plurais. Em seguida, relaciono essa literatura aos aspectos linguísticos, culturais e ideológicos produzidos no Brasil a partir de Evaristo (2009), Hall (1996, 2003, 2005), Gomes (2001) e Gomes e Silva (2011). E, por fim, analiso o desenvolvimento de uma literatura negra infanto-juvenil, segundo Duarte (2008, 2010), Jovino (2006), Munanga (2005), Pereira (2016) e Silva (2010), a partir da produção de literatura infanto-juvenil, considerando-a no chamado campo da literatura afro-brasileira através da formação de um público leitor mais sensível às temáticas das relações étnico-raciais e da diversidade étnica, no uso desses títulos pelos professores regentes de Sala de Leitura, além de apresentar as questões que atravessam este processo como o universo editorial.

No quarto capítulo, são expostos os resultados da pesquisa empírica aliada às análises das entrevistas com as professoras selecionadas a partir dos questionários aplicados que relataram práticas pedagógicas que coadunam com uma perspectiva letrada racialmente. Para isso, foi utilizado como referencial teórico a Teoria Racial Crítica – Critical Race Theory - com destaque aos pesquisadores Dixson e Rosseau (2005), Ferreira (2011); Ladson-Billings e Tate (1995); Ladson-Billings (1999), Milner (2010) e Mosley (2010), para subsidiar a minha análise sobre pensar o espaço da Sala de Leitura através de uma perspectiva de trabalho pautada pelo Letramento Racial Crítico.

Por último, foram realizada algumas considerações finais sobre o que foi possível identificar acerca das concepções que embasam as formações continuadas dos professores regentes de Sala de Leitura quanto à temática étnico-racial no âmbito do ensino fundamental através das práticas pedagógicas desenvolvidas nessa rede pública de ensino, ao propor a reflexão sobre a busca de uma formação continuada que considere a diversidade étnico-racial encontrada em nossas escolas, sugerindo a problematização e desconstrução das práticas pedagógicas desenvolvidas nos espaços de Sala de Leitura a fim de ampliar o conhecimento desses professores para uma prática de ensino racialmente letrada.

Contudo não devemos generalizar a análise de um contexto (compreendendo que esse é apenas uma parte de um todo muito maior), pois esta pesquisa se restringiu somente a uma Sala de Leitura Polo do município do Rio de Janeiro, o que de fato nos instiga, a partir dessa discussão, a refletirmos a respeito da importância da atuação pedagógica para a realização de um trabalho que reconheça e compreenda as diferenças étnico-raciais na rede pública de ensino do Rio de Janeiro.

1. Caminhos Metodológicos da Pesquisa

Neste capítulo serão descritos aspectos gerais referentes à rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro, através da história, estrutura e papel das Salas de Leitura na rede, com o objetivo de chegarmos à identificação de alguns elementos fundamentais da organização e funcionamento das Salas de Leitura. Também serão relatados o universo e o percurso metodológico de pesquisa através dos seus princípios norteadores, além dos procedimentos de coleta e análise de dados.

Foi realizada uma visita à Gerência de Leitura e Audiovisual (GLA), - antes intitulada Gerência de Mídia-Educação[12] -, com agendamento prévio, no dia 24 de julho de 2018, sendo atendida pela responsável por essa gerência junto à sua assistente, que acabou permanecendo por mais tempo no encontro, devido a compromissos profissionais a serem cumpridos pela Gerente de Leitura e Audiovisual. Essa conversa teve a duração média de uma hora e teve como objetivos obter informações sobre a rede de forma geral, além do esclarecimento de questões basilares sobre a organização das Salas de Leitura e a formação continuada dos professores regentes em relação à temática étnico-racial.

1.1. Que Escola é Essa?

Serão descritos os procedimentos para caracterizar o modo pelo qual a Sala de Leitura se insere na vida das escolas, sendo incluída na organização do seu processo pedagógico. Para isso, é necessário nos remetermos à história das Salas de Leitura, a forma como foi estruturada a sua implementação e o papel desse espaço pedagógico e do professor regente de Sala de Leitura que foi sendo construído durante todo esse processo.

[12] Decreto nº 44205, 08/01/2018 - dispõe sobre a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação – SME.

1.1.1. A História das Salas de Leitura

Para entender o processo de constituição dos espaços de Sala de Leitura das escolas municipais do Rio de Janeiro, será necessário descrever, primeiramente, a origem do Programa Nacional da FAE[13], denominado Salas de Leitura que, no Rio de Janeiro, esteve relacionado ao programa de Salas de Leitura dos CIEPs[14]. O programa tinha como objetivos:

> Organizar um acervo atualizado e variado de livros aos alunos de 1° grau que desenvolvam a postura analítica e o senso crítico pelo oferecimento de diversas alternativas de interpretação do real, aumentando suas perspectivas de formação e crescimento cultural; atendam às necessidades de ludismo; propiciem desenvolvimento intelectual, afetivo e emocional.
> Dotar as escolas de 2° grau de periódicos (revistas e jornais), assim como de outras obras de consulta, tais como dicionários e gramáticas.
> Criar um espaço de livre frequência pelo aluno, possibilitando a manipulação do livro sem intermediários.
> Criar um ambiente físico e psicológico que faculte a descontração muscular importante à fruição de texto e prazer de leitura.
> Proporcionar ao professor a oportunidade de se manter informado sobre a produção editorial e atualizar-se do ponto de vista cultural e cognitivo sobre o livro infanto-juvenil (FONSECA, 2004, p. 40).

O espaço de Sala de Leitura deveria ser pautado por uma informalidade no ambiente e no tratamento técnico do acervo, podendo ser utilizados ambientes alternativos como pátios cobertos e jardins, pois não tinha como condição obrigatória destinar uma sala específica para este trabalho, além de não ter a presença de um bibliotecário, visto que se almejava o contato direto dos alunos com os livros.

Segundo Pimentel (2011), várias atribuições foram propostas para os professores que exerciam a função de bibliotecários, tais como cursos de aperfeiçoamento: "como o exercício da função de bibliotecário coube ao professor, esse espaço passou a ser denominado "Sala de Leitura", para evitar questões com os profissionais formados em Biblioteconomia" (PIMENTEL, p. 113).

---

[13] Programa instituído pela Resolução do MEC/ FAE, nº14, de 26 de Julho de 1984.

[14] Centros Integrados de Educação Pública, escolas de horário integral implantadas no Estado do Rio de Janeiro, durante a gestão do governador Leonel Brizola (1983/1987), popularmente conhecidos como "Brizolões".

Utilizava-se a denominação “Biblioteca Escolar” nos primeiros documentos do Programa Especial de Educação. Entretanto, no livro “Falas ao Professor”, do Programa Especial de Educação, encontra-se o trecho:

> As salas de leitura dos CIEPs, na concepção que as orienta, pretendem estar distantes tanto do que vem sendo, tradicionalmente, as bibliotecas escolares - depósitos de livros – como das salas de leituras existentes, a maioria delas locais procurados apenas por uns poucos que já descobriram a importância ou o prazer de ler (RIO DE JANEIRO, 1985, p.31)[15].

Nesta configuração, as Salas de Leitura se encontravam nos CIEPs, enquanto as chamadas Salas de Multimeios[16] encontravam-se nas Salas Regulares. Não havia nesse momento um trabalho sistematizado e nem existiam em todas as escolas as Salas Multimeios. Os CIEPs já haviam sido construídos com espaços destinados às Salas de Leitura. Estas destinavam-se a criar situações de busca da leitura pelos alunos, a partir de um contato não obrigatório, onde o hábito de ler se configuraria a partir do interesse do aluno.

Com a inserção das Salas de Leitura do CIEP, buscava-se superar a prática desenvolvida nas Salas Multimeios, onde a leitura deveria “tirar” o alunado da classe popular, dando-lhe acesso à cultura letrada, construindo novos sentidos para a prática leitora e docente na escola.

Em 1990, foram implantadas as Salas de Leitura nas escolas regulares da rede municipal[17], a partir de uma proposta da SME/RJ que tinha como objetivo dar uma nova dimensão pedagógica aos espaços Multimeios, possibilitando a ampliação da democratização do acesso aos meios de informação. Com a ampliação das Salas de Leitura em toda a rede, ocorreram algumas mudanças significativas, gerenciadas pela equipe de Multimeios da SME. Houve investimentos através de aquisições de aparelhos como televisões, videocassetes e a produção de vídeos educativos, com o propósito de

---

[15] RIO DE JANEIRO, Governo Leonel Brizola. Falas ao Professor, Escola Viva, viva a escola. Programa Especial de Educação – PEE. Centro Integrado de Educação Pública – CIEP. RJ. 1985.

[16] Pela Portaria nº de 25/8/77 fica especificada a implantação das Unidades Técnicas de Multimeios na rede de Ensino do município do Rio de Janeiro.

[17] Portaria nº 12/90/ EDGE em 02/05/90 – dispõe sobre a implantação e funcionamento das Salas de Leitura das Unidades Escolares de horário parcial da rede pública de ensino do Rio de Janeiro e as atribuições do Encarregado Escolar de Multimeios.

uma utilização satisfatória desses meios de informação no ambiente educacional. Nesse momento, a Sala de Leitura se caracteriza como "espaço multimidiático" – denominação atual -, deixando de ser um ambiente priorizado de práticas leitoras de textos literários, perdendo a sua configuração original ao incorporar equipamentos eletrônicos.

Nesse momento, foi explicitada através da resolução de implantação das Salas de Leitura (Portaria nº12/90 E-DGE), a função deste espaço nas escolas, mas que ainda não fazia referência aos professores, conhecidos até então como Encarregados de Multimeios.

Somente dois anos depois da criação desse novo contexto, foi regulamentada, pela Portaria nº37/92/E-DGE em 27/10/92[18], a função do professor regente de Sala de Leitura com as devidas atribuições a serem desenvolvidas: responsabilidade pela organização, dinamização e mediação dos acervos na comunidade escolar e desenvolvimento de projetos voltados para a formação do leitor, que incorporem o uso de diferentes mídias e suas respectivas linguagens. Nesse momento, foram oferecidos aos professores cursos e capacitações pela SME e pela antiga Divisão de Mídia e Educação.

Em 1992, as Salas de Leitura detiveram uma nova organização em Salas de Leitura Polo e Salas de Leitura Satélite. As Salas de Leitura Polo são entendidas como "Salas Polos irradiadores para o desenvolvimento do projeto das demais Salas de Leitura, denominadas Satélites" (Portaria nº 36/92/E-DGE –22/09/92)[19]. Nesse momento, esses espaços passam a ter o acervo ampliado com a disposição de equipamentos eletrônicos.

Na resolução sobre o funcionamento das Salas de Leitura (Resolução nº 560)[20], implementada em 1996, foi atribuída aos professores das Salas de Leitura Polo a responsabilidade pela realização da proposta dos Núcleos de Mídia Educação, nas 30 Salas de Leitura Polo, a partir do conhecimento especializado em Gerência de Projetos

[18] Portaria nº 37/92/EDGE em 22/10/92 – dispõe sobre a transformação da função de Encarregado Escolar de Multimeios.

[19] Portaria 36/92/EDGE em 22/09/92 – dispõe sobre a implantação e funcionamento das Salas de Leitura Polo e as atribuições da equipe destas Salas de Leitura.

[20] Resolução SME nº 560, 11/01/1996 – dispõe sobre o funcionamento das Salas de Leitura nas Unidades Escolares Oficiais da rede municipal de ensino.

Mídia Educativo. Nesse momento, ao professor da Sala de Leitura Polo é atribuído o gerenciamento dos recursos de mídia educacional, devendo orientar a discussão, com os demais professores, sobre as práticas a serem desenvolvidas a partir dos programas veiculados pela MULTIRIO[21].

A última resolução sobre as Salas de Leitura (Resolução nº 47)[22], publicada em 2018, que dispõe sobre a sua estrutura e o funcionamento nas escolas prevê que:

> - O trabalho de formação de leitores deve contemplar alunos, professores, funcionários, responsáveis e demais integrantes da comunidade escolar;
> - As atividades desenvolvidas devem ser previamente planejadas, atendendo, prioritariamente, às demandas discentes;
> - A Sala de Leitura deve oportunizar a apropriação de seu espaço aos Professores Regentes da Unidade Escolar, aos agentes indicados pela escola, como voluntários e estagiários, assim como aos demais integrantes da comunidade escolar;
> - O acervo de livros e materiais audiovisuais e digitais poderá estar presente não apenas nos espaços específicos da Sala de Leitura, mas, também, em todas as salas de aula, ao alcance das crianças, devendo ser periodicamente renovado;
> - A Sala de Leitura deve funcionar como estrutura de suporte ao desenvolvimento das propostas pedagógicas da escola, inclusive para o Reforço Escolar, em suas ações diferenciadas, incentivando o trabalho de monitoria entre os estudantes;
> - As atividades propostas devem estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola, sendo desenvolvidas com a cooperação e apoio da Equipe Gestora da Unidade Escolar e organizadas de acordo com as diretrizes emanadas da Gerência de Leitura e Audiovisual da Subsecretaria de Ensino (RESOLUÇÃO nº 47, 19/01/2018).

Esta resolução se propõe à construção de um projeto de trabalho que envolva os diversos atores sociais do espaço escolar. Sendo assim, as práticas de leitura desenvolvidas nestes espaços constituem-se como o reflexo da tensão entre o que se realiza fundamentalmente e o que se almeja enquanto projeto de sociedade, de escola e

[21] Empresa Municipal de Multimeios da Prefeitura do Rio de Janeiro, responsável pela produção de programas de TV, vídeos, sites, CD-ROM e publicações voltadas prioritariamente para a Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Foi criada por Lei Municipal em outubro de 1993.

[22] Resolução SME nº 47, 19/01/2018 – dispõe sobre a estrutura e o funcionamento das Salas de Leitura nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências.

de cidadão. Dentre as atribuições desse espaço, destaco a função de realizar reuniões específicas para a divulgação do acervo da escola para a equipe, possibilitando ações de promoção da leitura e de formação de leitores junto aos professores regentes, expandindo as possibilidades de trabalho junto aos materiais pedagógicos destinados.

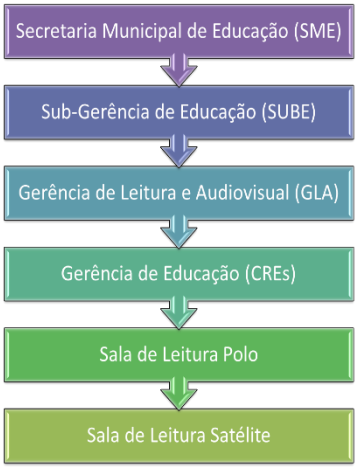
A cada nova regulamentação nota-se uma mudança no perfil atribuído ao professor regente de Sala de Leitura, tornando-se cada vez mais ampla e complexa a sua execução, pois as mudanças administrativas (investimento em materiais) não acompanharam as mudanças político-pedagógicas (manutenção do professor nas Salas de Leitura). Dessa forma, é evidente que um professor que desenvolva um trabalho competente em relação a todas as suas atribuições deve ter um programa sistemático de formação e atualização profissional.

1.1.2. A Estrutura das Salas de Leitura

A estrutura da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro possui um nível central e onze Coordenadorias Regionais de Educação – CREs[23], que cobrem as diferentes regiões do município, nas quais as 1.537 escolas da Rede Municipal estão distribuídas de forma equilibrada entre as 11 CREs. Cada coordenadoria possui um professor articulador, responsável pelo repasse do trabalho a ser desenvolvido nas Salas de Leitura Polo. Apresento o organograma da estrutura da Sala de Leitura como facilitador para o entendimento da sua estrutura organizacional:

[23] As Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) são instâncias intermediárias entre a SME e as escolas responsáveis, dentre outras atribuições, pelo planejamento e organização das matrículas e acompanhamento do trabalho realizado pelas escolas e creches de sua abrangência. As CREs também são responsáveis pelo acompanhamento das políticas propostas pela SME nas escolas, fazendo a articulação entre o micro e o macro, ou seja, entre as determinações da SME e as escolas.

Figura 2 - Organograma da Estrutura da Sala de Leitura



Fonte: Criado pela pesquisadora a partir de informações em consulta à Gerência de Leitura e Audiovisual – 24/07/2018

Dentre as atribuições da Gerência de Leitura e Audiovisual (GLA), que constam no decreto 44205, de 09/01/2018[24], destacam-se:

- Planejar e coordenar o acesso de professores e alunos aos meios de comunicação e suas linguagens;
- Propiciar condições para a pesquisa de novas linguagens em educação;
- Gerenciar as ações, programas e projetos voltados para a apropriação crítica das mídias, em consonância com o Núcleo Curricular Básico Multieducação;
- Fortalecer parcerias com órgãos públicos e privados, especialmente a MULTIRIO;
- Gerenciar projetos voltados para a promoção da leitura e formação de leitores;
- Planejar, implementar e avaliar políticas de formação continuada para professores e bibliotecários da Rede Pública Municipal de Ensino, em especial para àquelas que atuam nas unidades que possuem Salas de Leitura e Bibliotecas Escolares, em conjunto com a Escola Paulo Freire[25];
- Orientar os órgãos regionais na implementação de propostas educacionais dentro da sua área de atuação;

[24]Ver Competências da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/7230982/4198245/competenciasSMEDec43292de08jun2017.pdf. Acesso em 20 de maio de 2018.

[25] Escola de capacitação de professores do município do Rio de Janeiro.

> • Promover e gerenciar ações para ampliar o acervo das Salas de Leitura e das Bibliotecas Escolares, com material específico para estes espaços;
> • Gerenciar a apropriação das diferentes mídias e suas respectivas linguagens na área educacional (DECRETO 44205, de 09/01/2018).

A rede de ensino do Rio de Janeiro possui 30 Salas de Leitura Polo que atendem, em média, 900 Salas de Leitura Satélites, se for considerado o quantitativo de escolas com Ensino Fundamental na rede pública do Rio de Janeiro. Analisando esse quantitativo, percebe-se esse espaço como uma possível potência de comunicação no desenvolvimento de práticas pautadas em atividades que abordem temáticas como discriminação, racismo, gênero, abordando assim a diversidade racial, étnica, social, cultural, econômica, dentre outras. Entretanto, ao analisar as diretrizes que pautam as ações da Sala de Leitura não se mostram evidente essas perspectivas apresentando mais ações voltadas ao funcionamento desse espaço.

Considerando as atribuições do professor de Sala de Leitura Polo, destaca-se, na resolução nº 5620, de 11/01/1996[26]:

> - Conhecer, discutir e difundir os princípios políticos pedagógicos da proposta Multieducação;
> - Organizar, junto com a equipe de direção, reuniões com o grupo de professores da escola, visando garantir a articulação do trabalho de Sala de Leitura;
> - Incentivar a elaboração e o desenvolvimento de projetos que promovam a integração das diversas disciplinas e dos segmentos da escola;
> - Desenvolver estudos e pesquisas, visando à atualização e aperfeiçoamento do trabalho de Sala de Leitura;
> - Multiplicar com as escolas que compõem seu polo as reuniões com a equipe da Gerência de Mídia-Educação (atualmente Gerência de Leitura e Audiovisual);
> - Garantir a avaliação permanente do trabalho desenvolvido pela Sala de Leitura-Polo com relação às demais Salas de Leitura do Polo e a Unidade Escolar;
> - Propiciar, mediante planejamento participativo, o acesso constante de alunos e professores às atividades de serviço na Sala de Leitura Polo;
> - Orientara discussão, com professores das Salas de Leitura que compõem seu polo, sobre as práticas/dinâmicas a serem desenvolvidas em relação aos programas veiculados pela MULTIRIO.

[26] Resolução nº 560, de 11 de janeiro de 1996. Dispõe sobre funcionamento das Salas de Leitura nas Unidades Escolares Oficiais da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências.

Os encontros de formação para os professores das Salas de Leitura são planejados pela Gerência de Leitura e Audiovisual junto às coordenadorias, com diferentes temas para esses momentos, sendo destacado, por exemplo, o encontro no início do ano letivo para o acolhimento dos novos professores regentes de Sala de Leitura, a fim de repassarem o trabalho realizado na Sala de Leitura Polo. Destaco esses espaços como fundamentais para a formação de professores, assim como, de forma indireta, de alunos, famílias e comunidade como um todo.

Outro ponto destacado também é a realização pela Gerência de Leitura e Audiovisual (GLA) de uma avaliação ao final do ano letivo com as Salas de Leitura Polo sobre possíveis temáticas a serem abordadas em formações pelos professores regentes.

1.1.3 O Papel da Sala de Leitura e do Professor Regente

Por muito tempo, as bibliotecas ou Salas de Leitura das escolas eram espaços onde os livros eram guardados apenas para fins de consultas ou leituras individuais. Entretanto, com as mudanças atribuídas a este espaço no ambiente escolar, conforme observado durante todo o seu processo de implementação até os dias atuais, temos um espaço com uma nova dinâmica, sendo considerado um espaço vivo, até chamado por muitos como o “coração da escola”, por ser o lugar que incentiva a busca pelo conhecimento, ao instigar a curiosidade e a formação de leitores de forma prazerosa, dinâmica e interativa.

Diante da dinâmica suscitada por esse contexto, o professor que atua nesse espaço deve acompanhar o ritmo da Sala de Leitura, pois não temos mais o professor que somente organiza e mantém esse espaço, mas aquele que caminha junto a esse ambiente que deve inovar, transformar e realizar a diferença dentro do ambiente e da comunidade escolar. Sendo assim, busca-se refletir qual seria o papel da Sala de Leitura e do professor de Sala de Leitura no ambiente escolar.

Na Resolução 47/2018, constam as orientações sobre as atribuições exercidas pelos professores de Sala de Leitura, dentre as quais se destacam:

- Conhecer e assegurar o cumprimento do que é proposto na legislação vigente e nos documentos oficiais que norteiam a Educação no país: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96, Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei Nº 13.005/2014, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e Base Nacional Comum Curricular – BNCC;
- Conhecer e assegurar o cumprimento do que é proposto no currículo da Secretaria Municipal de Educação e nos demais documentos oficiais;
- Promover a leitura e a formação de leitores na Unidade Escolar, de forma a ampliar os saberes dos estudantes e a contribuir para a sua aprendizagem efetiva;
- Participar, juntamente com os diferentes segmentos da comunidade escolar, da construção do Projeto Político Pedagógico[27] da escola em cada uma de suas etapas – elaboração, implementação e avaliação periódica - considerando para tanto a importância da articulação entre o trabalho de Sala de Leitura e o trabalho do professor regente;
- Participar, juntamente com a Direção da Escola, dos Centros de Estudos, Conselhos de Classes e de outras atividades promovidas pela Unidade Escolar;
- Promover a permanente troca de experiências entre os professores regentes e garantir o fluxo eficiente e eficaz de informações que contribuam para o êxito do trabalho docente;
- Apoiar, com ações de leitura, nas diversas linguagens, as atividades de Reforço Escolar promovidas na escola;
- Registrar, classificar e catalogar o acervo da Sala de Leitura, de acordo com as normas estabelecidas para este fim;
- Organizar o sistema de empréstimos e dinamização dos acervos disponíveis para toda a comunidade escolar;
- Orientar o diálogo com os professores regentes da Unidade Escolar, acerca das práticas a serem desenvolvidas na escola referentes aos produtos da Empresa Municipal de Multimeios Ltda - MULTIRIO.

Reitero que, ao ser destacada a participação do professor de Sala de Leitura na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola, deveriam constar orientações para o desenvolvimento do trabalho com as relações étnico-raciais, embasado pela Lei 10.639/2003, assim como os diversos temas que abarquem a diversidade, tendo em vista uma educação para valores que almeje discutir e enfrentar os problemas relacionados à invisibilidade e marginalização das diferenças em nossa sociedade.

O processo de seleção para professor de Sala de Leitura se dá por meio de indicação realizada pela direção da escola à Gerência de Recursos Humanos (E/SUBE/CRE/GRH), além de entrevista do professor indicado envolvendo as orientações gerais para o desempenho da função.

[27] O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento que reflete a proposta educacional da escola. É através dele que a comunidade escolar pode desenvolver um trabalho coletivo, cujas responsabilidades pessoais e coletivas são assumidas para execução dos objetivos estabelecidos.

Este mediador de leitura que atua na Sala de Leitura deve ser um profissional capacitado (através de cursos de formação de mediadores de leitura literária, participação em fóruns, etc.) a trabalhar com a formação de leitores, facilitando o acesso a esse material, além de apresentar experiência contínua com a literatura, relatando histórico pessoal como leitor de textos literários diversos e estar realmente envolvido em ações que promovam a leitura literária dentro e fora do contexto escolar.

É notado que a Sala de Leitura possui grande compromisso com a sociedade ao possibilitar a formação de cidadãos leitores, críticos e criativos. Dessa forma, é grande a importância da Sala de Leitura em relação à educação, ao propiciar às crianças a possibilidade de frequentar um ambiente que atenda às suas necessidades, além de possibilitar o acesso à informação como pontos fundamentais à formação de cidadania responsável.

Esse é um dos primeiros ambientes de incentivo à leitura a serem frequentados pelas crianças e nesse espaço que se devem direcionar as atenções, os recursos e serviços para a cativação de novos leitores. Promover o incentivo à leitura proporciona benefícios para a sociedade em geral e para os sujeitos individualmente. As Salas de Leitura Satélites desenvolvem ações a partir de projetos elaborados em consonância com a realidade de cada escola, levando em consideração as diretrizes gerais das propostas através de oficinas, empréstimo de livros, orientações para pesquisas escolares, minicursos, rodas de leitura, encontro com autores, mostras de trabalhos, produções de vídeos, rádio, animações e informática, entre outras atividades. Sendo protagonistas da Sala de Leitura, é de suma relevância que os professores que nela atuam sejam conscientes das influências e repercussões do trabalho que desenvolvem.

Ao considerar a abordagem, na Sala de Leitura, sobre a temática étnico-racial e os títulos destinados ao conhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira, busca-se refletir sobre a formação desse professor que utiliza tais títulos nesse espaço ao possibilitar, através da percepção crítica, desenvolver questionamentos e conhecimento sobre a história, cultura e processos identitários relacionados à população negra - temática marginalizada em nossa sociedade, e nesse caso, na escola - e que, para alcançar tais habilidades, esse profissional demanda de formação continuada acerca do assunto.

Entretanto, a questão que surge é se existem formações destinadas ao uso de materiais destinados à educação para as relações étnico-raciais dentro da rede, através das Salas de Leitura Polo ou através de formações oferecidas pelas Coordenadorias, pois, ao lado da produção e da distribuição de materiais, a formação continuada torna-se um dos elementos fundamentais para a implementação da Lei 10.639/2003.

1.2. Metodologia e Contexto de Pesquisa

Neste tópico, são apresentados os princípios norteadores desta pesquisa. Caracteriza-se o universo da pesquisa com destaque para determinados aspectos do município, da estrutura e organização da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro e, ainda, o perfil dos professores participantes. Desse modo, abordo procedimentos e escolhas metodológicas adotadas no decorrer da pesquisa para geração e análise de dados, situo o contexto social em que foi realizada a pesquisa, além de apresentar as primeiras aproximações com o grupo participante, destacando as dificuldades e peculiaridades do estudo.

Explicito a trajetória metodológica que fundamentou este estudo, expondo procedimentos a serem adotados durante o processo de investigação, concordando que "[...] não existe um método único de investigação cientifica. O método científico engloba muitas abordagens diferentes, tão variadas quanto as próprias disciplinas científicas" (GRAUE; WALSH, 2003, p. 33). De tal modo, para compreender a formação continuada de professores regentes de Sala de Leitura em um contexto específico de educação voltada para as relações étnico-raciais, é essencial agrupar diversos instrumentos metodológicos para enfrentar o desafio de conhecer as formas de ser, pensar e agir apresentadas pelo corpo docente.

1.2.1. Princípios Norteadores

Ao afirmar que o objetivo da pesquisa é obter conhecimentos sobre algo, Gatti (2002) assegura que o interesse de pesquisar manifesta-se através de inquietações,

dúvidas e perguntas sobre determinado assunto, até a particularização de algum conceito. Assim, a autora define que:

> Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa [...] Contudo, num sentido mais estrito, visando a criação de um corpo de conhecimentos sobre um certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos (GATTI, 2002, p. 9-10).

Compreende-se, desse modo, que toda pesquisa visa produzir conhecimento novo e relevante, social e teoricamente, ou seja, um conhecimento que preenche um vazio produzido até então em uma determinada área do conhecimento. O julgamento da novidade e da importância do conhecimento produzido é feito pela comunidade acadêmica que pesquisa naquela área do conhecimento (LUNA, 2011). Dessa forma, coloca-se em evidência o caráter dialógico e potencialmente conflitivo do processo da construção de conhecimento.

Sendo assim, a reflexão decorre da intenção de problematizar a prática, partindo da curiosidade ingênua para a construção de uma curiosidade crítica, pois segundo Freire,

> O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica, implicante no pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 1996, p. 42-43).

A escola, sendo uma instituição de socialização primária que tem como pressuposto educar a todos que nela se encontram enquanto comunidade escolar, entende que o enfrentamento sobre as questões cotidianas como as de ordem étnico-racial deve ser realizado por meio de diálogo e envolvimento de todos que dela fazem parte (gestores, professores, funcionários, familiares e alunos), valorizando, assim, espaços escolares onde reverbere uma cultura escolar de respeito ao ser humano na sua diversidade étnico-racial, religiosa, de gênero, de orientação sexual, etc.

Tal proposição desafia todos a pensar numa escola que busque constante reflexão teórica sobre a sua prática ao problematizar os conflitos e tensões existentes no cotidiano escolar. Nesse sentido, legitima a ideia de que a formação continuada de

professores deve ser articulada a um planejamento que considere um processo reflexivo sobre as relações étnico-raciais, o que possibilitarão possíveis mudanças nas relações raciais entre os atores que configuram o espaço escolar.

Diversas pesquisas sobre formação continuada de professores já evidenciaram a importância de que os espaços formativos, principalmente os destinados a profissionais em serviço, tomem como mote principal a sua prática na escola. Contudo, tal afirmação apresenta dificuldade de compreensão por parte dos educadores, levando, muitas vezes, à uma formação pragmática direcionada ao "como fazer", restringindo-se em questões imediatas da rotina escolar, sem refletirem sobre os aportes teóricos que embasam a sua prática pedagógica.

Embora não discordando da importância da práxis, observamos, como nos lembra Vazquez (1977, p. 206), que se "a teoria em si não transforma o mundo, pode contribuir para sua transformação", a partir do entendimento dos profissionais embasados por ações efetivas para essas transformações.

Estudos como os de Cavalleiro (2000) mostram que a falta e/ou escassez de reflexões sobre o racismo e todas as questões que envolvem este fenômeno nos diversos espaços sociais, tais como a escola, tem dificultado a descoberta de pessoas que poderiam trazer contribuições para a transformação deste cenário em nossa sociedade, pois a ausência de debates atrelados ao silêncio histórico acerca dessa discussão impossibilitam as desconstruções dos paradigmas vigentes e de pessoas livres de estereótipos, preconceitos e discriminações.

Segundo Marie-Christine Josso (2004, p. 40), a formação, entendida a partir do aprendente, torna-se "um conceito gerador no qual alguns conceitos descritivos se agrupam: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade". Em outras palavras, deve-se procurar ouvir o lugar desses processos e a dinâmica de suas articulações.

Portanto, essa pesquisa busca garantir que o objeto a ser investigado esteja diretamente ligado às demandas e práticas concretas de uma educação para as relações étnico-raciais na escola e que o processo investigativo seja gerador de conhecimento transformador.

A pesquisa buscou embasar-se em três aspectos recorrentes, segundo Melucci (2005): a questão da linguagem, a reflexividade e a responsabilidade. Quanto à linguagem, devemos ter a preocupação em dar substância àquilo que se quer dizer, não sendo somente guiada apenas pela motivação estética e estilística. Preciso me fazer entender ao grupo que desejo interagir na pesquisa. Outro aspecto relevante é a reflexividade, que aponta o reconhecimento de que o observador é sempre "situado" e na produção do conhecimento perpassa resultados dos processos que possuem um caráter circular, dialógico e conflituoso. E, por fim, a responsabilidade, onde eu, enquanto pesquisadora, sou chamada a responder pelo produto da pesquisa e assumir a responsabilidade das suas intenções e dos seus resultados.

Destaco, então, o argumento de que, através da escrita, desenvolvo um ato político na construção do texto da pesquisa. As palavras me fornecem matéria-prima para constituir a pesquisa como uma prática social. Para Melucci (2005), o conhecimento social "pode contribuir" conscientemente para reduzir a opacidade das relações sociais, ampliando o potencial de ação disponível. Ao desenvolver esta pesquisa na perspectiva reflexiva, é encaminhada uma relação de confiança, como condição básica, no desenvolvimento do processo de construção do conhecimento.

Perante a importância do tema a ser adentrado, a preocupação com o método investigativo tornou-se fundamental. Optei por uma perspectiva metodológica ao reunir dados quantitativos e qualitativos, delimitando análises tanto complementares como contraditórias. Essa visão é respaldada por Bourdieu (1989, p. 26), que "critica o monoteísmo metodológico e defende ser possível combinar a mais clássica análise estatística com um conjunto de entrevistas em profundidade ou de observações etnográficas".

A pesquisa quantitativa revelou-se pertinente ao possibilitar medidas quantificáveis de variáveis e inferências com base em amostras do grupo pesquisado, assim como também a pesquisa qualitativa, pois, a partir desta análise, conseguimos obter dados descritivos através da relação direta e interacional da pesquisadora com os indivíduos da pesquisa. Este estudo utilizou a pesquisa de campo através da etnografia, pois, como afirma Minayo (1994):

> [...] O processo de campo nos leva à reformulação dos caminhos da pesquisa, através da descoberta de novas pistas. Nessa dinâmica investigativa, podemos nos tornar agentes de mediação entre a análise

> e a produção de informações, entendidas como elos fundamentais. Essa mediação pode reduzir um possível desencontro entre as bases teóricas e a apresentação do material de pesquisa (MINAYO, 1994, p. 62).

Assim, o trabalho etnográfico realizado através das observações em campo e dos registros permitiu analisar como se constituem as práticas pedagógicas desenvolvidas, a partir das narrativas dos professores sobre o espaço de ensino. Foram aplicados questionários semiestruturados (Apêndice A) e, posteriormente, entrevistas individuais orais, de maneira a permitir que, apesar da existência de um roteiro norteador (Apêndice B), os entrevistados possam se expressar livremente sobre o tema.

A triangulação é a associação desses métodos de forma pluralista, sendo a combinação de métodos quantitativos e qualitativos, a partir da abordagem de multimétodo – também chamada de triangulação metodológica (GERRING e THOMAS, 2011). Em termos epistemológicos, prioriza as consequências da pesquisa, a prioridade das perguntas e do problema da pesquisa, mais do que o método em si, assumindo, assim, múltiplas formas de dar sentido ao mundo. As ferramentas quantitativas auxiliam na generalização e as qualitativas possibilitam o aprofundamento da análise.

Sendo assim, a triangulação ou abordagem multimétodo possibilita compreender um fenômeno social a partir de diversos enfoques (métodos), dando maior validação aos resultados da pesquisa. Ragin (1994) vê como objetivo da pesquisa sociológica a construção de representações da vida social a partir do diálogo entre ideias (teorias) e evidências (dados). Ou seja, o questionário nos trouxe a amplitude e a entrevista trouxe o caráter de profundidade.

Ao combinar métodos de análise de dados, temos o que Small (2011) denomina como análises de cruzamento. Segundo o autor,

> [...] por análises de cruzamento, refiro-me especificamente aos estudos em que os dados qualitativos são analisados principalmente através de técnicas formais, matemáticas ou estatísticas ou aqueles em que os dados quantitativos são analisados principalmente através de técnicas narrativas (SMALL, 2011, p. 72).

Ao gerar os dados para análise, possibilita-se a produção de novas epistemologias, ou seja, novos conhecimentos. Nesse momento, dados designam o

sentido de conhecimento, não de quantidade. E cabe ao pesquisador observar, relatar os fatos, interpretá-los, tendo uma vigilância reflexiva a respeito da formulação de seu objeto, para que, nesse esforço, possa constatá-lo para poder confrontá-lo com a teoria que os suscitou. É o olhar epistêmico da pesquisa.

Com isso, a triangulação dos métodos permitiu analisar de forma mais aprofundada as diferentes concepções dos professores regentes de Sala de Leitura, assim como a visão institucional da rede pública do Rio de Janeiro em relação à educação para as relações étnico-raciais. Os diferentes dados gerados foram de suma importância no momento da triangulação, pois trouxe um caráter de profundidade na análise da pesquisa.

O questionário constou de questões abertas e fechadas para traçar o perfil dos professores participantes e para levantamento inicial de suas concepções em relação às questões étnico-raciais nas Salas de Leitura Satélites, tendo como ponto central de análise as formações continuadas das Salas de Leitura Polo e as suas práticas pedagógicas sobre a temática tendo em vista a formação do professor que baseia suas ações a partir de um currículo afro-referenciado.

Primeiramente, esbocei as implicações lógicas do problema de pesquisa para, então, apoiar-me nas vivências na educação e na literatura até obter as questões importantes às implicações lógicas. O questionário foi desenhado a partir de questionamentos cuidadosamente estudados, através de informações empíricas respaldadas em aportes teóricos que trazem conceitos/categorias-chave a partir dos seguintes problemas de pesquisa: a) qual é o lugar ocupado pela temática étnico-racial nas formações continuadas dos professores regentes das Salas de Leitura?; b) a diversidade étnico-racial, a história, a identidade e culturas negras são consideradas como questões pedagógicas que todos devemos discutir? c) Ou ainda são vistas como “um problema dos negros”?; d) quais competências possui o professor regente de Sala de Leitura que aborda esta temática a partir de livros infanto-juvenis?

Após analisar os questionários e selecionar os materiais que traziam respostas em consonância com uma prática afro-referenciada, foram selecionados os sujeitos que iriam compor o universo da investigação da pesquisa. Este cuidado se deu, pois iria interferir diretamente na qualidade das informações a partir das quais seria possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado, ao

discorrer sobre o campo em que grande parte do trabalho seria fundamentado, ou seja, em relação à formação continuada dos professores na perspectiva étnico-racial e nas práticas pedagógicas desempenhadas nesse âmbito e, assim, dar prosseguimento ao percurso da pesquisa, que seria a entrevista com as professoras selecionadas.

A entrevista é uma das técnicas mais utilizadas para a geração de dados. Segundo Richardson (1999),

> O termo *entrevista* é construído a partir de duas palavras, *entre* e *vista*. *Vista* refere-se ao ato de ver, ter preocupação com algo. *Entre* indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo *entrevista* refere-se ao *ato de perceber realizado entre duas pessoas* (RICHARDSON, 1999, p. 207).

Nesse sentido, foi utilizada a entrevista individual, pois, segundo Bauer e Gaskell (2000), a abrangência em maior profundidade possibilitada pela entrevista pode munir o pesquisador com dados contextuais valiosos para esclarecer alguns achados específicos.

Para Queiróz (1988, p. 147), a entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados que "supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos". Assim, foi elaborado um roteiro, de forma a ser um instrumento flexível para a orientação da condução da entrevista, atendendo os objetivos definidos para aquela investigação.

As entrevistas semiestruturadas são alimentadas por narrativas. As perguntas solicitam ao entrevistado que fale extensamente com tempo para refletir. Além do mais, o pesquisador pode alcançar explicações e acréscimos relevantes por meio de questionamentos específicos.

Nesse sentido, as narrativas reconstituem ações, onde a experiência recordada é colocada numa sequência, procurando prováveis explicações para isso, pois, ao narrarmos, utilizamos palavras, assim como gestos. Outro ponto é que tal perspectiva não remete a um interrogatório, mas a um processo interacional que vai além do estímulo/resposta.

Desse modo, ao tratarmos das narrativas sobre educação para as relações étnico-raciais no âmbito escolar que foram suscitadas pelas entrevistas, mesmo estas não solicitando diretamente que se contem histórias, os participantes utilizam tal estratégia para ilustrar ou enfatizar as suas experiências com raça e racismo. O referencial teórico

da Teoria Racial Crítica deu suporte para entender as concepções engendradas em tais discursos. Conforme Ladson-Billings (1995) afirma,

> Para a Teoria Racial Crítica, a realidade social é construída pela formulação e pela troca de histórias sobre situações individuais. Essas histórias servem como estruturas interpretativas a partir das quais nós impomos ordem na experiência e a experiência em nós (LADSON-BILLINGS e TATE, 1995, p. 57).

Esse referencial teórico foi utilizado para analisar como os professores se defrontam com o tema educação para as relações étnico-raciais através das suas narrativas, o que, consequentemente, viabilizou dados de pesquisa que validaram de que forma as práticas pedagógicas estão sendo desenvolvidas dentro do espaço escolar, em específico nas Salas de Leitura, ou seja, se estão sendo desenvolvidas ou invisibilizadas a partir da temática étnico-racial, levando-me a refletir sobre o papel das formações desenvolvidas na Sala de Leitura Polo selecionada para os professores regentes das Salas de Leitura Satélites, tendo em vista a formação de um professor reflexivo e atuante que contemple as competências pedagógicas necessárias ao enfrentamento de tais questões suscitadas pela temática étnico-racial.

A partir de tal abordagem, temos especificidades que têm contribuído para discutir raça e racismo nesses espaços. Utiliza-se a raça como mote principal, ao analisar o âmbito educacional numa perspectiva crítica, pois se alega que tal conceito é pouco teorizado. Dessa forma, a Teoria Racial Crítica serve como ferramenta analítica para os estudos sobre as minorias, o que não desconsidera outras categorias na análise como gênero e classe, pois as formas de opressão em relação a essas minorias encontram-se estreitamente entremeadas em nossa sociedade. A partir deste viés, a formação docente deve induzir à construção de consciências críticas nas escolas através da prática pedagógica por parte dos seus professores.

Nesse sentido, minha análise teve como critério refletir sobre como as palavras relacionadas à história, identidade e culturas negras, à relação raça e racismo e à formação continuada foram utilizadas nas narrativas dos professores e com quais sentidos. Assim, pretendeu-se refletir sobre como os conceitos em relação à temática étnico-racial estão sendo construídos por esses professores.

As narrativas trazidas na pesquisa trouxeram subsídios para a reflexão sobre o preparo dos professores regentes de Sala de Leitura na abordagem dos títulos de

literatura negra infanto-juvenil, em formações continuadas, com a finalidade de terem a prática pedagógica desenvolvida através do Letramento Racial Crítico. Este entendimento possibilitou a compreensão de professores em como se utilizar do Letramento Racial Crítico, não somente nas Salas de Leitura, mas também em todo o ambiente escolar e, consequentemente, na sociedade.

Utilizei duas formas complementares de análise das entrevistas: o resumo etnográfico e o sistema de codificação através da Análise de Conteúdos. Na abordagem etnográfica, foram importantes as narrativas das entrevistas, pois "procura descrever o conjunto de entendimentos e de conhecimento específico compartilhado entre participantes que guia seu comportamento naquele contexto específico, ou seja, a cultura daquele grupo" (HORNBERGER, 1994, p. 688).

Na Análise de Conteúdos, foi considerada a apresentação numérica dos dados. A Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1995, p. 145), "consiste na leitura detalhada de todo material transcrito, na identificação de palavras e conjuntos de palavras que tenham sentido para a pesquisa, assim como na classificação em categorias ou temas que tenham semelhança quanto ao critério sintático ou semântico".

Dessa forma, as transcrições das entrevistas e a análise do material foram organizadas e categorizadas, tendo como enfoque da análise como palavras relacionadas à história, identidade e cultura negra, a relação raça e racismo e a formação continuada foram utilizadas nas narrativas destes educadores e com quais sentidos, de acordo com os objetivos da pesquisa. Dividi as respostas em três categorias, seguindo o guia de entrevistas para estruturar o relatório: (1) processos de construção identitária no ambiente escolar; (2) as concepções de professores regentes de Sala de Leitura para educação das relações étnico-raciais; e (3) as necessidades e os desafios para a formação continuada de professores regentes de Sala de Leitura sobre a temática étnico-racial.

O pesquisador também deve observar tudo, pois tudo pode estar incutido de significados e explicitar mais do que a própria fala. Por isso, é "impossível reduzir o entrevistado a mero objeto" (DEMO, 2001, p.34). Contudo, o pesquisador que é um observador também estará sendo todo o tempo observado pelo seu entrevistado. Dessa forma, observar é um processo que possui partes para o seu desenrolar: "o objeto observado, o sujeito, as condições, os meios e o sistema de conhecimento, a partir dos quais se formula o objetivo da observação" (BARTON; ASCIONE, 1984, p.191).

Caracteriza-se, então, a observação como uma construção intersubjetiva dos significados das relações.

Desse modo, entendi que seria de suma importância a minha entrada no espaço de formação continuada da Sala de Leitura Polo para realizar a observação não participante de uma possível formação com enfoque da temática étnico-racial, pois a observação, de alguma forma, já é um processo de intervenção, devido a não neutralidade, pois os sujeitos já seriam modificados. Entretanto, tal formação não foi desenvolvida nesse espaço no ano de 2018, o que impossibilitou observar e analisar de que forma são desenvolvidas essas formações continuadas para os professores regentes de Sala de Leitura.

Ao finalizar toda a etapa de construção do trabalho de pesquisa, entendi o processo de devolutiva como um compromisso ético dos pesquisadores, não se restringindo à entrega de um relatório, mas um espaço de co-construção. Portanto, o presente trabalho objetiva a devolução da pesquisa através de um possível fórum de debates no espaço de formação da Sala de Leitura Polo escolhida, onde será apresentada uma síntese dos resultados dos questionários e entrevistas individuais com a discussão do que foi exposto.

Em seguida, possibilitarei a separação em grupos temáticos contendo dois eixos: Educação para Relações Étnico-Raciais e Formação Continuada e Educação para Relações Étnico-Raciais e Sala de Leitura, finalizando com a realização de uma plenária para a apresentação dos debates dos grupos. O fórum acontecerá após a defesa do Trabalho Final de Mestrado.

1.2.2 O Universo da Pesquisa

A Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SME) é a responsável pela maior rede pública de ensino da América Latina, com 1.537 unidades escolares, divididas em 10 escolas com Educação Especial exclusiva. 996 dessas escolas são de Ensino Fundamental, sendo 528 Unidades de Educação Infantil, que abrange o atendimento à Educação Infantil (0 a 5 anos), ao Ensino Fundamental Regular (1º ao 9º

ano) e à Educação de Jovens e Adultos, totalizando 654.949 alunos atendidos pela rede[28].

Para o atendimento a esses alunos, a Rede Municipal conta com 41.216 professores e 14.963 funcionários de apoio administrativo (Agente de Educação Infantil, Secretário Escolar, Agente de Apoio à Educação Especial e outros funcionários de apoio).

A rede pública do Rio de Janeiro é composta por um universo de 30 Salas de Leitura Polo, distribuídas pelas 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE). As Salas de Leitura Polo são responsáveis pelo desdobramento das orientações gerais do trabalho junto às demais Salas de Leitura, denominadas Satélites. As Salas de Leitura Polo funcionam com uma infraestrutura e pessoal especializado (equipe de professores) para a irradiação e multiplicação de metodologias específicas destinadas aos professores regentes das Salas de Leitura Satélites, através da Gerência de Leitura e Audiovisual, da Secretaria Municipal de Educação (SME), setor responsável por desenvolver as formações das Salas de Leitura Polo.

A pesquisa foi desenvolvida na Zona Norte do Município do Rio de Janeiro, com professores regentes das Salas de Leitura Satélites submetidas à 3º CRE, localizada no bairro de Engenho Novo, a qual administra 134 escolas, distribuídas em vinte e oito bairros dessa região da cidade. A escolha desta Coordenadoria Regional de Educação se deu pelo fato de ser onde estou alocada enquanto Coordenadora Pedagógica de uma unidade escolar, o que facilitaria a minha busca por informações para a pesquisa, visto ser um local que faz parte da minha rotina profissional.

Entretanto, o familiar nem sempre pode ser notório, pois isto não significa que conheço, a priori, as formas de interação deste grupo aparentemente próximo, o que pode suscitar contatos com informações até então desconhecidas, possibilitando novas reflexões a respeito do campo de pesquisa analisado. Do mesmo modo, existe a possibilidade de causar certo estranhamento aos participantes, visto que, no seu espaço de trabalho, não estão habituados a participar de pesquisas com questionários e entrevistas, bem como com a presença de um pesquisador. Dessa forma, torna-se

[28] Informações retiradas do site da prefeitura do Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros . Acesso em: 22 de junho de 2018.

necessária a disponibilidade do pesquisador em relativizar a análise para alcançar um conhecimento mais aprofundado sobre o assunto estudado.

Ao acessar os dados atualizados no 1º semestre de 2018, foi visto que esta coordenadoria possui 3 Salas de Leitura Polo que atendem a 86 Salas de Leitura Satélites, que estão, por se encontram nas Escolas de Ensino Fundamental, conforme mostrado na tabela a seguir:

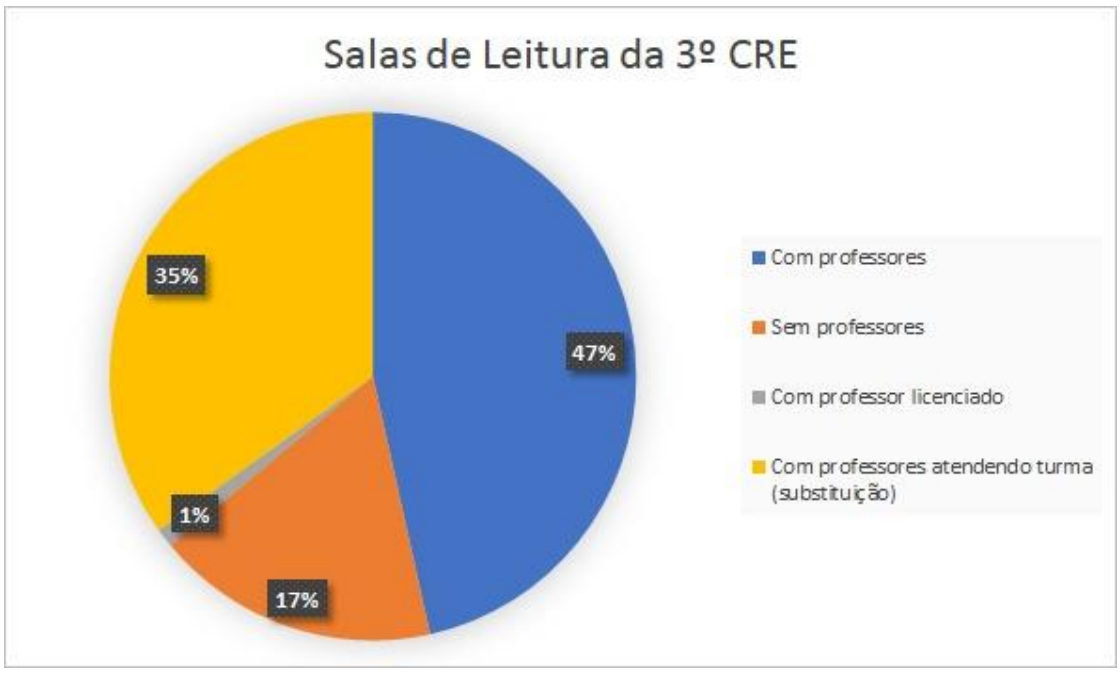
Tabela 1: Salas de Leitura Polo e Salas de Leitura Satélites na 3ª CRE

Sala de Leitura Polo	Bairro	Salas de Leitura Satélites atendidas
Escola Municipal República do Peru	Méier	29 Salas de Leitura Satélites
Escola Municipal Delfim Moreira	Rocha	25 Salas de Leitura Satélites
Escola Municipal Reverendo Álvaro Reis	Engenho da Rainha	32 Salas de Leitura Satélites

Fonte: Criada pela pesquisadora de acordo com os dados atualizados em junho/2018, em consulta a Gerência de Educação - 3º CRE

Do total de Salas de Leitura Satélites, 15 escolas estão sem professor regente de Sala de Leitura, 1 escola está com professor licenciado e 30 escolas estão com os professores regentes de Sala de Leitura atendendo turmas, em regime de substituição, por falta de professores. Sendo assim, somente 40 escolas estão com o atendimento regular da Sala de Leitura, conforme descrito no gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Salas de Leitura da 3º CRE



Fonte: Criado pela pesquisadora de acordo com informações da Gerência de Educação – 3º CRE (2018)

As Salas de Leitura Satélites da 3º CRE são distribuídas dentre as 3 Salas de Leitura Polo, devido ao seu grau de proximidade e de escolas com trajetórias de trabalhos de referência desenvolvidos em relação à leitura. Foi selecionada a Sala de Leitura Polo da Escola Municipal Reverendo Álvaro Reis, localizada no bairro do Engenho da Rainha, para a execução da pesquisa, por conta da otimização (melhor relação tempo-deslocamento) da aplicação das técnicas de geração de dados, pois esta se encontra próxima à minha residência, além do fato de esta Sala de Leitura Polo atender professores que atuam na Zona Norte, em regiões que atendem comunidades periféricas (Engenho da Rainha, Higienópolis, Del Castilho, Inhaúma, Tomás Coelho, Ramos e Bonsucesso), o que evidencia que boa parte do seu alunado seja de crianças negras.

Figura 3 - Sala de Leitura Polo da Escola Municipal Reverendo Álvaro Reis



Fonte: Diário de Campo (fotografadas pela pesquisadora), 03/07/2018

A Sala de Leitura da Escola Municipal Reverendo Álvaro Reis - chamada como Sala de Leitura Monteiro Lobato - foi designada Sala de Leitura Polo desde 2015, a partir do convite da Gerência de Educação da 3º Coordenadoria, que aloca as Salas de Leitura Polo por zonas que atendam a um grupo de escolas daquela área. Na época, o convite foi realizado à atual gestora, sob alegação do conhecimento do trabalho desempenhado na escola, tanto na gestão, quanto na Sala de Leitura.

Esse espaço passou a contar com duas professoras regentes responsáveis tanto pelas atividades desenvolvidas internamente na escola para alunos e professores, como também pelas atividades desenvolvidas nas reuniões bimestrais, onde repassam as orientações recebidas junto à Gerência de Educação da 3º CRE e Gerência de Leitura e Audiovisual para os professores de Salas de Leitura Satélites alocados nesta Sala de Leitura Polo, assim como desenvolvem momentos de formação nesses encontros.

Uma destas professoras já exercia a função de regente desta Sala de Leitura, sendo convidada somente mais uma, pois as Salas de Leitura Polo permitem ter duas professoras com carga horária de 40 horas semanais ou três professoras com carga

horária de 22,5h. Em 2017, as reuniões eram previstas no calendário anual da SME pela Gerência de Leitura e Audiovisual, sendo realizadas em dois turnos (manhã e tarde). No ano de 2018, a divulgação do calendário de reuniões da Sala Polo passou a ser feita mensalmente. Foi visto também que não existe nenhuma orientação da rede que prevê o prazo que uma Sala de Leitura possa permanecer como Sala Polo, ficando à disposição das mudanças que são estabelecidas pelas coordenadorias.

1.2.3 Os Participantes da Pesquisa

O convite para a participação na pesquisa foi realizado aos professores regentes de Sala de Leitura que atuam com alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública do Rio de Janeiro da Sala Polo selecionada. Na época do convite, constavam trinta professores sendo atendidos pela Sala de Leitura Polo, porém, dos treze professores presentes à reunião, em novembro de 2017, doze professores aceitaram o convite para participar de tal estudo através da aplicação de questionário, sendo selecionadas três professoras para a realização da entrevista, a partir da análise de práticas pedagógicas coadunadas com a temática étnico-racial.

1.2.4 Procedimentos de Produção e Análise de Dados

Ressalto que o ingresso nas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro para a realização das pesquisas dependeu da aprovação da Plataforma Brasil (base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP), com o número CAAE[29] 76892017.5.0000.5268 e do Comitê de Ética em Pesquisa da prefeitura do Rio de Janeiro.

Em julho de 2017, entrei em contato com a Gerência de Educação da 3º CRE para obter informações de toda a documentação necessária para a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Prefeitura do Rio de Janeiro e para a realização da

[29] CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética.

pesquisa de campo, sendo repassada, via e-mail, pela funcionária responsável naquele momento a portaria E/SUBE/CED nº 18 de 26 de fevereiro de 2016[30].

Sendo assim, organizei toda a documentação solicitada – formulário preenchido com informações gerais e específicas da pesquisa anexado ao projeto; Carta de Apresentação da instituição de ensino à qual me encontrava vinculada; TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Apêndice C) - e dei entrada ao processo de análise da viabilidade da pesquisa em 9 de agosto de 2017. Após avaliação da equipe técnica da prefeitura, foi dado parecer favorável em 15 de setembro de 2017, aguardando somente a aprovação na Plataforma Brasil para que, então, a autorização final da rede pudesse ser publicada no Diário Oficial do Município e, então, fosse concedida a minha entrada ao campo da pesquisa.

O meu projeto foi submetido à Plataforma Brasil em 21 de agosto de 2017, pois, ao ser feita a submissão em julho de 2017, o processo não havia sido realizado da forma correta devido às dificuldades de entendimento das etapas que devem ser efetivadas pelo pesquisador responsável na submissão. Tais correções somente foram realizadas após ter conseguido estabelecer contato com a atendente da central da Plataforma Brasil, o que perdurou por quase uma hora de atendimento via telefone.

Depois de realizada a submissão, a plataforma solicitou o anexo de alguns documentos sobre a pesquisa onde foram necessárias as assinaturas da orientadora e do representante da instituição. Neste caso, solicitei a assinatura do coordenador suplente do curso, pois o coordenador do PPRER encontrava-se de férias. No início de setembro, após o projeto ter passado pela avaliação do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) responsável pela avaliação da minha pesquisa, o projeto apresentou nova pendência documental. O CEP solicitava correções no TCLE, que foram rapidamente realizadas, sendo novamente anexado o documento à Plataforma Brasil.

O processo continuou tramitando na plataforma até que, no dia 16 de outubro, foi elaborado o parecer consubstanciado do CEP com a lista de inadequações do meu projeto, solicitando a assinatura do diretor da instituição como responsável, e não do coordenador do curso, como eu havia realizado, uma declaração de custos cujo modelo a ser seguido obtive somente após contato com o CEP responsável solicitando ajuda e um novo cronograma atualizado, pois as datas apresentadas na submissão inicial já

[30] Documento que estabelece as normas para realização de pesquisas acadêmicas nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino.

estavam defasadas. Mediante essa nova configuração, algumas adaptações foram realizadas no cronograma a fim de ajustar da melhor maneira possível as demandas da pesquisa e a realidade social pesquisada.

Este novo cronograma também foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisas da prefeitura do Rio de Janeiro para que fosse anexado ao meu projeto, que já se encontrava aprovado pela prefeitura desde 15 de setembro de 2017, aguardando somente a aprovação da Plataforma Brasil. Após as modificações e o anexo de todos esses documentos solicitados, o projeto encontrou-se novamente submetido à avaliação do CEP, sendo aprovado em 14 de novembro de 2017. Após a aprovação, precisei encaminhar o documento ao Comitê de Ética da prefeitura do Rio de Janeiro para ratificar a aprovação do projeto e, a partir disso, autorizar o meu ingresso ao campo de pesquisa. Esse processo durou alguns dias, sendo autorizado somente no dia 21 de novembro de 2017, e a aplicação de questionário foi realizada no dia 28 de novembro de 2017, na última reunião da Sala de Leitura Polo da Escola Municipal Reverendo Álvaro Reis.

Primeiramente, seria realizado o pré-teste ou estudo-piloto, como forma de aprimoramento prévio da aplicação do questionário, com vistas a se atingir, mais rápida e economicamente, os objetivos da pesquisa com pessoas que tinham características semelhantes às da população alvo. Entretanto, devido ao tempo de espera da aprovação da pesquisa pelo comitê de ética destinado para autorização da minha entrada no campo, não foi possível a sua realização, pois a aplicação do questionário já foi realizada no último dia de reunião da Sala Polo em 2017, conforme relatado acima, não havendo tempo hábil para a realização da aplicação do estudo-piloto anteriormente, ficando a organização do roteiro de perguntas sobre minha responsabilidade a partir das orientações de correção sugeridas pela minha orientadora.

Após a aprovação da pesquisa, foram realizados os seguintes procedimentos para o levantamento dos dados de realidade: (1) levantamento bibliográfico e documental a respeito da história das Salas de Leitura e da formação continuada de seus professores regentes na Rede Municipal do Rio de Janeiro, no que concerne ao tema Educação para as Relações Étnico-Raciais; (2) levantamento de estudos documentais para a leitura de leis, resoluções, referenciais e diretrizes para identificar seus objetivos e estabelecer relações com o objeto da pesquisa; (3) reuniões com a Gerência de Leitura e

Audiovisual (SME), Gerência de Educação (3º CRE) e os professores regentes da Sala de Leitura Polo selecionada; (4) análise do cronograma de encontros da Sala de Leitura Polo 2017, quanto à abordagem da temática étnico-racial, onde foi visto que houve somente uma troca de experiências no início do ano letivo de 2017, em que uma professora regente de Sala de Leitura apresentou uma dinâmica com contação de história e confecção da boneca Abayomi[31] com os professores regentes de Sala de Leitura. Essa troca de experiências foi mencionada em diversos questionários aplicados aos professores regentes de Sala de Leitura, demonstrando que esse foi o único momento, pode-se dizer, de formação quanto à temática vivenciado por esse grupo, evidenciando o quanto foi significativo, pois muitos acabaram desdobrando essa atividade em suas unidades de ensino.

Descrevi também, no projeto inicial, como uma das etapas de levantamento de dados, sobre a realidade a observação não participante de uma possível formação com a temática na Sala de Leitura Polo em 2017 e 2018. Entretanto, essa observação não pode ser realizada, pois, conforme mencionado acima, não foi realizada qualquer formação a respeito da temática étnico-racial com esse grupo de professores.

Em seguida à autorização da minha entrada ao campo de pesquisa, solicitei contato com a Gerência de Educação da 3º CRE e conversei com a professora articuladora responsável pelos repasses da Gerência de Leitura e Audiovisual nesta coordenadoria a fim de buscar informações gerais a respeito da Sala de Leitura Polo selecionada, assim como informações sobre como se dão as articulações entre a coordenadoria e o nível central em relação às formações dentre outras informações. Nesse momento, tive o primeiro contato com o documento "Maleta LIA", onde constava a lista de títulos de literatura indígena e afro-brasileira, o qual foi disponibilizado em cópia a mim.

Posteriormente, foi realizado o convite aos professores na Sala de Leitura Polo, na última reunião em novembro de 2017 e, após terem assinado o TCLE dando ciência

[31] Fonte Wikipédia: A palavra **abayomi** tem origem iorubá, e costuma ser uma boneca negra, significando aquele que traz felicidade ou alegria. (Abayomi quer dizer encontro precioso: abay=encontro e omi=precioso). A boneca abayomi foi criada para as crianças, jovens, adultos na época da escravidão. As mulheres negras as confeccionavam com pedaços de suas saias, único pano encontrado nos navios negreiros, para acalmar e trazer alegria para todos. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Abayomi. Acesso em: 16 de junho de 2018.

das condições de participação na referida pesquisa, foi entregue um questionário com perguntas elaboradas previamente, com roteiro de questões abertas e fechadas para traçar o perfil dos professores participantes e para levantamento inicial de suas concepções e práticas em relação às questões étnico-raciais na escola, o que possibilitou levantar elementos que subsidiassem a seleção de professores para as entrevistas, que ocorreria em etapa posterior.

A aplicação do questionário foi agendada para o turno da manhã, logo no início do encontro, para que não atrapalhasse a dinâmica agendada para o último encontro com os professores. Sendo assim, me apresentei e expliquei sobre a pesquisa, disponibilizando o TCLE para assinatura dos que se disponibilizaram a participar, assim como foi reiterada a autonomia do professor em participar ou não deste estudo e a sua confidencialidade. Foram distribuídos os questionários e respondidos pelos profissionais ali presentes, sendo facultada a participação de somente uma professora por livre escolha após ter lido as questões do questionário.

A professora responsável pela Sala Polo disponibilizou o tempo necessário, permitindo que todos ficassem à vontade para respondê-lo com tranquilidade. Enquanto a aplicação do questionário transcorria, conversei com a responsável pela Sala Polo a fim de obter algumas informações gerais sobre esse espaço e a sua atuação. Ao final da aplicação, agradeci a participação de todos e reiterei que selecionaria alguns professores para uma futura entrevista de forma a nos aprofundarmos mais sobre a temática apresentada na pesquisa. Os dados dos questionários aplicados foram utilizados nos capítulos de fundamentação teórica que consubstanciaram as análises documentais e as discussões dos dados obtidos através deste instrumento de pesquisa.

Após análise dos questionários, foram selecionadas três professoras para as entrevista por apresentar visões de certa forma pautadas no ensino para a educação étnico-racial, em relação ao entendimento sobre como desenvolver práticas pedagógicas dentro do espaço de Sala de Leitura e, consequentemente, do espaço escolar, que abordem tal temática voltada para a população negra, possibilitando conhecimentos sobre a história, cultura e a construção da identidade através dos títulos infanto-juvenis encontrados neste ambiente.

Nos questionários, as professoras demonstraram exercer ações pedagógicas numa perspectiva racial letrada, a partir de um currículo afro-centrado vigente no seu

cotidiano escolar, contrariando as práticas que, em geral, pautam essas atividades em épocas específicas (13 de maio e 20 de novembro), o que denota a relevância que tal temática apresenta diante da busca de uma educação plural que desenvolva atitudes antirracistas em crianças negras e não negras.

Diante disso, os questionários dessas três professoras foram escolhidos, analisando-se as suas respostas a partir dos seguintes critérios e com quais sentidos apareciam: abordagem dos títulos da Sala de Leitura (Maleta LIA), relacionando a aspectos sobre a história, a identidade e cultura negra; a relevância desta temática em sua concepção; a competência político-pedagógica do professor que entrelaça a sua prática pedagógica a tais questões e a importância da formação continuada como possibilidade de desconstrução do fazer pedagógico em busca de uma reorientação epistemológica.

Entretanto, ao entrar em contato com as professoras, no primeiro momento as três profissionais aceitaram participar da segunda etapa da pesquisa. Confirmei a marcação do encontro somente com duas professoras e a terceira solicitou um tempo para ajustar o seu horário para a entrevista na escola em que atua. Contudo, ao estabelecer novo contato para a confirmação do dia e horário, a professora questionou sobre o anonimato da pesquisa, o que foi reiterado que já estaria ocorrendo desde a aplicação de questionário. Então, a professora pontuou não estar mais em regência de Sala de Leitura no ano de 2018, mas somente no ano anterior, alertando para o fato de isso, talvez, atrapalhar o desenvolvimento da pesquisa, questão a qual informei não alterar em nada no processo.

Expliquei novamente os objetivos do estudo e como se daria a sua participação, a fim de assegurar a confiabilidade da pesquisa. Nesse momento, a professora assinalou que estava prestes a se aposentar e que, de trinta anos de magistério, somente três anos foram atuando na Sala de Leitura e, com isso, não desejava participar da pesquisa, pois entendia que tinha pouco tempo de função, o que não a deixava à vontade para tal participação. Sendo assim, foram selecionadas duas professoras regentes de Sala de Leitura com os nomes fictícios de Fátima e Laura como forma de manter o anonimato das participantes.

A entrevista com a professora Fátima foi realizada no final do mês de maio de 2018, fora do seu ambiente de trabalho, tendo disponibilidade de horário para a sua

realização. O encontro foi marcado na praça de alimentação de um shopping próximo à residência da entrevistada, pois, neste momento, a professora encontrava-se permutada na rede de Caxias, onde possui outra matrícula, o que dificultaria marcar a entrevista durante a semana, devido ao ajuste de horários para me deslocar até o seu local de trabalho atual.

A entrevista teve duração de aproximadamente 1 hora, com uma pequena interrupção por conta da movimentação que foi se intensificando naquele local, pois marcamos em um feriado na abertura do shopping que, depois, começou a ficar mais movimentado, fato que não impossibilitou a qualidade da gravação nem o desenvolvimento da entrevista. A transcrição foi realizada no mesmo dia da realização da entrevista por meio da organização de uma planilha onde disponibilizei as categorias e conceitos que busquei analisar seguido do tempo do áudio e da fala da entrevistada, o que facilitou posteriormente o processo de análise dos dados e a escrita.

No caso da professora Laura, a entrevista durou aproximadamente 1 hora e meia e foi realizada na Sala de Leitura na qual atua, em um horário exclusivamente reservado para este encontro – o que contribuiu para a qualidade da gravação. Tendo maior extensão, essa entrevista demandou maior tempo para a transcrição e análise. Ressalto que as falas das entrevistas colaboraram significativamente para as discussões que se propõem no presente trabalho.

Em todos os encontros realizados no percurso de pesquisa na Gerência de Leitura e Audiovisual (GLA), Gerência de Educação (GED), Sala Polo da Escola Municipal Reverendo Álvaro Reis, na realização das entrevistas, utilizei ora o registro em diário de campo, ora a audiogravação – e em alguns casos os dois instrumentos de pesquisa concomitantemente -, pois estes se mostraram como instrumentos adequados tanto aos registros por escrito que ocorrem constantemente no movimento da pesquisa, assim como a audiogravação, o que possibilitou a escuta das conversas ocorridas por diversas vezes, permitindo novas análises diante dessa oportunidade oferecida por este instrumento.

Este percurso metodológico buscou demonstrar as concepções e práticas dos professores para uma educação das relações étnico-raciais através do espaço de formação continuada, assim como trouxe subsídios para a reflexão da formação deste professor atento à diversidade encontrada em nossa sociedade, tendo em vista a

importância de instrumentalizá-lo por meio de encontros de formação continuada para a construção de uma educação para as relações étnico-raciais.

2. Formação Continuada de Professores, Reorientação Epistemológica e Educação Antirracista: Mas afinal, o que é Letramento Racial Crítico?

Neste capítulo, abordo a concepção de Letramento Racial Crítico enquanto competência pedagógica a ser desenvolvida pelos professores regentes de Sala de Leitura por meio da reorientação epistemológica das formações continuadas a partir desta abordagem, surgindo como uma nova perspectiva de prática para tratar de história, identidade e cultura negra no ambiente escolar, descontruindo os paradigmas vigentes em busca de uma educação antirracista.

Foi analisado também o desenvolvimento das formações continuadas dos professores regentes de Sala de Leitura e as concepções de educação para as relações étnico-raciais, que puderam ser obtidas dos dados gerados pelos participantes da pesquisa através da aplicação do questionário.

2.1. Entendendo o Letramento Racial Crítico

O ambiente escolar é um espaço rico em diversidade e pluralidade cultural. É neste espaço onde os diferentes se encontram e convivem. Neste contexto, o professor age como mediador diante das situações ocorridas diariamente. Entretanto, situações ocorrem nessa dinâmica entre os diversos atores sociais (professores, funcionários, alunos e família) que compartilham deste ambiente e, neste caso, irei me ater ao aspecto da diversidade étnico-racial, entendendo que as relações étnico-raciais abarcam sujeitos diversos.

Essa perspectiva me ajudou a refletir e analisar, a partir dessas situações ocorridas no espaço escolar e das intervenções realizadas pelos professores - se assim o fazem -, como a formação continuada possibilita, a partir de propostas educacionais articuladas aos materiais pedagógicos disponibilizados pela rede do município do Rio de Janeiro, uma perspectiva racial crítica por parte desses profissionais e, assim, o caminho para a promoção de uma educação antirracista entre os alunos.

Sendo assim, reitero que a minha hipótese de pesquisa considera a análise de que as concepções e práticas dos professores regentes de Sala de Leitura para uma educação das relações étnico-raciais estão sendo desenvolvidas de forma banalizada, levando em consideração as formações continuadas que estão sendo disponibilizadas ao corpo docente, conforme será descrito a seguir na análise dos questionários.

Ilustro a minha fala com uma situação presenciada, certa vez, no ambiente escolar em que atuei e que fundamenta essa discussão de como os professores encontram-se preparados (ou não) para lidar com a temática étnico-racial no cotidiano da escola, seja em quaisquer áreas.

Em determinada ocasião, a professora de Educação Física reuniu alunos de diversas turmas da escola, previamente escolhidos (faixa etária de 5-8 anos), para a seleção de participantes de um concurso de dança dentro da rede municipal do Rio de Janeiro, onde foi exibido o clipe da música "Jambole", interpretada por Eddy Kenzo (músico ugandense), na qual crianças do "gueto" de uma localidade africana (descrito dessa forma na internet) interpretam a canção através da dança. Esta atividade tinha o objetivo de ambientar os alunos à canção que seria coreografada pelo grupo nesta mostra de dança municipal e selecionar, a partir do desejo do aluno, os participantes desta mostra, após conversa inicial sobre este projeto.

Pouco tempo após o início da exibição do vídeo, duas alunas brancas do grupo selecionado se levantaram e disseram que não gostariam de participar, pois aquela era uma dança muito "feia" e de pessoas "feias". A professora de Educação Física acatou a vontade das alunas e as dispensou da atividade. Entretanto, a professora ficou incomodada com a situação e relatou o fato numa conversa informal na sala dos professores. Neste momento, a professora se questionou a respeito das intervenções que poderia ter realizado naquela situação, mas que não conseguiu efetivá-las. Após alguns rápidos minutos de conversa, a conclusão a que cheguei e que dividi com a professora foi: é preciso letrar-se para uma educação antirracista! Em vista disso, surge a indagação: mas o que é letrar-se?

A partir das definições de Magda Soares (2000):

> [...] só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e

> de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo **letramento** [...] (SOARES, 2000, p. 20).

Dessa forma, "letrar-se" significa apropriar-se da leitura e da escrita, assumi-las como propriedade, fazendo seu uso social, respondendo adequadamente às demandas sociais. Ao admitir esta perspectiva, dá-se a construção de um conjunto de práticas sociais em amplos processos que possibilitam o reforço ou questionamento de valores entre formas de disposição de poder dentro desses contextos.

Magda Soares (2000) analisa a diferença entre alfabetização e letramento, e entre alfabetizado e letrado, pois

> [...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, é o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita e responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2000, p. 39-40).

Diante deste cenário, Paulo Freire (1987) destaca que os oprimidos possuem letramento, o da leitura de mundo e da sua realidade, o que pressupõe uma contribuição para o letramento escrito, de forma que supere e transforme as práticas de dominação em uma "práxis revolucionária", sendo o educador o mediador de um ato curioso do sujeito diante do mundo. Freire aponta para um caráter "revolucionário" do letramento ao afirmar que:

> Ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la. Sendo o papel do letramento ou de libertação do homem ou de sua "domesticação", dependendo do contexto ideológico em que ocorre, na qual sua natureza é de caráter inerentemente político, onde seu principal objetivo deveria ser o de promover a mudança social (FREIRE, 1976, p. 15).

O fenômeno do letramento excede o mundo da escrita. Uma das mais relevantes agências de letramento, a escola, não atenta para a devida importância remetida à perspectiva de letramento(s), mas com um tipo de prática de letramento baseado na alfabetização e aquisição de código alfabético e numérico, inferindo uma única forma

de desenvolvimento do letramento, sendo esta interligada à dimensão individual com a dada escolarização, conferindo a responsabilidade do fracasso ao próprio sujeito.

A postura apresentada pelo indivíduo letrado remete à uma atitude crítica que por ser desenvolvida ou adquirida por meio da escolaridade, ou não. Promover uma educação na perspectiva do letramento pressupõe requerer uma percepção crítica sobre os usos das competências adquiridas, trazendo questionamentos e causando desequilíbrios sobre assuntos abordados que nunca paramos para pensar com o objetivo da mudança de percepção social. Possibilita-se, assim, uma educação crítica.

Diante das abordagens de Kleiman (2007), entende-se que todos os indivíduos envolvidos em uma prática de letramento, independente dos papéis sociais e do poder que detenham, são agentes de letramento, pois movimentam saberes em esferas nas quais há preocupação com a função social do gênero textual/discursivo. Apesar de a escola ser considerada uma relevante agência de letramento[32], tal feito não se reduz apenas a esse espaço, sendo somente um dos vários campos nos quais a agência pode ser localizada (comunidade, igreja, família, mídia, etc.).

Nesse sentido, Kleiman (1995) aponta que

> O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de Letramento, preocupa-se não com o letramento prática social, mas com apenas o tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Entretanto, a escola, ainda distante da concepção de letramento como prática social, não leva em consideração toda uma dinâmica através das estruturas de poder em uma sociedade, onde esse ambiente contribui para a reprodução do *status quo*,

[32] Tornam-se agências de letramento instituições ou grupos sociais em que se promovam eventos de letramento. As agências de letramento materializam-se como ambientes no qual se dão letramentos, mediados pelos seus agentes.

agravando as dinâmicas de desigualdades vigentes e a impossibilidade de uma leitura crítica da realidade.

O Letramento Crítico se baseia na justiça e na luta contra as desigualdades existentes, pois objetiva transformar o contexto social ao possibilitar a inclusão social de grupos marginalizados por meio da "expansão do escopo de identidades sociais em que as pessoas possam se transformar" (JORDÃO, 2002, p. 3).

Este seria um importante instrumento de promoção da cidadania e de transformação social, a fim de desnaturalizar os pressupostos do modelo de letramento arraigados na escola, concebido em termos de competência individual, possibilitando ao aluno transferir as habilidades e concepções desenvolvidas durante um evento de letramento para outros contextos, como no caso do Letramento Racial Crítico.

Busca-se responder à indagação suscitada no título deste capítulo, sobre o que é Letramento Racial Crítico, a partir da definição de Skerrett (2011), ao ressaltar que o "letramento racial é uma compreensão das formas poderosas e complexas em que raça influencia as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais de indivíduos e grupos" (SKERRETT, 2011, p. 314). Dessa forma, o profissional que tem uma formação embasada nos pressupostos epistemológicos suscitados por tal perspectiva desenvolverá uma prática pedagógica crítica, pois o "ensino do Letramento Racial Crítico aborda um conjunto de ferramentas pedagógicas para a prática do letramento racial no ambiente escolar com crianças, seus pares, colegas e assim por diante [...]" (MOSLEY, 2010, p. 452).

Como já afirmado, o Letramento Racial Crítico nos remete a um meio de rebater, numa perspectiva individual, as tensões raciais no movimento de reeducar o indivíduo sob uma perspectiva antirracista. Logo, se uma sociedade aprende a ser racista, o Letramento Racial Crítico propõe "desaprender" tal perspectiva. Ou seja, a utilização do Letramento Racial Crítico no ambiente escolar supõe um instrumento potente para o professor letrado que instiga problematizações através das discussões nas práticas pedagógicas abarcando a diversidade e o respeito para através do pensamento crítico e reflexivo desafiar aos alunos a buscarem uma ação crítica e transformadora na perspectiva racial.

Sendo assim, temos o Letramento Racial Crítico como uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelo professor para o trato com a diversidade étnico-

racial. A formação continuada que tem como foco a construção de uma educação antirracista se propõe a instrumentalizar tais profissionais na busca da desconstrução de paradigmas vigentes. Com isso, torna-se relevante a análise deste estudo sobre o modo como os professores regentes de Sala de Leitura vêm desenvolvendo suas ações pedagógicas no âmbito escolar em relação à temática étnico-racial.

Visto isso, ao entender o Letramento Racial Crítico como uma competência político-pedagógica a ser adquirida, ressalto que não há como buscar tal conhecimento somente de forma individual, sendo necessário viabilizar espaços de formação para estudos, trocas, desconstruções com o propósito de uma educação antirracista, pois devemos refletir sobre o corpo docente entendendo o que significa estar inserido nessa sociedade, a partir de como foi socializado, e os espaços de formação pelos quais passou, uma vez que este profissional encontra-se nesta sociedade permeada por práticas racistas.

Destaco, então, a importância do trabalho a ser desenvolvido pelos professores regentes de Sala de Leitura dentro de uma rede pública de educação em relação à temática étnico-racial. Nesta perspectiva, remeto-me à importância do espaço da Sala de Leitura como ambiente a possibilitar a esses alunos (negros e não negros) o entendimento, através do uso dos títulos de literatura negra infanto-juvenil, do ato de ler como apreensão do mundo e o de escrever como um lugar de autoafirmação de particularidades e especificidades vivenciadas pelo povo negro, por meio do contato e das propostas desenvolvidas a partir desses materiais pedagógicos. Sendo assim, busca-se um olhar cuidadoso para a formação continuada desses professores a fim de promoverem tal perspectiva pedagógica, o que será analisado a seguir.

2.2. Relações Étnico-Raciais no Cotidiano Escolar e a Formação Continuada de Professores Regentes de Sala de Leitura

Conforme já mencionado na metodologia de pesquisa, a aplicação do questionário foi realizada com professores regentes de Sala de Leitura atendidos pela Sala de Leitura Polo da Escola Municipal Reverendo Álvaro Reis. Busco, neste estudo, realizar a análise proposta relacionando os dados gerados pelos questionários sobre as necessidades e desafios encontrados na Sala de Leitura e a importância sobre o espaço

de formação continuada a ser repensado a partir da perspectiva do Letramento Racial Crítico, tendo em vista possibilitar a esses professores reconstruir a competência pedagógica necessária à uma perspectiva de ensino pautada na educação para as relações étnico-raciais através do uso dos títulos de literatura negra infanto-juvenil.

Foram divididos os subitens, de acordo com as seguintes temáticas, de forma a facilitar a análise no percurso de pesquisa: processos de construção identitária no ambiente escolar; as concepções de professores regentes de Sala de Leitura para educação das relações étnico-raciais e as necessidades e desafios para a formação continuada de professores regentes de Sala de Leitura sobre a temática étnico-racial.

2.2.1 Processos de Construção Identitária no Ambiente Escolar

O questionário foi aplicado em um grupo de doze participantes. Desses, onze participantes eram professoras e somente um era professor, demarcando um espaço de educadoras na Sala de Leitura Polo analisada.

Sobre a classificação étnico-racial, 7 professores autodeclararam-se brancos, sendo declarada preta[33] somente uma professora, e pardos dois professores. Interessante notar que duas professoras selecionaram a opção “outros” e escreveram “negro”, o que me levou a refletir sobre o entendimento desses professores sobre o termo “preto” na autodeclaração.

Demarcar o seu lugar de “negro” poderia ser um posicionamento político se não estivesse em contraposição à palavra “preto”, que estava enquanto uma das opções de marcação do questionário. Tal fato pode sinalizar as marcas do racismo estrutural que os sujeitos carregam, que os faz relacionar significados negativos à palavra “preto”.

Discutir sobre pertencimento étnico-racial no Brasil é um fato que merece relevância dos pesquisadores devido à complexidade do sistema classificatório brasileiro, bem como os diversos termos existentes para classificar as pessoas. Tal conjuntura traz à tona o questionamento de quem é negro no Brasil.

Sobre essa discussão, Kabengele Munanga destaca que

[33] Ver as terminologias utilizadas no questionário aplicado na questão 4 – Apêndice B.

> Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o ideal de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etnosemântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico. Politicamente, os que atuam nos movimentos negros organizados qualificam como negra qualquer pessoa que tenha essa aparência (MUNANGA, 2004, p. 52).

A pergunta que se fez premente é como tais professores podem proporcionar ações por meio da prática pedagógica sobre a construção identitária do povo negro numa perspectiva positiva, se nem eles mesmos ainda conseguiram alcançar ações de desconstrução das suas concepções na temática racial, entendendo o movimento que é tornar-se negro[34] para grande parte desse alunado, a partir do entendimento das desigualdades sociais e históricas entre brancos e negros, o que resulta no engajamento consciente da mudança. Conforme afirmação de Gomes (2001, p. 89), "[...] ser negro, no Brasil, possui uma complexidade maior e não se restringe a um lado biológico. É uma postura política". Ao pensar em nossa sociedade com um histórico estruturalmente racista, ainda se tem muito a caminhar ante um ideal eurocêntrico ao assumir um vínculo com a sua cultura ancestral.

O contexto histórico brasileiro denota um país caracterizado por práticas racistas como forma de organização social, onde se privilegiam grupos em detrimento de outros. As consequências desse sistema na história do país são profundas, pois os negros constituem a minoria nas classes sociais abastadas, conforme dados apresentados anteriormente, ocupando, em sua grande maioria, papéis subalternos, configurando a desigualdade racial existente e contestando a visão de uma sociedade onde há uma harmonia racial entre negros e brancos, com igualdade social, racial e de direitos.

A ideologia do branqueamento cooperou com o ocultamento desta realidade, pois passa a existir com o objetivo tanto de constituição de uma nação ou um povo capaz de atingir a modernização, assim como de resposta aos brasileiros em relação à mudança do sistema econômico. Segundo Chauí (2006), a ideologia é entendida como,

> Um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem

[34] Ver: SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

> aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo, de representações e práticas (normas, regras e preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes. Pelo contrário, a função da ideologia é a de apagar as diferenças, como as de classes, e de fornecer aos membros da sociedade o sentimento de identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a humanidade, a liberdade, a igualdade, a nação, ou o Estado (CHAUÍ, 2006, p. 43).

Apoiado pelas teorias racialistas do século XIX, sugeridas pelo francês Conde de Gobineau, e rapidamente absorvidas por intelectuais brasileiros, como Nina Rodrigues, Silvio Romero, Oliveira Viana, etc., a elite brasileira afirmava que havia necessidade da nossa constituição enquanto povo, de sermos uma só raça. O objetivo da elite brasileira seria alcançado com o negro perdendo qualquer atrativo por sua própria raça, de modo a desejar a miscigenação. Após a fase da abolição no Brasil, esta recomposição ideológica reconstrói a tendência racista-elitista de nossa intelectualidade tradicional. O racismo brasileiro cria novos aspectos "científicos" aspirando um país eugênico[35].

Este modelo ideal representado pelo branco atuou nas mais diversas esferas do comportamento do negro, atravessando hábitos, tradições, costumes e até mesmo a estética. Estimulados pela "imprensa branca", o padrão de beleza europeu era propagado na sociedade. Esse discurso disseminado de forma incisiva fez com que o negro brasileiro o incorporasse em todas as esferas sociais.

A autoestima do negro é um importante legado da ideologia racial, manifestada através do racismo, pois, ao não se identificar com os padrões de beleza vigentes, foi

[35] A palavra eugenia (do grego eu-, 'bem', 'bom', e -genéia, 'evolução', 'origem', 'raça') significa "boa linhagem". A ciência da eugenia, conhecida como "ciência da boa geração", foi desenvolvida por Francis Galton (1822-1911), na Inglaterra, sob influência da leitura do livro A origem das espécies (1859) de autoria de seu primo, Charles Darwin. Acreditando serem as capacidades humanas resultantes muito mais da hereditariedade do que da educação, Galton propôs a procriação consciente através da união entre indivíduos "bem dotados biologicamente" como forma de aperfeiçoamento social. Fonte: Schwarcz, Lilia Moritz. **As barbas do imperador:** D. Pedro II , um monarca nos trópicos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

levado a um nefasto processo de busca por esse “modelo ideal”. Além disso, outro aspecto importante a ser mencionado remete à ancestralidade africana, desde as características físicas até as características comportamentais, relacionando estes elementos a um estigma negativo. O próprio negro incorpora essas distorções conforme visto a partir da definição de Hall: “[...] uma das características mais comuns e menos explicadas do “racismo”: a “submissão” das vítimas do racismo aos embustes das próprias ideologias racistas que as aprisionam e definem” (HALL, 2003, p. 314).

Analisando a influência das teorias racialistas do século XIX, percebeu-se que a ideologia do racismo acabou por disseminar, no tecido social brasileiro, o ideal da superioridade da raça branca e incentivou de forma contundente o negro a resignar-se diante de sua inferioridade, tendo como um dos principais aniquilamentos sofridos pelo corpo negro no espaço escolar a resistência ao cabelo afro, conforme visto até os dias atuais.

Dessa maneira, é praticamente impossível um real sentimento de pertencimento a um grupo e, mais do que isso, a necessidade de disputar um papel na sociedade como um cidadão que possui uma história, condições e características diferenciadas. Dentre as instituições que ajudam à perpetuação desses estigmas, destaco a escola, que vem impulsionando a incorporação de tal ideologia do branqueamento, não proporcionando ao negro, desde a mais tenra idade, uma identificação com os “padrões aceitos” pela sociedade. Essa história não colabora para a elevação da autoestima positiva do não-branco.

Ao analisar um indivíduo negro, observamos todos os conceitos e concepções que lhes são imputados (por exemplo, desonesto, incompetente, etc.), pois o estigma torna-se fundamental em uma sociedade permeada pela ideologia racista. Desse modo, “o problema da ideologia, portanto, concerne às formas pelas quais as ideias diferentes tomam conta das mentes das massas e, por esse intermédio, se tornam uma força material” (HALL, 2003, p. 250).

Silva (2010, p. 15) fundamenta teoricamente esse fato, ao considerar que “as crianças negras, ainda na educação infantil, iniciam o processo de autorrejeição do seu fenótipo enquanto as crianças brancas ou assemelhadas à branca iniciam o processo de rejeição do outro diferente da internalização de estereótipos inferiorizantes”. Os

estereótipos sobre o negro podem se constituir em um dado importante para explicar o fracasso e a baixa autoestima de muitas crianças negras na escola.

Segundo Silva (2002), a primeira representação que a criança negra tem de si na escola a projeta como escrava, sujeito passivo da história e, num ato de clemência dos brancos, libertada. Não são mencionadas conquistas dos seus ancestrais. Os heróis negros são invisibilizados. As religiões de matrizes africanas são abordadas como fetiche, a semântica da palavra "negro" ou "preto" é utilizada relacionada a algo ruim. A população branco-europeia tem imagens e valores estimados. Esses aspectos reforçam a constituição de uma cultura racista velada, por meio de estereótipos acolhidos pela população, por vezes de forma inconsciente.

A escola, através do seu projeto pedagógico direcionado à grande massa, dissemina uma falsa concepção da realidade por meio de um processo de alienação sustentada por vários anos de escolaridade. Assim, o espaço escolar seria o lugar ideal para ensinar ao aluno, de maneira ideológica, elementos como: submissão, servidão, regras de como se portar na sociedade, além da reprodução das forças produtivas, se analisarmos essa questão tendo como enfoque a população negra.

Observa-se empiricamente que uma abordagem eurocêntrica e racista é utilizada na apresentação dos conteúdos relativos à história afro-brasileira. Em geral, a abordagem desta temática pelos educadores revela um desconhecimento e contribuição de práticas pedagógicas que reforçam o racismo através das representações sociais do negro na educação escolar por parte deste alunado, pois, quando o tema é tratado de forma superficial, pode-se tornar improdutivo, intensificando exatamente aquilo que está sendo combatido. Esta análise é verificada ao ser avaliado o impacto que essas representações podem ter na identidade e na autoestima das crianças brasileiras.

Portanto, há uma carga cultural e linguística que faz o Brasil, desde sempre, usar de forma negativa expressões como "lista negra", "dia negro" ou "preto safado", "a coisa tá preta", por exemplo. Sendo assim, evita-se utilizar algumas nomenclaturas, como negro e preto, pois tudo que é negro ou preto é relacionado a coisas negativas. No ambiente onde tais nomenclaturas são "evitadas", autoriza uma criança a criação de dúvidas sobre a própria identidade. Analiso tal perspectiva entendendo que estes professores inseridos nessa sociedade também necessitam desconstruir tais concepções sobre o processo de construção identitária no Brasil.

A discussão étnico-racial aponta para o uso de materiais pedagógicos, como o livro didático e paradidático, enquanto meio para o combate ao racismo, se as abordagens das histórias de lutas e conquistas do negro forem apresentadas retirando a imagem do negro como um problema social e inserindo uma representatividade positiva desta parcela da população.

Faz-se necessário refletir sobre a importância da atuação pedagógica ao abordar tal temática por toda a educação básica, ou seja, desde cedo, ainda na Educação Infantil. Os questionários mostram que a maioria dos professores participantes da pesquisa – oito professores – atua da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I (5º ano), o que nos instiga a refletir e problematizar sobre a relevância da abordagem da temática étnico-racial desde cedo.

A trajetória histórica educacional em nosso país mostra que o aluno passa de 8 a 10 anos de escolarização ouvindo dizer que somos descendentes de escravos, não de pessoas que foram escravizadas, omitindo a história de reis e rainhas que tinham uma organização em África, fazendo com que crianças brancas terminem por remeter à figura de escravo ao aluno negro que compartilha da sala de aula. Mostra-se um Brasil construído sob os pilares de uma ideologia aos moldes da civilização europeia, ensinando a história a partir de uma única[36] perspectiva, colonizadora e eurocêntrica.

Este cenário aponta para a importância da utilização do Letramento Racial Crítico, que busca reconhecer e desconstruir o racismo a partir dos signos e símbolos que este produziu ao realizar uma leitura da realidade e produzindo transformações nas relações, ao criar posicionamentos e problematizações para que as práticas racistas sejam discutidas e repensadas junto aos alunos. Contudo, entendo que este professor deve mostrar-se preparado e embasado teoricamente para abordar a temática para que consigamos, assim, "desenterrar" as raízes do racismo aprofundadas nos alunos desde pequenos.

Nesse sentido, faz-se necessário entender o racismo como uma visão ideológica, ou seja, como uma ideologia racial para que seja elucidada tal perspectiva aos professores, de forma a ampliar o seu entendimento sobre o racismo configurado na sociedade, nas diversas instituições tais como a escola, tendo em vista a sua superação através de uma educação afro-referenciada.

---

[36] Ver o vídeo O perigo de uma história única: diálogos com Chimamanda Adichie. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc . Acesso em: 8 de junho de 2018.

A ideologia está relacionada com a realidade da época, pois não cria uma nova realidade, mas assume-se dentro da sociedade vigente. Ela caminha sempre com a questão histórico-social. Nesse sentido, as raças são produzidas e reproduzidas ideologicamente nas relações sociais, com modelos diferentes de identificação, criando uma hierarquização das diferentes populações que ocupam o espaço social. Nessa perspectiva, a raça é entendida como uma construção ideológica e uma categoria social de dominação e exclusão. Munanga destaca que:

> Como a maioria dos conceitos, o de raça tem seu tempo semântico e uma dimensão temporal e espacial. [...] O campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco, mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, Brasil, África do Sul, Inglaterra, etc. Por isso, o conteúdo dessas palavras é etnossemântico, político e ideológico e não biológico (MUNANGA, 2003, p. 22).

Não utilizamos o conceito de raça com a definição biológica, mas com um sentido que se fundamenta na questão social e política do conceito quando nos referimos à complexidade das relações existentes entre negros e brancos no Brasil. Utiliza-se o conceito de raça para discutir sobre questões ligadas à relevância social conferida a certas características físicas, conforme apresentado nos episódios de discriminação ou segregação racial. Ou seja, a ideia de distinção racial ultrapassa a tentativa de categorizar indivíduos por suas características biológicas, pois está relacionada com formas de desigualdade social e outros fenômenos sociais.

Munanga (2003), ao tecer reflexões sobre o conceito de raça nos dias de hoje, associa ideologia às relações de poder e dominação:

> Podemos observar que o conceito de raça, tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação (MUNANGA, 2003, p. 6).

Nesse sentido, o autor destaca que, atualmente, nas sociedades contemporâneas, o racismo se remodela alicerçado nas concepções de etnia, diferença cultural ou identidade cultural. É uma ideologia que reflete na consciência coletiva um vasto conjunto de falsos valores, crenças e verdades comprovadas por meio dos resultados da

sua própria ação. Segundo Munanga (1996), o racismo, assim, atribui inferioridade à uma raça e permite o domínio sobre o grupo, pautado, apenas, em atributos negativos imputados a este através das relações de poder estabelecidas e validadas pela cultura e ideologia dominantes.

Ao consentir, interiorizar e naturalizar a ideologia do racismo, norteando comportamentos e concepções, os sujeitos reproduzem esta ideologia, sendo entendida, dessa forma, como uma construção social em que capacidades intelectuais e morais do indivíduo são engendradas através da categoria analítica, discursiva e sociológica "raça", definindo, assim, papéis sociais.

Esta concepção é disseminada através das grandes agências tais como instituições culturais, educacionais e religiosas, a família e as associações voluntárias, como também os partidos políticos, que também são o centro de formação ideológica e cultural. O racismo tem a sua operacionalidade para o sistema em termos políticos, sociais e econômicos, pois trabalha com exclusão e poder, tendo o ser humano como objeto.

Além disso, a exclusão racial se mostra a serviço da ideologia dominante, através de práticas racistas e discriminatórias estabelecidas com o objetivo de perpetuar as desigualdades entre os grupos negros e brancos. Por sua vez, essas desigualdades admitem a existência de um racismo marcado de forma institucional e individual. O racismo, sendo uma ideologia que se pretende permanente enquanto garantia de privilégios, utiliza a escola como um dos instrumentos de manutenção das ignorâncias e dos não-saberes, cerceando as possibilidades de relações mais humanizadas. Isso se dá por meio de um tipo específico de racismo, nomeado racismo institucional.

Entende-se o racismo institucional como "falha coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado e profissional às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica" (CARMICHAEL e HAMILTON, 1967, p. 4). A escola, como uma das mais importantes instituições vigentes, incorpora os mecanismos nas práticas diárias alimentando a exclusão, a subordinação, o que resulta em desigualdades em relação à distribuição de serviços e benefícios. É indispensável atentarmos para a apreensão desse conceito, pela sua eficácia dentro das instituições escolares, pois, com a naturalização do racismo, a escola mostra-se despreparada e resistente para lidar com as questões raciais existentes nela.

Nesse cenário, vemos o importante papel do Movimento Negro na desmistificação desta ideologia no Brasil, junto a pesquisadores que se posicionam contra o racismo. As pesquisas, as estatísticas oficiais, as denúncias e reivindicações do Movimento Negro têm mostrado que, assim como a nossa sociedade ainda "não se democratizou nas suas relações sociais fundamentais, também não se democratizou nas suas relações raciais" (MOURA, 1988, p. 72).

Não somos naturalmente racistas. O racismo é aprendido, construído socialmente, conforme foi visto. Ouvir sistematicamente que o negro é preguiçoso está na base da construção desse país. Tal conjuntura demonstra que os estereótipos assumem um papel histórico em nossa sociedade para que determinado grupo ocupe um lugar de inferioridade e delinquência em detrimento do outro grupo dito superior.

Nesse sentido, configura-se um cenário em que se torna naturalizada a imagem do branco-europeu, assim como a negação, o ocultamento de processos históricos e a subordinação epistêmica do outro não-europeu. Como exemplificação deste contexto, destaco, no espaço escolar, os materiais pedagógicos através da abordagem dos livros didáticos utilizados, em relação à população afro-brasileira, que disseminam a imagem de personagens negros em situações a-históricas, não apresentando, por exemplo, a história pré-colonial africana, em sua riqueza e diversidade. Africanos de diversas origens são denominados de "negro" ou "escravo", tendo a sua cultura retratada como selvagem. Suas imagens são frequentemente atreladas à escravidão ou a papéis subalternos na sociedade moderna, tais como faxineira ou porteiro.

A manutenção do racismo se dá por aquilo que os sujeitos dizem e também pelo que não dizem, pois o silenciamento é entendido também como uma linguagem, como um discurso, e, por este fato, devemos escolher em qual lado nos posicionar enquanto profissionais da educação. Para isso, exige-se preparação, formação, além de compromisso ético e político.

Sendo assim, busca-se nos processos formativos maior sensibilidade e olhares mais atentos, na medida em que as diferenças se apresentam no dia-a-dia das crianças e precisam ser lidas pelos professores nas relações estabelecidas entre crianças, adultos e todos que os cercam. Faz-se urgente entender o que seriam práticas racistas na escola e a relevância dessa discussão, percebendo a importância desse espaço como um lugar privilegiado de comunicações e interações mediado pelo professor capaz de diversificar

estratégias de forma a abarcar a sua diversidade por meio do uso dos materiais disponíveis nesse ambiente.

Ratifico a relevância desta pesquisa ao refletir sobre como instrumentalizar os professores regentes de Sala de Leitura, de forma que estejam “letrados” a ponto de realizar uma atuação pedagógica que abarque a diversidade étnico-racial existente no ambiente escolar através do uso dos títulos de literatura negra infanto-juvenil.

2.2.2. Concepções de Professores Regentes de Sala de Leitura para Educação das Relações Étnico-Raciais

Nesta pesquisa, abordo o movimento de reeducação das relações entre negros e brancos por meio das relações étnico-raciais. Tal feito depende do trabalho articulado entre os processos educativos escolares, as políticas públicas e os movimentos sociais, pois percebo que as transformações éticas, culturais, pedagógicas e políticas por meio dessas relações não se restringem à escola. Dessa forma, o êxito das políticas públicas, institucionais e pedagógicas, tendo em vista reparações e valorização da cultura, da identidade e da história dos negros, está sujeito às condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas adequadas para o ensino e para as aprendizagens.

Ao serem questionados sobre o que entendem por educação para as relações étnico-raciais, a maioria dos professores (6) relacionou o conceito a um trabalho pedagógico que promova o respeito à diversidade e à formação de cidadãos tolerantes e sem preconceitos. Pontuaram também (2) sobre um trabalho que envolva a raça e a cultura e evidenciaram, de forma geral, a importância da discussão sobre a temática no espaço escolar.

Nenhum professor trouxe a perspectiva do racismo em suas respostas, optando pelo termo “preconceito”. Por este motivo, busca-se refletir sobre o que os professores entendem por racismo, pois ainda perpassa, de forma geral, a ideia de racismo configurada somente como xingamentos destinados aos negros como “macaco”, por exemplo.

O debate sobre as relações raciais no Brasil é atravessado por diversos termos e conceitos que manifestam as distintas interpretações que a sociedade brasileira realiza acerca das relações raciais. Nesse contexto, é relevante frisar a diferença entre

preconceito e racismo, que se mostra de forma muito tênue, com o objetivo de buscar uma articulação entre a teoria, a prática social e o campo educacional. Ao entender os professores como interlocutores dessa discussão, devemos refletir sobre o importante papel da escola nesse debate e, por conseguinte, dos professores na construção de práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula através da desconstrução da imagem de país tolerante quanto às questões raciais, forjada ideologicamente e aceita pela população brasileira, caracterizada como racismo velado.

Sendo assim, quanto mais os educadores compreenderem a gravidade da situação racial no Brasil e se mostrarem intervenientes neste aspecto, mais será possibilitada a construção de relações raciais de sujeitos esclarecidos quanto à convivência por meio da diversidade étnico-racial em nosso país. E, para isso, torna-se premente se apropriar dos conceitos estabelecidos de forma a reconhecer, nas situações cotidianas do ambiente escolar, os casos ocorridos quanto às questões raciais e, assim, agir de forma segura e eficaz.

O preconceito caracteriza-se como uma atitude hostil ou negativa para com determinado grupo, baseada em generalizações (representações mentais) deformadas ou incompletas (Aronson, 1999). As representações mentais são chamadas de estereótipos, que constituem em atribuir características pessoais ou motivos idênticos a qualquer pessoa de um grupo, sendo o gerador da discriminação contra o grupo alvo.

Além disso, se manifesta como crença de forma não consciente, sobre determinado aspecto, não representando uma ação. Geralmente ocorre com características que algum grupo considera incomum ou indesejável, podendo ser baseada na raça, conforme analisado neste estudo.

O racismo é definido por Gomes como,

> (...) por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Mostra a sua atuação por meio de um conjunto de ideias – ideologia racial - e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores (GOMES, 2005, p. 52).

Sendo assim, a discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo manifestada de duas formas interligadas: a individual e a institucional. Na dimensão individual, o racismo manifesta-se por meio de ações discriminatórias praticadas por indivíduos contra outros indivíduos. A dimensão institucional implica ações discriminatórias sistemáticas alimentadas pelo Estado ou com seu apoio direto, manifestado sob a forma de isolamento dos negros – grupo analisado - em determinados bairros, escolas e empregos, assim como nas representações dos livros didáticos e na mídia, com imagens estereotipadas retratando os negros de maneira equivocada, como também na ausência da história positiva do povo negro, podendo atingir níveis extremos de violência como agressões e genocídios de grupos.

Outro ponto relevante na análise foi a perspectiva trazida por três professores sobre a concepção da educação para as relações étnico-raciais como o "*educar para a igualdade*", pois "*somos todos iguais*", com a visão salientada em uma das respostas de que "*A sociedade brasileira é altamente miscigenada e todos tem que conviver e com iguais direitos...".*

Tal perspectiva denota uma concepção pautada na miscigenação, explicada por meio da ideia de "democracia racial", que surge nas Ciências Sociais, com ênfase na contribuição de Gilberto Freyre, autor de *Casa Grande e Senzala* (1933), na qual a crueldade do racismo brasileiro é atenuada, ao afirmar que, no Brasil, as três "raças" formadoras do nosso país, desde a escravidão, tinham uma convivência cordial. Esta obra foi vastamente lida e traduzida, reforçando as suas ideias e representações de que o Brasil é um país constituído pela pacífica convivência entre as raças.

Freyre (1989) entendeu o processo de miscigenação, em nosso contexto, como um fator de orgulho nacional desconsiderando que este processo foi construído baseado em dominação, colonização e violência. A elite do poder se apropria da utilidade desta visão, pois era pertinente para um Estado autoritário disseminar uma visão fantasiosa das relações raciais, ocultando o racismo e as desigualdades históricas entre negros, índios e brancos em nossa sociedade.

Ou seja, vemos o mito da democracia racial com um sentido ideológico, como uma narrativa construída com a intenção de desfigurar uma dada realidade, pois, ao seguirmos a lógica desse mito de que todas as raças e/ou etnias do Brasil vivem em uma situação de igualdade e que tiveram as mesmas oportunidades desde o início da

formação do Brasil, conclui-se que tais desigualdades são inerentes à incapacidade de tais grupos raciais que se encontram nessas posições subalternas, e não nas barbaridades cometidas contra africanos escravizados no Brasil e seus descendentes, impossibilitando uma ação mais incisiva e eficaz na superação do racismo, principalmente pelo Estado Brasileiro.

Mostra-se urgente a construção da visão de equidade como uma das formas de garantir aos coletivos diversos - tratados historicamente como desiguais - a consolidação da igualdade. Dessa forma, mostra-se possível o alcance da igualdade para todos na sua diversidade, baseada no reconhecimento e no respeito às diferenças. Com isso, a equidade é entendida como:

> o reconhecimento e a efetivação, com igualdade, dos direitos da população, sem restringir o acesso a eles nem estigmatizar as diferenças que conformam os diversos segmentos que a compõem. Assim, equidade é entendida como possibilidade das diferenças serem manifestadas e respeitadas, sem discriminação; condição que favoreça o combate das práticas de subordinação ou de preconceito em relação às diferenças de gênero, políticas, étnicas, religiosas, culturais, de minorias etc. (SPOSATI, 2002, p. 5).

Sendo assim, existe uma diferença entre educar por meio da igualdade racial e educar por meio da equidade racial. Educar através da igualdade racial se caracterizaria por dar às pessoas as mesmas oportunidades educacionais, não levando em consideração as diferentes condições sociais em que se encontram os indivíduos. Educar através da equidade racial seria adaptar as oportunidades, deixando-as justas a todos os indivíduos, de acordo com as diferentes condições sociais apresentadas.

Nesta perspectiva, as pessoas recebem diferentes benefícios para que seja possível que todos tenham acesso à educação. A igualdade permeia a visão de que somos todos da raça humana – o que esvazia de sentido a raça negra -, mas deve-se ter o entendimento de que temos diferenciações de tratamento dado aos diversos grupos devido ao seu pertencimento relacionado aos aspectos étnico-raciais, ratificado através dos dados nas pesquisas[37] sobre a população negra.

O mito da democracia racial ainda reverbera de forma muito intensa na sociedade brasileira em diversos espaços importantes, tais como na política, na escola,

[37] Ver Pesquisa Atlas da Violência 2017. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/sociedade/seis-estatisticas-que-mostram-o-abismo-racial-no-brasil. Acesso em: 13 de junho de 2018.

por exemplo, e tem colocado limites e barreiras para a sociedade brasileira se posicionar diante da luta contra o racismo. A lógica do racismo não permite que as famílias se organizem e que os indivíduos negros tenham acesso à educação, chegando a culpabilizar o próprio negro por não alcançar os méritos desejados. Deve-se compreender que analisar a perspectiva de raça somente pelo viés da igualdade não se mostra suficiente, a não ser refletindo a perspectiva da igualdade dentro da diversidade e da diferença.

Trabalhos científicos que utilizaram como abordagem as distinções entre grupos humanos revelaram que as diferenças genéticas entre grupos de características físicas semelhantes eram praticamente as mesmas ao serem comparadas entre grupos de características físicas diferentes, mesmo com as diferenças fenotípicas (cor dos olhos, da pele, cabelos, etc.). Portanto, não havia constatação através do viés biológico da existência de "raças" com contorno definido, somente uma variedade de diferenças físicas entre os seres humanos.

Contudo, Munanga (2003) diz que, somente a partir do século XV – período das navegações europeias –, as discussões sobre o conceito de raça tiveram início e que, no século XVI, o conceito de raça adquiriu o sentido atribuído contemporaneamente, quando foi reconhecida a possibilidade de ser inserida na dimensão das relações sociais. No século XIX, a cor da pele, associada a critérios morfológicos como a forma do queixo, dos lábios, do nariz, do crânio, entre outros, passa a ser considerada como descrição principal entre as chamadas raças.

Entretanto, a questão a ser discutida não se atém à classificação como tal, nem à função científica atribuída ao conceito de raça, mas na hierarquização adotada a partir deste conceito, estabelecendo uma escala de valores entre as chamadas raças, instituindo uma relação entre o biológico (traços morfológicos e cor da pele) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais, caracterizando os indivíduos em raça "branca" como superiores, e raça "negra" e "amarela" como inferiores (MUNANGA, 2003).

Refletir sobre raça na perspectiva social, ao invés da raça entendida como humana, através do viés biológico, enfatizada pela concepção do "somos todos iguais", possibilita aos professores regentes de Sala de Leitura conjecturar sobre as políticas de

reparações, de reconhecimento e valorização das ações afirmativas[38], a educação para as relações étnico-raciais, a história e cultura afro-brasileira e africana, a consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidade e de direitos, relacionando uma série de temas que são oportunos às questões ligadas ao respeito com a diversidade étnico-racial existente na sociedade e que se manifesta de maneira bastante expressiva nos espaços escolares.

Considerada como uma das Políticas de Ação Afirmativa como forma de reparação aos prejuízos históricos para a população negra, a Lei 10.639/2003 ainda enfrenta desafios à sua implementação no cenário escolar, conforme descrito nos questionários. A maioria dos professores participantes (8) mencionou não ter conhecimento sobre a lei. Os professores que assinalaram ter conhecimento (4) relataram que tiveram contato com a lei na própria rede municipal do Rio de Janeiro e que entendiam ser a lei que aborda "*o ensino da cultura africana e afro-brasileira*", sendo pontuando por uma participante que o motivo da sua criação se deu pela importância de "*mostrar outra história que não dá preferência pelos conteúdos e visão do colonizador europeu*", revelando uma concepção descolonizada de ensino para a educação das relações étnico-raciais.

Revelar que desconhecem o conteúdo da Lei 10.639/2003 reafirma a problemática de que, mesmo após quinze anos da sua implementação, tal ensino ainda não se mostra efetivamente aplicado, caracterizando o desafio ainda grande para a consolidação desta política pública afirmativa nas escolas, assim como demarca o lugar de responsabilidade do poder público na questão sobre o combate ao racismo e ao desconhecimento supracitado por meio da fiscalização sobre o que vem sendo desenvolvido nas escolas, como também da promoção de formação continuada aos professores como forma de reverter este cenário.

Mostra-se também relevante a divulgação do que vem sendo realizado nas escolas como forma de desmistificar a ideia de que nada está acontecendo, pois há avanços também dentro desta temática com diversas pesquisas e atividades sendo desenvolvidas no espaço escolar.

[38] Ações afirmativas são políticas públicas feitas pelo governo ou pela iniciativa privada com o objetivo de corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos. Disponível em: http://www.seppir.gov.br/assuntos/o-que-sao-acoes-afirmativas . Acesso em: 8 de junho de 2018.

Essa análise mostra que a lei é importante e necessária, mas que precisa ser vista dentro de um contexto político ideológico, pois se trata de um cenário previsível de manutenção da ordem dominante, onde a não aplicação da lei revela a sociedade racista na qual estamos inseridos e caracteriza uma incapacidade política enquanto sujeitos históricos. O descumprimento da lei seria, tecnicamente, um caso típico de mandado de injunção – no caso, quando a Justiça ordena a aplicação de uma lei. Contudo, não temos visto ações efetivas de fiscalização no Judiciário quanto ao cumprimento da lei. Sendo assim, os progressos no enfrentamento contra o racismo no Brasil não podem resultar apenas da esfera institucional, mas sim de efetiva mobilização popular.

O problema constatado traz à tona a necessidade de uma articulação eficaz entre a formação continuada de professores e a temática. Urge a necessidade de repensar o lugar que a formação continuada ocupa na dinâmica escolar ao entendê-la como um dos caminhos para alcançarmos um coletivo de docentes críticos que afete aos alunos e, consequentemente, às famílias e possibilite a construção de sujeitos mais coadunados com a perspectiva racial, respeitando a história e a cultura negra, assim como entendendo os processos identitários propostos por tal temática.

2.2.3 Necessidades e Desafios para a Formação Continuada de Professores Regentes de Sala de Leitura sobre a Temática Étnico-Racial

Garcia (1995) destaca que a formação de professores carece de proporcionar ocasiões que oportunizem a reflexão e o despertar das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente. A formação do professor decorre de um processo contínuo que consiste tanto nas fases distintas, do ponto de vista curricular empreendidas durante a formação inicial, quanto no processo educativo possibilitado pelo exercício da profissão.

O autor também atenta para o uso do conceito de desenvolvimento profissional dos professores ao invés de aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço e formação permanente, pois afirma que esse conceito possui um sentido de crescimento e continuidade, superando a usual sobreposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores nomeada também de formação continuada (termo que adoto nesta pesquisa) que se caracteriza como uma formação em serviço.

Dessa forma, analiso neste subitem a formação dos professores regentes de Sala de Leitura, sob a perspectiva da trajetória na graduação (formação inicial), refletindo sobre qual é o lugar ocupado pela temática das relações étnico-raciais no ambiente formativo, tendo em vista o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira.

Nos questionários, foi verificado que a maioria dos participantes fez graduação na área de Letras, na década de 2000. Ao serem questionados se tiveram alguma disciplina/curso/atividade na graduação sobre a temática étnico-racial, os participantes expuseram não terem tido qualquer estudo sobre a temática, exceto uma professora que realizou *"mestrado em Literaturas Francófanas, abordando a questão identitária antilhana e africana"*, uma professora que cursou "uma disciplina obrigatória na área de Letras sendo abordada através de textos, pesquisas, vídeos e trabalhos" e outra que cursou uma *"disciplina eletiva, onde tive contato com a temática através da palestra de Joel Rufino"*.

Os dados da pesquisa apontam que os professores regentes de Sala de Leitura, em geral, não tiveram contato com nenhuma disciplina na graduação sobre a temática, o que subentende que a formação continuada é quase entendida como formação inicial, visto que os professores, mesmo com a implementação da lei, em 2003, não tiveram a oportunidade de desenvolver as competências necessárias ao ensino da temática étnico-racial através de um processo formativo durante a graduação. Tal fato evidencia uma lei que não se sustenta por si só, pois revela uma abordagem da cultura somente como manifestação artística e não com uma visão mais ampla, tida como modo de vida, ao entender a raça na perspectiva humana e as diferenças na dimensão cultural.

Uma proposta pedagógica que se projeta através de processos de ensino baseados em uma pedagogia concebida como política cultural envolve não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. Um processo educativo descolonizado é calcado pela construção de outras pedagogias em contraposição às ditas hegemônicas, constituindo outras formas de pensar e produzir conhecimento.

Dessa forma, é salientada a importância da formação inicial de professores, gestores e demais envolvidos no processo educacional, destacando que o grande problema, no caso dos educadores, encontra-se no ensino superior, pois esta temática com conteúdo voltado para contemplar a diversidade étnico-racial não consta dos cursos

de licenciatura, o que ainda caracteriza um descaso em relação ao cumprimento do disposto na Lei 10.639/2003.

Os professores concluem os cursos de graduação sem ter a possibilidade do contato com uma perspectiva afro-referenciada de formação o que poderia resultar numa prática descolonizada e problematizadora no âmbito escolar, possibilitando aos alunos uma formação na qual tenham o conhecimento da história da população negra, para que se descontruam paradigmas equivocados e historicamente repassados. Tal perspectiva resultaria num movimento cada vez mais crescente de indivíduos intervenientes às questões relacionadas ao povo negro, entendendo que esta é uma problemática a ser discutida no âmbito de todos os cursos de graduação por indivíduos negros e não negros, ou seja, é uma questão que todos devemos discutir.

Quando se debate, ainda hoje, por exemplo, a necessidade da Lei 10.639/2003 como acesso à história dos historicamente não incluídos, estamos reconhecendo a necessidade de dar oportunidades iguais, no que tange ao conhecimento, aos que sempre foram vistos como desiguais. Há várias práticas pedagógicas que figuram o esquecimento presente em relação à história da cultura negra. Se não houvesse a necessidade de uma lei para assegurar o conhecimento dessa história aos que sempre foram vistos como excluídos, não haveria diferenças entre seres que vivem a mesma humanidade.

A formação inicial tem influência direta no desenvolvimento desta temática, pois ainda se percebe também grande dificuldade entre os formadores dos futuros professores ao lidar com a questão da educação para as relações étnico-raciais. Ao considerar que estes formadores são os professores formados nos cursos de Pedagogia, ou de qualquer outra graduação, que serão os possíveis formadores em espaços de formação continuada, tais como as desenvolvidas na rede pública de ensino do Rio de Janeiro, percebe-se que esses profissionais também não tiveram contato com a temática em sua formação inicial, o que os leva a não perceber a relação da questão étnico-racial com as suas respectivas disciplinas, ou, neste caso da pesquisa, com a formação de leitores, como é o caso da Sala de Leitura.

Exemplo disso é que, vez por outra, pontualmente e nas datas fundamentais, temos diversas propostas de reflexões em torno do tema (como exemplo, o 13 de maio e

o 20 de novembro)[39]. No entanto, no cotidiano, há o esquecimento pelas práticas e ações, colocando em lados opostos sujeitos da mesma história e que possuem a mesma humanidade, em que os professores somente utilizam os materiais literários em educação para as relações étnico-raciais nas datas comemorativas, folclorizando o estudo e o conhecimento sobre o tema. Desse modo, é necessário que haja interesse político na abordagem de forma positiva no espaço escolar, não apenas em datas específicas, mas em todo o ano letivo.

Além de refletirmos sobre a questão da folclorização no ensino sobre a história e cultura afro-brasileira, vale ressaltar que os professores realizam essa abordagem a partir da construção de uma narrativa histórica elitista e eurocêntrica, pois propagam o mito de povo pacífico, conforme descrito no mito da democracia racial, ensinando que as conquistas são fruto da concessão de uma "princesa", como a Isabel, a redentora, que pôs fim ao mais tardio término da escravidão das Américas.

Tal fato não remete esse feito ao resultado de muitas lutas, nem concede aos líderes populares negros uma participação efetiva na abolição oficial, tais como Zumbi, Dandara, Luiza Mahin, Maria Felipa, fazendo com que estes assumam seu real papel na história da liberdade no Brasil contada nos livros escolares. Isso denota uma recusa à história onde as páginas são escolhidas, como vem ocorrendo, e essa mudança de paradigma possibilitaria um olhar possível para a história do Brasil, a partir de uma narrativa baseada nas "páginas ausentes", ao se trabalhar essas datas.

Os profissionais que percebem a importância do trabalho com a data 20 de novembro entendem que essa criação serve como um momento de conscientização e reflexão sobre a importância da cultura e do povo africano na formação da cultura nacional. Isso desmistifica a ideia da data como o "Dia da Consciência Humana", como propagada por muitos em nossa sociedade, onde se esvazia uma luta e despersonifica suas especificidades e demandas, além de diluir pautas específicas em pautas genéricas. Esse quadro acarreta no não reconhecimento dos privilégios daqueles que trazem essa concepção à tona, além do lugar de onde falam e o que sabem ou não das lutas de outros grupos e pessoas.

O entendimento dessa diferenciação entre o Dia da Consciência Negra ser considerado o Dia da Consciência Humana apreende o fato de que, enquanto ser

[39] O Dia da Abolição da Escravatura é celebrado em 13 de maio e o Dia da Consciência Negra é celebrado em 20 de novembro.

humano, há a necessidade de entender o negro enquanto sujeito e de conceder-lhe o espaço de desenvolvimento da sua identidade, através do contato com a sua história, negada todo esse tempo negada. Seria pertinente, então, trazer a premissa: “Dia da Consciência Negra sim, pois somos todos desumanos!”

A importância do trabalho pedagógico não somente nesta data, mas durante o ano letivo, busca lutar contra as sutilezas do racismo que anula a nossa história, levando professores a somente montar uma palestra ou culminância em novembro, o que, para desconstruir tais práticas, demandaria levar esses professores a compreender a presença negra para além dos quatro séculos de escravidão oficial em nosso país, entendendo o papel estrutural dos negros na sociedade atual, em todos os campos, refletindo sobre os povos africanos antes da sua vinda ao Brasil.

Entender esses caminhos suscitados pelo percurso histórico embasado pelo arcabouço teórico através de leituras, discussões e formações sobre este tema embasará as práticas pedagógicas desenvolvidas com maior segurança por esses profissionais, diminuindo os riscos de práticas racistas no ambiente escolar, como ocorrem em alguns espaços, com atividades de pintar os rostos de alunos de preto nessas apresentações, entendendo que estão trabalhando a temática. Tal prática é uma forma de ridicularizar, por meio da caricatura, o estereótipo do negro, conhecida como *blackface*[40].

As versões históricas abordadas no ambiente escolar estão associadas a versões elitizadas, geralmente, escritas pelos detentores do poder econômico, político, militar e educacional. Isso, por sua vez, necessita de profissionais que tragam a problemática à tona desconstruindo tais versões no ambiente escolar, pois, a partir de visões desconstruídas sobre a história do Brasil, será possibilitado aos alunos outro olhar sobre a construção da nossa sociedade e que, então, possibilitará a construção de outras concepções, sendo mais intervenientes na sociedade quando chegarem à idade adulta. Sem saber quem somos, abrimos espaço para que outras histórias sejam contadas em nosso lugar, o que não permitiria a manutenção da premissa de que as conquistas sociais resultam de concessões vindas do “alto” e não das lutas.

[40] *Blackface* é o nome dado para a caracterização de personagens do teatro com estereótipos racistas atribuídos aos negros. Disponível em: https://www.significados.com.br/blackface/. Acesso em: 24 de junho de 2018.

Entende-se, de fato, o motivo de tais histórias não estarem sendo contadas nos livros e nos ambientes escolares, pois histórias como a de Chico da Matilde[41] seriam inspiradoras demais para o povo brasileiro, principalmente na atual conjuntura de políticas opressoras que estamos vivendo com os cortes na área social, o que atinge em peso a classe mais pobre e, por conseguinte, a população negra, que se encontra nessa parcela da população, como forma de manutenção dos privilégios vigentes. Não é à toa que seu nome e os de tantos outros inspiradores não se encontrem nos livros didáticos e paradidáticos utilizados.

Exemplificando essa discussão, temos uma professora que respondeu no questionário que *"Durante o mês de agosto trabalhei algumas lendas africanas. Alguns alunos ficaram curiosos, pois não conheciam"*. Essa fala traz a reflexão sobre como são desenvolvidas as práticas pelos professores ao abordar este tema, pois presume-se que deve estar sempre atrelado à alguma época do ano letivo, o que ainda necessita ser desconstruído por meio do entendimento desses profissionais de que abordar tais histórias, como as lendas africanas, deve fazer parte do cotidiano escolar, assim como os contos de fadas são inseridos sem épocas definidas, por exemplo.

O trabalho com o acervo de títulos literários com a temática étnico-racial em sala de aula possibilita novas convivências de alunos na perspectiva da diversidade racial, respeitando suas particularidades culturais e assimilando suas histórias de vida. Reconhecemos a dificuldade desse novo processo e o quanto é necessário ao professor proporcionar esse difícil avanço de reconstrução da identidade racial, visto que a população negra é educada desde a infância na busca pela sua anulação e aceitação pelo "outro". Mas disfarçar-se nesse outro não é fácil e suas consequências são trágicas à construção da identidade racial.

A questão étnico-racial se mostra além das ações pontuais em datas comemorativas, pois a perspectiva da necessidade de construção do Letramento Racial Crítico se justifica pela falta de preparo dos professores em não saber responder aos questionamentos suscitados pelos alunos. Tal quadro se dá devido a inúmeros motivos, tais como pelo medo de ofendê-los, ao não saber abordar alguma questão em sala de aula, pelo receio de não saber lidar com os conflitos entre alunos culminando em

[41] Chico da Matilde, como era conhecido, juntamente com seus companheiros, impediram o comércio de escravos na praia do Ceará. Disponível em: http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroi/francisco-josedonascimento. Acesso em: 20 de junho de 2018.

xingamentos, pela discussão superficial sobre alguns assuntos prementes para a luta antirracista, além de não saberem identificar as situações que caracterizam racismo. Nessa perspectiva, se mostrariam "analfabetos raciais" se entendermos o professor preparado para lidar com tal temática como um professor letrado racialmente.

Utilizo essa comparação entre analfabetismo racial e letramento racial, pois são conceitos que muito se aproximam do universo escolar, o que contribui para o entendimento dessa instrumentalização necessária ao professor que aborda as questões étnico-raciais em seu cotidiano. Essa instrumentalização caracteriza-se como Letramento Racial Crítico. Como dito por Skerret (2011), a partir do Letramento Racial Crítico, "para uma pessoa letrada racialmente, raça funciona como uma ferramenta de diagnóstico, comentários e avaliação das condições dentro da sociedade e experiências vividas pelas pessoas" (SKERRET, 2011, p. 314). Dessa forma, torna-se necessária a discussão sobre raça e racismo, que deve ser propiciada pelos cursos de formação de professores.

Entretanto, o fato de não sentir-se letrado para trabalhar a temática no dia-a-dia a partir de práticas problematizadoras e descolonizadas, buscando construir o olhar crítico dos alunos acerca das questões raciais que permeiam a sociedade, não quer dizer que esse profissional deve se abster de abordar a temática, seja em quais áreas do ensino se encontrar. Dessa forma, um dos caminhos necessários e urgentes a esses profissionais que ainda se sentem despreparados para lidar com a questão é a formação continuada empreendida pelos espaços institucionais, assim como a busca pessoal por formação em palestras, nas leituras, nos diálogos estabelecidos com os pares através das mídias, o que conceituaria como uma Rede de Apoio ao Profissional que decide obter conhecimentos a respeito da temática étnico-racial, sendo considerado também como um movimento de formação continuada. Tal perspectiva entende o desenvolvimento profissional como algo para a vida.

Sobre a frequência da Formação Continuada realizada no âmbito institucional, ou seja, desenvolvida pela rede municipal do Rio de Janeiro a respeito da temática étnico-racial - sendo os encontros de Sala de Leitura Polo entendidos como um espaço de formação continuada -, foi descrito nos questionários que não há uma constância de encontros sobre a temática, como também entendem os encontros da Sala Polo muito mais *"como um momento de repasse de informações"* da Gerência de Leitura e

Audiovisual do que de formação propriamente dita. Ao término dos encontros, por vezes, acaba sendo planejado, com a interlocutora da Sala Polo pesquisada, um momento para algum professor regente de Sala de Leitura compartilhar alguma ação pedagógica com os outros professores presentes à reunião, momento o qual foi mencionado por diversos participantes como *"importante momento de troca para o aperfeiçoamento"*, a formação e reflexão sobre as práticas.

Essa troca de experiências entre os professores foi um dos pontos de destaque dos questionários aplicados, sendo pontuada a relevância dessa ação como um momento formativo. Muitos professores exemplificaram esta troca de experiências com uma atividade desenvolvida no início do ano letivo de 2017, sobre a história da boneca Abayomi e que foi replicada em muitas escolas através do planejamento dessa atividade pelos professores regentes de Sala de Leitura. Isso evidencia a urgência de espaços e momentos formativos para este grupo de docentes, pois, ao terem contato com experiências realizadas sobre a temática, sentiram-se seguros quanto ao trabalho com aquele tipo de atividade. Tal fato demonstra que há uma demanda de ensino e pesquisa quanto a este aspecto junto aos professores regentes de Sala de Leitura.

Assim como os espaços de trocas de experiências dos professores, como os que são planejados ao final dos encontros da Sala Polo, podem ser entendidos como espaços de formação, pois, como foi mencionado por um professor, "*este é um momento de reflexão da nossa prática*", ao entender a formação enquanto processo, crescimento e continuidade, conforme apontou Garcia (1995), pode-se dizer que, apesar de ter grande relevância dentro da lógica da ideologia racial, a escola não é o único espaço formativo, pois nos desenvolvemos profissionalmente também nas Redes de Apoio ao Profissional. Sendo assim, sobre a importância do papel do educador sobre a temática, Cortella (1998) propõe que:

> [...] quando um educador/a nega (com ou sem intenção) aos alunos a compreensão das condições culturais, históricas e sociais de produção do conhecimento, termina por reforçar a mitificação e a sensação de perplexidade, impotência e incapacidade cognitiva (CORTELA, 1998, p. 102).

É de significativa relevância que os professores sejam instrumentalizados nas formações que contemplem a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o que possibilitará a reflexão sobre as suas concepções sobre a temática. Nessa perspectiva, os

professores carecem de pautar-se numa prática não desvinculada da reflexão téorico-prática por meio do ensino e da pesquisa (FREIRE, 2006), o que fomentaria a postura do professor pesquisador através da formação continuada.

Entretanto, tais espaços de formação continuada devem dialogar com as questões étnico-raciais, atentando para um aspecto fundamental nesse processo de formação que são os espaços de interação das dimensões da vida pessoal e profissional, entendendo que a autonomia do professor, na sua prática pedagógica, deve ser entendida dentro dos princípios éticos de uma sociedade democrática, assumindo com responsabilidade a sua formação e, consequentemente, a sua atuação pedagógica.

Ao delimitar a análise nas formações desenvolvidas sobre a temática étnico-racial, vemos que a questão se torna um agravante, visto que somente uma professora apontou a formação com Sonia Rosa[42], na GED, e duas professoras relataram uma formação com o material **A Cor da Cultura,** realizada há alguns anos atrás. A análise ressalta que grande parte deste grupo (9) ingressou na Sala de Leitura a partir de 2012, após a distribuição da Maleta LIA nas escolas municipais do Rio de Janeiro, ou seja, não receberam qualquer formação na abordagem do material ou algum estudo teórico sobre a temática.

É interessante destacar que uma professora apontou para o fato de ela "*não recordar não quer dizer que não tenha ocorrido*". Entretanto, ao analisar as respostas dos outros participantes, fica evidenciado que não foi impossibilitada a participação somente desta professora, mas de toda uma equipe, ratificando não ser uma temática trabalhada de forma geral.

É necessário entender a importância do espaço Sala de Leitura na visão desses professores de forma a analisar como apreendem a função que desempenham e a responsabilidade enquanto profissionais dentro de uma escola pública. Os professores relataram, em geral, que entendem a função de Sala de Leitura como "*um espaço de promoção e incentivo à leitura, propício ao trabalho de forma interdisciplinar*", sendo mencionado também como "*o espaço mais importante da escola*". Contudo, deve-se

[42] Sonia Rosa foi professora da rede municipal do Rio de Janeiro, contadora de histórias e orientadora educacional. Já publicou em torno de 40 livros, todos de literatura infanto-juvenil, tendo recebido prêmios como o da FNLIJ e homenagens associadas ao campo da educação e do fomento à leitura. Disponível em: http://www.soniarosa.net/. Acesso em 24 de junho de 2018. Disponível em: www.soniarosa.net. Acesso em: 16 de junho de 2018.

propor a reflexão sobre o papel da Sala de Leitura para a temática étnico-racial através da identificação dos pressupostos teórico-metodológicos utilizados para trabalhar com história, identidade e culturas negras dentro dos espaços formativos para esses educadores, assim como se essas formações estão sendo o suficiente para a reorientação epistemológica dos professores regentes de Sala de Leitura.

Sendo assim, alguns professores trouxeram como obstáculo a substituição de professores (por motivo de licença ou faltas), caracterizado como um "*entrave para o desenvolvimento das ações planejadas para a Sala de Leitura*", desde o planejamento interno das escolas até a participação das formações promovidas pela Sala Polo. Nomearam os professores regentes de Sala de Leitura como "*tapa-buracos*", "*professores substitutos*" e "*quebra-galho*", justificando que a função da Sala de Leitura "*deveria ser a de estimular os alunos na leitura e escrita, porém na prática é um professor substituto*".

A falta de política de manutenção do professor, que foi ressaltada desde o histórico de implantação das Salas de Leitura na rede mencionado no início deste estudo é ratificada com o levantamento das Salas de Leitura da 3º CRE, que estão sem professor em função na rede (46 Salas de Leitura, conforme mostrado no Gráfico 2), devido à falta de professores regentes, sem levar em consideração o universo de escolas de toda a rede municipal de ensino.

Tais obstáculos evidenciam a dificuldade apresentada por alguns profissionais dentro dos seus espaços de trabalho, o que dificulta a promoção de uma educação antirracista, tanto na perspectiva das ações pedagógicas desses professores na escola quanto no aprimoramento das suas práticas através da participação das formações continuadas, ratificando a impossibilidade de modificação das concepções dos professores. Tal fato nos leva a refletir sobre o olhar destinado à Sala de Leitura diante de tais entraves e as possíveis soluções para tais impedimentos, o que se caracteriza ainda como um desafio a ser enfrentado pela Gerência de Leitura e Audiovisual da rede para a implementação de formações destinadas à temática para os professores regentes de Sala de Leitura, assim como a garantia e o acompanhamento da participação desses educadores nos espaços de formações continuada.

Identificar o racismo institucional através das ausências apontadas nas formações e dos silenciamentos caracterizados no âmbito institucional torna-se

relevante à medida que compreendemos que a invisibilidade faz com que o racismo não sofra nenhum tipo de intervenção, pois, se não há racismo, não há motivo para ações efetivas, conforme fica subentendido.

Como o racismo se encontra internalizado nas instituições, tais como na escola (educadores e alunos) e na família, sobrevivendo nas práticas institucionais e profissionais, é difícil de ser identificado, e, assim, torna-se difícil um embate efetivo balizado por políticas públicas de combate ao racismo dentro das escolas. Conforme Moore (2012) aponta, há uma "falta de sensibilidade" alicerçando uma falsa harmonia, o que se torna um fator relevante de perpetuação do racismo no interior da escola, ou seja, os educadores que perpassam esses espaços não se veem letrados para agir em prol de uma educação antirracista, visto que são produtos de algo maior, que seria a ideologia racial entremeada na sociedade e nas instituições educacionais.

Busca-se ir além da perspectiva conteudista e restrita ao domínio de métodos e técnicas de ensino ainda presentes nas formações continuadas, além de atestar que todas as fases da formação de professores têm relevância e sentido, desmistificando o enaltecimento da formação inicial. Tal perspectiva ajuda a explicitar que os professores, ao se inserir no processo de formação inicial, já carregam consigo valores, conhecimentos e competências acerca do universo profissional e social em que irão atuar muitas vezes estabelecidos a partir de preconceitos e estereótipos.

O Letramento Racial Crítico se apresenta como uma perspectiva de construção de sentidos, ampliando a forma como moldaram os nossos modos de ver, pois a escola não privilegia a subjetividade, mas o ser objetivo, não desenvolvendo outras possiblidades de sentido. Isso possibilitaria o entendimento dos valores ideológicos em diferentes locais e nos diferentes indivíduos, problematizando questões recorrentes como a fala usual de que o racismo é "coisa da sua cabeça", ao refletir sobre o que leva esses indivíduos a pensarem dessa forma, para, a partir disso, conceber as desconstruções necessárias a partir de uma proposta de intervenção. Por sua vez, esse seria um movimento de diagnose da turma (sondagem inicial), quando o professor descobre o que cada aluno sabe sobre a temática inicial, o que irá permitir identificar quais hipóteses as crianças apresentam sobre o assunto e, com isso, adequar o planejamento das ações.

Ao articular a relação entre a formação de professores, os saberes, os valores, a cultura e as histórias de vida, temos um processo complexo que ultrapassa a questão curricular. Na perspectiva dessa postura política e profissional é que a articulação entre formação de professores e diversidade étnico-cultural pode ser entendida como um desafio ao campo da educação para as relações étnico-raciais e como mais uma competência pedagógica a ser construída e praticada pelos educadores.

O professor que desenvolve essa competência pedagógica na perspectiva do Letramento Racial Crítico entende como a literatura apresenta a possibilidade de trazer o outro lado da história num processo de expansão da nossa existência, que será analisado a partir das concepções dos professores participantes sobre os títulos encontrados nas Salas de Leitura, como no caso da Maleta LIA.

3. Literatura Negra Infanto-Juvenil e os Modos de Comunicação no Espaço Escolar

Apresento a utilização da literatura afro-brasileira como um dos atos de comunicação dentro da produção de novas formas de construir a percepção sobre a nossa sociedade em modelos mais plurais. Relaciono esta literatura aos aspectos linguísticos, culturais e ideológicos produzidos no Brasil a partir de Hall (2003) e Evaristo (2009), analisado o desenvolvimento de uma literatura negra infanto-juvenil, a partir da produção de literatura infanto-juvenil, considerando-a no chamado campo da literatura afro-brasileira, ao apresentar as questões que atravessam este processo, segundo Jovino (2006) e Duarte (2010), bem como a formação de um público leitor mais sensível às temáticas das relações étnico-raciais e da diversidade étnica.

Dessa forma, foram analisadas as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores regentes de Sala de Leitura no uso dos títulos de literatura negra infanto-juvenil que difundem a história e as representações do negro dentro do ambiente escolar e a importância sobre tal uso, apontando caminhos para a reflexão sobre o tratamento que recebe a literatura correspondente a tal temática. Buscou-se, ainda, a reflexão de como a formação continuada adequada desses professores regentes de Sala de Leitura para o tratamento científico das múltiplas histórias e culturas do Continente Africano, assim como das heranças no cotidiano brasileiro pode possibilitar, através do desenvolvimento de práticas afro-referenciadas, o uso desses títulos, viabilizando a construção de identidades negras positivas coadunadas com as diversas representações existentes no espaço escolar pelas crianças, assim como a formação de leitores e escritores das suas próprias histórias.

3.1 Escola, Identidade e Comunicação no Brasil

Proponho uma análise cujo objetivo é desvendar os modos de comunicação dos atores sociais que compõem o universo escolar através do uso, ou não, realizado por professores da rede pública de ensino, a partir dos materiais literários com a temática étnico-racial nas suas atividades escolares, questão que foi analisada pelo viés da formação continuada dos Professores Regentes das Salas de Leitura do município do Rio de Janeiro. Nesta conjuntura, foi vista a importância na abordagem da literatura negra infanto-juvenil para a construção identitária desse alunado, assim como para a promoção de relações étnico-raciais que abarquem a diversidade do espaço escolar.

A comunicação e a educação se complementam, ao entendermos a formação humana de forma ampla, envolvendo desde os aprendizados informais até os valores para o exercício dos direitos e deveres cidadãos, normatizados por instâncias oficiais de educação. Nessa circunstância, a comunicação, enquanto fator social, é um dos elementos que constituem o processo educacional, pois a educação será efetiva enquanto um ato comunicativo, o que envolve um conjunto de procedimentos para a relação entre os indivíduos, tratando-se de um eixo transversal na prática educacional entre professores e alunos.

Diante dessa perspectiva de comunicação, fica mais evidente a participação do receptor na criação de sentido nas mensagens comunicativas, gerando uma mudança de postura do próprio receptor e das instituições educativas, especialmente da escola, que é pressionada a repensar suas práticas educacionais, tendo que mediar esse diálogo.

Ao entender a história como um ato de comunicação, buscamos encontrar nas diversas formas de linguagem a sua relação com a cultura letrada. Entender os alunos como leitores implica considerá-los como sujeitos que habitam o cotidiano social e interagem com as diferentes formas de leitura deste mundo. Este entendimento pode apontar os caminhos para o reconhecimento da circulação das práticas de leitura dos negros e não-negros.

Uma travessia pelos modos de comunicação estabelecidos pelos atores sociais dentro do universo escolar, a partir da utilização de livros infanto-juvenis com a temática étnico-racial, começa no entendimento da importância, nas práticas orais, dos povos africanos e que caminha em direção à leitura e às variadas escritas que

produziram, pois os negros sempre produziram materiais literários, tanto pelo letramento oficial e acadêmico, quanto pela oralidade, que também é uma forma de literatura[43]. Desse modo, buscamos refletir sobre a concepção do "velho", a partir desta literatura enquanto protetor da memória e da tradição, conservando o passado entrelaçado ao presente por meio dos seus descendentes e à sua relevância na formação identitária dos mais novos.

O professor que percebe e entende a importância do uso desses materiais literários, como os livros de literatura negra infanto-juvenil, utilizando-os nas suas práticas pedagógicas demonstra um olhar acerca da história e cultura negra e o aspecto comunicacional estabelecido dentro do universo escolar. É a possibilidade de se construir uma ideia dos negros não somente pela escravidão, mas também pelo pertencimento, pela ancestralidade, pela representatividade, reordenando e reestruturando os discursos para que a história seja contada não apenas por outros sujeitos, mas a partir de outras formas de saberes, novas epistemologias.

Ao refletir sobre a construção do nosso processo histórico, este educador obtém conhecimentos para buscar intervenções que contribuam com os novos processos de constituição de identidades dos sujeitos que decorrem do espaço escolar, tais como os alunos, desconstruindo representações disseminadas pelos livros paradidáticos perpassados pela ideologia de branqueamento.

Falar da importância e da responsabilidade que o trato da diferença acarreta para todos os profissionais que assumem na educação um papel de agente de transformação social, aliando a prática profissional ao compromisso social, é refletir sobre o prisma da concepção política do profissional que ultrapassa uma simples troca de atividades que abarque a diversidade na escola, trazendo uma série de problematizações que este profissional deve instigar no seu alunado cada vez que esteja de posse do material literário encontrado nas escolas. Essa concepção leva esse professor a entender que,

[43] O termo foi criado por Paul Sébillot (1846-1918) no seu Litérature oral de La haute-bretagne 1881, e reúne contos, lendas, mitos, adivinhações, provérbios, parlendas, cantos, orações, frases feitas tornadas tradicionais ou denunciando uma estória, enfim, todas as manifestações culturais, de fundo literário Cascudo (2001a, p. 333). Partindo do pressuposto que os contos populares em geral são manifestações culturais de fundo literário assim como lendas, mitos, frases feitas e entre outros, podemos inferir que as narrativas orais sobre Malasarte fazem parte da literatura oral, a partir desse ponto de vista, podemos dizer que o uso do termo literatura oral é totalmente pertinente, e que ela engloba uma literatura de cunho popular, que existe muito antes da literatura como conhecemos hoje, escrita. Disponível em: http://memoriaeliteraturaoralnobrasil.blogspot.com/2012/01/afinal-o-que-e-literatura-oral-sao.html. Acesso em: 14de julho de 2018.

enquanto cidadão, precisa interferir em prol da construção de políticas públicas, até porque não se trata de somente um grupo optar por trabalhar ou não a diversidade na escola, pois se entende que esta é uma questão de todos.

Stuart Hall (2003) destaca a importância do olhar sobre a cultura negra expressa através da cultura popular, ao afirmar, em conferência no Harlem e no SoHo que:

> Não importa o quão deformadas, cooptadas e inautênticas sejam as formas como os negros e as tradições e comunidades negras pareçam ou sejam representadas na cultura popular, nós continuamos a ver nessas figuras e repertórios, aos quais a cultura popular recorre, as experiências que estão por trás delas. Em sua expressividade, sua musicalidade, sua oralidade e na sua rica, profunda e variada atenção à fala [...], a cultura popular negra tem permitido trazer à tona, até nas modalidades mistas e contraditórias da cultura popular *mainstream*, elementos de um discurso que é diferente – outras formas de vidas, outras tradições de representação (HALL, 2003, p. 342).

Os títulos literários possibilitam diversas oportunidades de práticas pedagógicas relacionadas à cultura negra no espaço escolar. A pluralidade de materiais, assim como de alunos – tendo como enfoque a questão racial - encontra-se neste ambiente chamado escola. Entretanto "estar" neste espaço não quer dizer que tal questão tenha significado. Conhecer as diferentes vivências através das tensões, aproximações e distanciamentos possibilita a criação de vínculos com este alunado, por meio das diferentes trajetórias profissionais e pessoais desses professores.

A diversidade étnico-cultural está presente em qualquer sociedade como um processo de humanização através das relações estabelecidas nos diversos locais e instituições, nos constituindo enquanto sujeitos socioculturais. Dessa forma, não pode ser considerada um estigma, mas um constituinte do nosso processo de humanização, sendo os sujeitos sociais, históricos e também culturais. Faz-se necessário formar professores que saibam lidar com a diversidade no ambiente escolar e que entendam que conviver com a diversidade é ser humanizado, pois

> a diversidade étnico-cultural é mais do que uma questão colocada à sociedade, à escola e ao currículo para ser tratada sem preconceitos. Ela é um componente dos processos de socialização, de conhecimento e de educação. Sem compreendê-la e assumi-la não equacionaremos profissionalmente os processos educativos. Reconhecê-la é assumir uma nova relação com os processos de construção do conhecimento,

> dos valores e das identidades. É assumir uma nova postura profissional (GOMES e SILVA, 2011, p. 22).

Deve-se, então, rever a comunicação no caso das escolas, a partir do conhecimento sobre a diversidade apresentada, trazendo à tona aspectos relacionados à cultura negra, através da abordagem do acervo com a temática étnico-racial para a literatura infanto-juvenil. Isso se dá ao alinhavar a relação da história e cultura negra com a perspectiva comunicacional, considerando como os professores pensam esta comunicação, a partir da análise de teóricos e, dessa forma, como são concebidos os processos de construção identitária apoiados sobre os acervos literários disponíveis nas escolas, suscitando caminhos para o seu entendimento através da lógica ocidental e o mundo real do saber a partir da escrita.

A necessidade de uma reorientação epistemológica da educação suscita um debate epistemológico devido ao modelo monocultural de ensino que é empregado na maioria das instituições brasileiras, o que requer formação desse professor que possibilita tais desconstruções, ao apontar para o epistemicídio da cultura afro-brasileira, mostrando que ressignificar a África tem um impacto na nossa identidade, que é ressignificar a Europa também.

A literatura infanto-juvenil, hoje, é vista como uma aliada para a formação do indivíduo e no desenvolvimento da aprendizagem durante a infância e juventude a partir da abordagem de temas variados. As histórias funcionam como instrumentos de conhecimento do mundo, pois é também com a literatura que os sujeitos têm a possibilidade de expandir, mudar ou enriquecer sua própria vivência. A presença e o uso desses livros no espaço escolar são fundamentais para pensar nos efeitos desses discursos do ponto de vista da recepção e da construção identitária entre crianças e professores.

De acordo com Pereira (2016), através de um levantamento realizado para identificar possíveis temas no âmbito da literatura negra infanto-juvenil, foram destacadas algumas temáticas que se tornaram recorrentes nesses materiais, mesmo nos entrecruzamentos:

1. Religiões afro-brasileiras, religiões africanas, deuses africanos;
2. Histórias e contos referentes a tradições afro-brasileiras;

3. Mitologia africana e contos africanos traduzidos ou recriados;
4. Tradição oral, histórias de mais velhos, família e ancestralidade;
5. Conflitos do cotidiano e construção da identidade;
6. Estética afro-brasileira e autoestima;
7. Aventuras que envolvem personagens de várias origens étnicas, permeadas pelo ideário da amizade e do interesse pelas diferenças estéticas, de origem e culturais;
8. Aspectos históricos e geográficos africanos;
9. Música, vocabulário, comida, lutas e danças de origem africana ou afro-brasileiras: capoeira, samba, ritmos, festas populares;
10. Histórias que não se referem diretamente às questões étnicas ou da cultura afro, mas contam com personagens negros como protagonistas.

Refletir sobre oralidade, letramento e escrita nos auxilia a vislumbrar a intersecção do conhecimento de mundo e do letramento, atravessados também pela oralidade, o que nos leva a reconhecer, dessa forma, a história da cultura africana e afro-brasileira, a partir dos seus indivíduos como sujeitos ativos e autores da sua história, conforme pode ser mostrado nas diferentes temáticas e títulos decorrentes dos materiais literários apontados acima.

Caracterizados como leitores, em sua diversidade, que convivem em uma sociedade caracterizada por aprendizados em seus diferentes espaços - inclusive externos ao espaço escolar - e que se encontram mergulhados nesse mesmo cotidiano de trocas culturais com diferentes grupos próximos ou distantes destes, os alunos desenvolvem a leitura, a escrita e se familiarizam com as letras impressas, designando uma ação de troca cultural entre eles e os que dominam de forma mais aperfeiçoada o código, neste caso, os professores.

Ao nos remeter à história da cultura negra, não temos contato com materiais suficientes que mostrem o povo negro como sujeitos históricos, nem mesmo que remetem às suas habilidades de produzir significados por meio de códigos comunicacionais dominantes neste contexto social. Temos um silenciamento a respeito da sua inserção no mundo do letramento e da leitura. O domínio da escrita durante esse período foi quase que uma exclusividade das elites e, consequentemente, esta é a versão que predomina no imaginário nacional e na memória coletiva da história.

Esse silêncio pode ser entendido a partir das relações de poder político-econômico e ideológico que se realizam nas estruturas sociais. Ao relacionarmos tal silenciamento com a literatura negra infanto-juvenil, observamos a luta pelo reconhecimento literário e pela reivindicação de espaços de divulgação de autores e obras literárias que foram colocadas em segundo plano, por se persistir em um padrão hegemônico que inibe a manifestação da heterogeneidade da sociedade, que vem sendo transformada aos poucos devido à efetiva reação da percepção do público a esses materiais, assim como por estratégias do Estado e políticas educacionais, reforçadas pela luta do Movimento Negro.

Conforme já descrito neste estudo, uma das marcas do racismo institucional é o silenciamento, o que pode ser caracterizado como o não acesso aos negros à sua história. Exemplificando tal cenário no ambiente escolar, temos um professor que, ao ser indagado no questionário sobre se já havia desenvolvido algum projeto/atividade sobre a temática com o acervo da Sala de Leitura, foi respondido que não, com a justificativa de que "*não acho que é um tema que mereça uma atenção tão especial e diferenciada. Esse tema é tratado normalmente em eventos da U.E., como sarau literário e a mostra cultural. A abordagem é natural*".

A concepção trazida nessa resposta traz à tona a questão central analisada nesse estudo, que é compreender o papel desse professor regente de Sala de Leitura através da sua visão sobre as dinâmicas da desigualdade racial garantida pela abordagem desses materiais em suas ações, tendo o uso dos títulos como possiblidade para a promoção do Letramento Étnico Racial.

Interessante ressaltar que esse educador demarcou não conhecer do que se trata a Lei 10.639/2003, apesar de estar atuando na Sala de Leitura desde 2010 – anterior à distribuição da Maleta LIA -, o que demonstra falhas na formação continuada desses profissionais, que deveria ser apontado como um dos caminhos para um profissional interveniente em relação às questões de diversidade e raça em nossa sociedade e no espaço escolar.

As instâncias de legitimação da literatura afro-brasileira vêm demarcando espaços, visibilidade, reconhecimento e estudos. Entretanto, para estudiosos da área, tal literatura ainda se configura em processo de desenvolvimento, pois ainda se mostram recentes as discussões acerca de uma tradição literária afro-brasileira, apesar de espaços

significativos na Academia que vêm sendo conquistados sobre a temática. Sendo assim, a escola, em específico a Sala de Leitura, se configuraria como um ambiente possível de visibilidade e reconhecimentos de tais obras a partir do trabalho desenvolvido por esses professores.

Num mundo onde ser letrado significa ocupar uma posição superior na hierarquia da sociedade, como possibilitar que alunos sejam leitores? E leitores da sua história? Como possibilitar serem reconhecidas as faces do negro na literatura brasileira? E como imaginá-los como público desses impressos, em especial, alunos da rede pública, em sua maioria negros? Despertar o interesse dos alunos pela leitura: será que é esse o projeto de sociedade que os grupos dominantes desejam desenvolver, ainda mais sendo o povo subalterno a ler sobre a sua própria história, a conhecer sua própria identidade?

Uma sociedade racista, que não valoriza a cultura afro-brasileira, é resultado de um projeto que vem dando certo, a partir do distanciamento do acesso aos livros, bibliotecas, livrarias, aparelhos culturais desde cedo, caracterizando um movimento de resistência dos que precisam construir esses caminhos, sendo a escola uma de suas possibilidades de acesso à uma cultura socialmente privilegiada, que é a cultura letrada.

Ao considerarmos este enfoque, podemos relacionar esta análise ao período da escravidão através do cerceamento ao povo negro. Darton (1989) pontua que se deve ter cautela para evitar que as massas aprendam a ler. Evidente que isso foi registrado de forma cruel nos impedimentos contra a alfabetização de povos escravizados, embora haja novas evidências históricas documentando que muitas pessoas escravizadas trazidas às Américas eram muçulmanas e talvez fossem alfabetizadas em árabe.

Sendo assim, até que ponto a escola continua corroborando para que esta parcela da população não seja letrada e, assim, não se aproprie da sua história, visto os dados em relação à escolaridade de negros e não negros mencionados no início da pesquisa? Ao entendermos este cenário, a frase de um autor desconhecido “A casa grande surta quando a senzala aprende a ler” faz todo o sentido.

Analisar as práticas desenvolvidas pelos professores regentes de Sala de Leitura a partir do acervo da maleta LIA nos traz subsídios para refletirmos sobre os usos e as possiblidades desse material literário em construir novas perspectivas de ensino e de conhecimento neste alunado. Foi visto que alguns professores (3) desenvolvem

atividades relacionadas a projetos interdisciplinares, como uma exposição que foi mencionada em um dos questionários intitulada "Castro Alves – 170 anos", onde foram expostos títulos para serem manuseados pelos alunos, mas que não foram citados os nomes desses títulos literários nessa abordagem, o que não revela ainda práticas pedagógicas em que esses materiais literários constem não somente em projetos como na rotina das escolas, através das contações diárias, como outros diversos títulos aparecem cotidianamente.

Por outro lado, a maioria dos professores (9) relatou utilizar a contação de histórias no desenvolvimento de atividades sobre a temática, mencionando títulos abordados nessas práticas, até mesmo referindo-se às obras que constam na Maleta LIA.

Dentre os títulos mais citados pelas professoras, destaco "Menina bonita laço de fita[44]" e "Cabelo de Lelê[45]". O livro "Menina bonita laço de fita" é uma obra frequentemente utilizada por professores para trabalhar a temática étnico-racial, principalmente nas datas "comemorativas" do ano letivo, mas que, muitas vezes, não remetem à questão crítica desse debate, com respostas superficiais em relação ao tema, culminando somente em trabalhos artesanais para expor nas escolas, quando são apresentadas também práticas que reforçam a visão discriminatória e o racismo no ambiente escolar através da abordagem desse título[46].

Em uma das respostas do questionário relacionada ao exemplo de atividades/ projetos sobre o tema educação para relação étnico-racial, uma professora pontuou o uso do título "Cabelo de Lelê", onde foram trabalhadas questões sobre "*diferenças, respeito ao próximo, repensar sobre o seu papel, quem você é, como é*...". Ao avaliar a atividade desenvolvida, foi destacado que "*Os alunos gostaram, conseguiram entender o que eu quis passar. O que me preocupou foi a questão de alguns alunos não se gostarem, não se aceitarem*", remetendo à baixa autoestima desenvolvida por muitas crianças negras em relação às suas características físicas.

A escola deve ter como objetivo proporcionar uma educação voltada para as relações étnico-raciais, auxiliando a construção de uma identidade sem preconceitos,

---

[44] MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2000.

[45] BELÉM, V. **O cabelo de Lelê**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

[46] Ver matéria relacionada na Revista Fórum. Disponível em: https://www.revistaforum.com.br/colegio-no-rj-faz-criancas-usarem-black-face-para-homenagear-consciencia-negra/. Acesso em: 28 de junho de 2018.

conforme está amparado pela Constituição Federal (1988), que assegurou o combate a estereótipos e preconceitos. Além disso, o professor que assume a postura política de abordar tal temática possibilita também, dentro desse processo de reconhecimento da própria origem étnica, a construção de um sujeito político (GOMES, 2001).

Diante dessa perspectiva, Romão (2001) ressalta que nenhum indivíduo nasce com baixa autoestima, sendo esta construída nas relações sociais e históricas. E a escola, sendo parte dessa sociedade, acaba por reproduzi-la em suas ações, o que evidencia a necessidade de profissionais que repensem o currículo a partir da questão racial, relacionando educação, cidadania e raça, tendo em vista que a literatura auxilia nesse processo, por meio de narrativas que se aproximem da realidade vivida pelo leitor, de forma que este reflita e reconstrua o seu papel social.

É possibilitada a construção de identidade de crianças que ouvem ou leem histórias com personagens que trazem as suas representações em relação ao aspecto racial, pois esse processo ocorre de forma dinâmica no decorrer das diversas transformações inconscientes, conforme exposto por Hall (2005). Dessa forma, a literatura auxilia no desenvolvimento emocional desse alunado, apresentando outra dimensão da realidade que, provavelmente, ela não descobriria sozinha, através da intervenção de profissionais que busquem a introdução desse sujeito no mundo da leitura com afetividade e domínio de certos conteúdos, o que demanda formação continuada dentro dessa perspectiva.

É ressaltada a importância do empréstimo de livros[47] – prática obrigatória das Salas de Leitura -, como forma de possibilitar que essas histórias cheguem até às famílias, atentando-as para a questão étnico-racial, através do contato com livros que trazem as suas histórias, vendo-se ali representados. Aproximar essas famílias da escola através do contato com a sua história facilitará as desconstruções necessárias também ao ambiente familiar, pois nota-se a importância da escola para as famílias que também atuam a partir da lógica do sistema capitalista-patriarcal-racista, não tendo condições de desenvolver a consciência racial em seus filhos.

[47]Cada unidade de ensino propõe o seu modelo de desenvolver o Empréstimo de Livros, sendo o mais recorrente o que cada aluno escolhe um título de acordo com o seu interesse na Sala de Leitura, levando-o para a casa por alguns dias e devolvendo-o, como forma de desenvolver o processo de formação de leitores.

Essas famílias também precisam vivenciar esse processo de desconstrução, visto que, em alguns casos, os próprios negros não se reconhecem como negros devido ao processo de branqueamento vivenciado em nossa sociedade, interferindo diretamente na sua construção identitária. Sendo assim, quanto mais cedo esse contato for possibilitado, será possível a construção de identidades negras positivas e a constituição de crianças letradas racialmente e que saibam se posicionar o quanto antes sobre as tensões que perpassam o cotidiano da população negra.

Quando o tema é cultura negra, todo estudo sobre o tema não pode abrir mão da dimensão política e ética da qual o processo histórico é subordinado. Tal fato pressupõe um olhar que busque interferir na perspectiva de homem, branco, colonizador, a partir de novas concepções e epistemologias com o objetivo de buscar análises mais relevantes. Tal entendimento contrapõe-se às representações do sujeito através de classificações fundamentadas em diferenciações binárias.

Desse modo, intervenções planejadas podem promover transformações no interior dos sistemas de representação em nossa sociedade. Somos ensinados desde cedo a entender quem é branco – e o seu lugar – e quem é negro. Neste caso, a escola pode estabelecer um papel crucial no racismo e nas representações de personagens negros e brancos nos livros literários, pois, inconscientemente, a população negra reproduz a condição de despersonalização, não conseguindo olhar para si, de sua própria perspectiva. Fala sobre si com a linguagem do outro, do opressor.

Outro ponto a ser destacado na análise dos questionários foi sobre a abordagem de duas professoras do livro "Bonequinha Preta[48]". Esse livro foi escrito em 1930 e narra a história de uma bonequinha preta que decide fugir de casa, após a sua dona Mariazinha, uma menina loira e branca, decidir passear e pedir que ela fique quietinha aguardando-a. Nesse momento, a menina olha a boneca de cima para baixo, o que remete à figura do negro diminuído, representado por uma postura de subserviência (obediência à sua dona branca). O gatinho leva a boneca embora e, depois de algum tempo, a bonequinha sente saudades de sua dona e, concomitantemente, a Mariazinha chora a sua falta, pois perdeu o seu "brinquedo". O verdureiro decide fazer a vontade de Mariazinha, pois é uma menina boazinha (não é igual à bonequinha preta que foge) e busca a bonequinha, trazendo-a novamente para a sua dona.

[48] OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. **A Bonequinha Preta**. 23 ed. Rio de Janeiro: Editora Lê, 1998.

Diversas problemáticas estão intrinsecamente representadas em cada página dessa história, conforme este estudo nos leva a refletir: a imagem do negro subserviente, desobediente, a menina branca com boa conduta, os traços físicos que estereotipam a imagem do negro, entre tantas outras questões que poderiam ser suscitadas somente por esse pequeno resumo da história. Ao pensar sobre o contexto histórico em que esse livro é lançado, momento marcado pela experiência escravocrata, reproduzindo os ideais da casa-grande em nossa sociedade, entende-se o propósito desse material naquela época.

Essa análise traz à tona as obras amplamente disseminadas nos ambientes escolares, do famoso escritor brasileiro Monteiro Lobato, em que a criança negra não encontra personagens com os quais possa se identificar, trazendo a figura de Tia Anastácia com a imagem escravocrata da velha, negra, "da cozinha", que fala besteiras e empregada da casa, em contraponto à Dona Benta, patroa, senhora branca e intelectual e Emília, Visconde, Narizinho e Pedrinho, todos figuras brancas e inteligentes.

A seguinte passagem ilustra a visão transmitida da negra – expressão racista tradicional -, lembrando-a constantemente do seu lugar de inferioridade e de que ela é diferente dos outros personagens, pois Dona Benta se refere à Anastácia da seguinte forma:

> Nós não podemos exigir do povo o apuro artístico dos grandes escritores. O povo… Que é o povo? São essas pobres tias velhas, como Nastácia, sem cultura nenhuma, que nem ler sabem e que outras coisas não fazem senão ouvir as histórias de outras criaturas igualmente ignorantes, e passa-las para outros ouvidos, mais adulteradas ainda (LOBATO, 2009b, p. 27).

Outro ponto a ser considerado é que a imagem estereotipada não combina com a imagem de sabedoria de uma negra velha, contadora de histórias e transmissora de conhecimentos, herança da cultura africana, sendo a linguagem oral uma prática de tal cultura.

A questão a ser destacada é sobre o uso por parte dos professores desses títulos (**Histórias de Monteiro Lobato** e **Bonequinha Preta**), exemplificados em diversos questionários para trabalhar a temática étnico-racial. Ao realizar pesquisas na internet, são encontrados também diversos sites em que constam, por exemplo, o livro "Bonequinha Preta", como um material denominado "clássico" a ser trabalhado com a

temática, muitos inclusive, remetendo ao Dia da Consciência Negra para trabalhar questões de “amor, respeito e obediência”.

Tal fato demonstra como os professores precisam vivenciar espaços de formação continuada que tragam questões problematizadoras em relação às construções ideológicas sustentadoras do racismo brasileiro amparadas pelo espaço escolar. Tais profissionais devem refletir sobre o objetivo do trabalho com esses livros, pois o que foi apresentando em sua narrativa foi a possibilidade de promover o convívio “pacífico” entre crianças negras e brancas, onde a criança negra deve sempre ser boazinha e obediente tais como seus colegas brancos.

Tais obras encontram-se postas no cenário educacional e social. A questão que devemos refletir não é a não-abordagem de tais materiais, mas o seu uso apresentando a obra a partir de uma discussão crítica, contextualizando-a historicamente, possibilitando aos alunos identificar as passagens preconceituosas, proporcionando uma leitura crítica.

Em contrapartida, os professores apresentarem embasamentos em suas concepções educacionais que os levem a ter um olhar crítico na seleção de materiais antirracistas a serem utilizados ou adquiridos pela Sala de Leitura, incentivando o gosto pela leitura prazerosa e consciente desses alunos, e não como leitura obrigatória.

É importante ressaltar o olhar desses professores sobre os títulos que já constam nas Salas de Leitura por meio da Maleta LIA e que ainda precisam ser desvendados por esses educadores. Tal postura também é esperada no campo editorial, em que se almeja a presença de profissionais capazes de produzir materiais didáticos e paradidáticos que respeitem a diversidade étnico-racial.

O livro “Bonequinha Preta” traz, em suas entrelinhas, informações preconceituosas e racistas, a partir de valores que são transmitidos. Entretanto, esses professores devem ter competência político-pedagógica suficiente que os façam ser capazes de selecionar os títulos que contribuam para o trabalho na perspectiva racial e os que somente reforçam o racismo já incutido ideologicamente no imaginário da nossa sociedade, ressaltando que ambos merecem uma abordagem crítica sobre a temática, como prevê a abordagem a partir do Letramento Racial Crítico. Deve-se destacar também que, assim como nos defrontamos com o preconceito nesses materiais paradidáticos, temos que estar atentos também às representações desenvolvidas no

ambiente escolar, nas canções, nas brincadeiras tradicionais infantis ou nas expressões populares a fim de problematizá-las.

A partir da literatura infanto-juvenil, alguns escritores reforçam a manutenção do preconceito e discriminação contra a população negra, com o poder da linguagem. Com isso, essas formas de representação trazem impactos significativos na vida de crianças negras, pois geram a crença de que os seus lugares destinados são o da subserviência e inferioridade. E, em contrapartida, também afetam crianças brancas, fazendo-as acreditar em sua superioridade, acarretando em consequências para crianças negras e brancas.

Portanto, surge a necessidade de descolonizar mentes, de termos imagens positivas sobre o negro. Tocar na história como estratégia à sua construção do ponto de vista crítico. Ter a estratégia da resistência é lutar pelo acesso ao direito de construção das próprias auto-representações, "contrapondo à marginalidade, aos estereótipos e à imagem fetichizada", um "conjunto de imagens 'positivas' do negro" (HALL, 1996, p. 442).

Conceição Evaristo (2009) traz o conceito de "escrevivência", que seria a literatura de resistência contra a violação de direitos determinada no sistema escravista e nas relações raciais em nosso contexto social, onde, a partir da escrita da vivência, são ressaltados os vestígios profundos que tais formas de resistência produzem na sociedade brasileira, que consiste no corpus da produção escrita negra. Esse conceito traz intrinsecamente a ideia de a escrevivência estar a serviço da formação de leitores e escritores negros.

Nesse sentido, remeto-me à importância destinada à Sala de Leitura com a finalidade de suscitar no alunado negro a vontade da escrita e da leitura, através das narrativas das suas histórias e, com isso, possibilitar um processo de resistência frente à invisibilidade destinada à população negra nesta sociedade. Desejar falar sobre a sua história, sobre a sua ancestralidade, sobre possibilidades também para este grupo é entender que está alcançando representatividade nesta sociedade.

É suscitar o poder da fala e o poder da escrita. O poder de toda uma coletividade junto às suas escritas. Escre-viver seria o escrever, o viver e o reviver, ou seja, o escrever se fazendo presente no mundo. Constrói-se, assim, uma possibilidade de

transformação. É um caminho a ser seguido onde uma escola que tem como perspectiva uma educação antirracista alcançará essa possibilidade por meio dos diferentes espaços.

Faz-se necessário conceituar a literatura negra infanto-juvenil e as formas de representação contidas nestes títulos, a fim de pressupor a sua relevância perante à construção identitária de crianças negras e brancas dentro do espaço escolar, possibilitada pela utilização fundamentada em uma educação para as relações étnico-raciais dos professores que têm contato com tais materiais.

3.2 O Uso da Literatura Negra Infanto-Juvenil na Sala de Leitura: Aspectos sobre História, Identidade e Cultura Negra

Os referenciais possibilitados à criança durante a sua infância contribuirão para a construção da sua identidade, seja de forma negativa ou positiva. As crianças crescem associando os padrões do belo àqueles vistos nos livros infantis e, com isso, as crianças brancas pensam ser superiores às demais devido às diversas representações encontradas relacionadas ao belo, enquanto as crianças negras alimentam a imagem de que são inferiores e inadequadas e que só serão aceitas ao se aproximarem dos referenciais ditados pelos brancos.

Durante todas as fases da vida, em diferentes períodos de desenvolvimento, a percepção da identidade é desenvolvida. Nesse sentido,

> [...] uma literatura com proposta de representação do negro, que rompa com esses lugares de saber, possa trazer imagens enriquecedoras, pois a beleza das imagens e o negro como protagonista são exemplos favoráveis à construção de uma identidade e uma autoestima. Isto pode desenvolver um orgulho, nos negros, de serem quem são, de sua história, de sua cultura. [...] Investir na construção de uma identidade significa abrir caminho para a revolução no jeito de pensar da sociedade contemporânea, pois os educandos de hoje serão a sociedade de amanhã. A literatura, nesse ínterim, pode ser um espaço de problematização do movimento ocorrido em nossa sociedade (SILVA, 2010, p.35).

Hall (2005, p. 38) afirma que “a identidade é construída com o tempo e que este processo se dá através do inconsciente e não pela consciência do indivíduo no momento do nascimento”. O autor destaca que, sendo a identidade formada ao longo da vivência do indivíduo, está sempre sujeita às influências do meio na sua constituição. Tais

influências denotam os valores pré-estabelecidos que são absorvidos por meio da sociedade de pertencimento do indivíduo. Nesse processo, a identidade considera o sujeito cultural e sócio-histórico, posicionado espacialmente, geograficamente e temporalmente.

Além do processo de construção identitária, a literatura infantil é primordial no processo de aprendizagem, principalmente da leitura e da escrita de crianças. De acordo com Silva (2010, p.78), "o ato de ler e ouvir histórias possibilita à criança expandir seu campo de conhecimento, tanto na língua escrita quanto na oralidade". Por meio da arte literária, os sujeitos instituem vínculos denotando a relevância da literatura na vida dos seres humanos.

> A literatura, enquanto arte é um dos caminhos que pode ser percorrido pelo homem na busca de prazer nessas relações. Como sistema simbólico de comunicação inter-humana, ela pode revelar os desejos mais profundos do indivíduo, que por sua vez, se transformam em elementos de contato entre os homens, e de interpretação das diferentes esferas da realidade. Portanto, num movimento também de busca incessante, a literatura-arte, pode abrir múltiplos espaços para novas possibilidades do conhecer. E não se pode tirar da literatura infantil esse papel tão importante na formação do pensamento, pela qual cada adulto já passou ou estará repassando em algum momento da sua vida (DIONÍZIO, 2010, p.11).

Ao analisar o contexto histórico, temos o predomínio de protagonistas brancos na literatura infantil no contexto brasileiro. Segundo Jovino (2006), os personagens negros surgem no início da década de 30 do século XX, com histórias que enfatizavam a imagem depreciativa do negro.

Após a abolição, de acordo com Souza (2005), a visão do negro como escravo e mercadoria é modificada pela visão do negro cidadão. Contudo, ele emerge de duas formas: como crioulo passivo ou como hipersexualizado, animalizado, sujo. No movimento modernista, é possibilitada a valorização do negro e do índio devido à tendência à exaltação dos valores nacionais. No entanto, o negro continua sendo retratado de forma exótica, conforme aponta Jovino:

> [...] somente a partir de 1975 é que vamos encontrar uma produção de literatura infantil mais comprometida com uma outra representação da vida social brasileira; por isso, podemos conhecer nesse período obras em que a cultura e os personagens negros figurem com mais frequência. O resultado dessa proposta é um esforço desenvolvido por

> alguns autores para abordar temas até então considerados tabus e impróprios para crianças e adolescentes como, por exemplo, o preconceito racial. O propósito de uma representação mais de acordo com a realidade, nem sempre é alcançado. Embora muitas obras desse período tenham uma preocupação com a denúncia do preconceito e da discriminação racial, muitas delas terminam por apresentar personagens negros de um modo que repete algumas imagens e representações com as quais pretendiam romper. Essas histórias terminavam por criar uma hierarquia de exposição dos personagens e das culturas negras, fixando-os em um lugar desprestigiado do ponto de vista racial, social e estético. Nessa hierarquia, os melhores postos, as melhores condições, a beleza mais ressaltada são sempre da personagem feminina mestiça e de pele clara (JOVINO, 2006, p.187).

Atualmente, já temos a possibilidade do contato com uma literatura negra infanto-juvenil, com títulos que se distanciam das representações de inferioridade dos negros e da sua cultura[49]. O contato com as diversas representações destacadas pela literatura negra possibilita a construção de repertório e de autoestima, pois na literatura, através da ficção, as crianças enxergam enquanto possibilidade a construção de identidades positivas através desses personagens negros com as suas mais diversas características ou profissões representadas.

Tais obras buscam também apresentar fatos cotidianos de enfrentamento de atitudes racistas, ao resgatar a sua identidade e valorizar suas tradições mitológicas, religiosas e a oralidade africana, além dos contos populares africanos e afro-brasileiros que denotam relevantes formas de manutenção da memória, apesar do pouco destaque dado pela literatura.

A força da cultura negra está na possibilidade de novas vivências para percepção do mundo. Há um crescente número de publicações destas histórias originadas da tradição oral, expressando a desconstrução dos paradigmas socialmente construídos.

> A afro-literatura brasileira poderia ser entendida, ainda, como aquela produção que: possui uma enunciação coletiva, ou seja, o eu que fala no texto traduz buscas de toda uma coletividade negra [...] Para que o livro seja uma obra de referência, não basta trazer personagens negras e abordagens sobre preconceitos. É importante levar em consideração o modo como são trabalhados o texto e a ilustração (PIRES; SOUSA; SOUZA, 2005, p.1).

[49]Ver lista de livros de literatura negra infanto-juvenil. Disponível em: http://inalivros.com.br/category/literatura-infanto-juvenil/. Acesso em: 23 de junho de 2018.

É ressaltada, assim, a importância do uso do termo "literatura negra" ou "literatura afro-brasileira" para delimitar tal abordagem como ato político, de pertencimento racial, de resistência, travando, neste movimento, uma luta ideológica. Deve-se analisar a produção de obras de literatura negra infanto-juvenil percebendo a produção de um novo discurso no qual "África", "cultura negra", "diversidade racial" e "cultural" admitem um espaço fundamental.

Alguns elementos são necessários para entender a produção de literatura infanto-juvenil, analisando-a no chamado campo da literatura afro-brasileira (SOUZA; LIMA, 2006), através de uma literatura que possibilite a formação de leitores - não essencialmente os negros - abertos a assuntos relacionados às relações raciais.

Utilizam-se como referência alguns dos paradigmas expostos em Duarte (2010) sobre a categorização e o uso do conceito "literatura negra", a partir da interação dinâmica resultante da correlação de cinco fatores: temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público leitor, onde seja possibilitada,

> uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepcional; mas sobretudo, um *ponto de vista* ou *lugar de enunciação* política e culturalmente identificado à afrodescendência, como fim e começo (DUARTE, 2010, p. 122).

Além disso, ao concebermos a literatura negra, temos a autoria negra[50] como elemento crucial na discussão sobre esse tipo de literatura. Aliada à temática e à narrativa que caracterizam a constituição do sujeito negro e de sua identidade, tais elementos demarcam a existência de uma literatura negra ou afro-brasileira, correlacionando as referências sobre negritude e a presença negra na construção de um discurso próprio (DUARTE, 2008). No campo das tensões caracterizadas pelo estabelecimento desse tipo de literatura, deve ser forçado o rompimento dessas

[50] De acordo com a pesquisa "Personagens do romance brasileiro contemporâneo", analisada por Joelson Miranda no site Metrópoles "Só 10% dos livros brasileiros publicados entre 1965 e 2014 foram escritos por autores negros, afirma pesquisa da Universidade de Brasília (UnB) que também analisou os personagens retratados pela literatura nacional: 60% dos protagonistas são homens e 80% deles, brancos". Disponível em: https://www.metropoles.com/entretenimento/literatura/pesquisa-da-unb-perfil-do-escritor-brasileiro-nao-muda-desde-1965. Acesso em: 23 de junho de 2018.

fronteiras para que essas produções possam ser reconhecidas e legitimadas, onde nomes de escritoras e escritores negros sejam referenciados.

Atentamos, assim, para as lutas travadas no espaço escolar para a utilização desses materiais, além da inserção em diferentes espaços – escolares e domésticos, de modo coletivo ou individual - e os significados que os leitores constroem a partir dessa apropriação como outro conjunto de desafios a ser enfrentado.

Essas categorias dialogam com a possibilidade de essa literatura negra infanto-juvenil se configurar como um componente da "literatura afro-brasileira" ou "literatura negra". Outro ponto a ser considerado ao se tratar de literatura negra são os modos de produção, seleção e de circulação desses títulos, buscando abranger, nas suas linhas editoriais, a temática da diversidade e da raça. Dessa forma, configura-se o universo editorial como questão central na análise. Pesquisar o universo das editoras por meio de catálogos e sites possibilita entendermos as formas com que tal literatura incorpora assuntos relacionados às questões raciais diante das suas políticas editoriais.

A publicação editorial possui uma lógica consumista e hegemônica e a inserção de livros com a temática racial não se dá à toa, ao pensarmos sobre as concessões que ocorrem para que haja este mercado editorial da literatura negra, as lógicas mercadológicas e ideológicas que possibilitam estas publicações, as editoras que propõem essa abordagem, suas traduções, os anos após a publicação original, além das lógicas escondidas por trás desse processo, o que nos faz refletir sobre a questão do negro na literatura.

Nos últimos anos, algumas representações no espaço escolar vêm se modificando, como no caso da implementação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/MEC), que se utiliza de critérios na seleção deste material vetando livros que continuem a reforçar esses estigmas. Essa política vai ao encontro dos anseios da população brasileira e das reivindicações antigas do Movimento Negro (NASCIMENTO, 1993). Contudo, vários títulos ainda demandam novas representações devido às imagens moldadas dentro dos estereótipos históricos forjados para a população negra.

Para o entendimento dessa lógica mercadológica, destaco o volume expressivo de recursos que giram em torno da produção e circulação do livro didático e a disputa

pela indicação para o PNLD (RIBEIRO, 2010)[51]. Nesse sentido, a indicação de livros didáticos e paradidáticos por escolas privadas e compras realizadas pelas secretarias municipais de ensino culminam em devolução financeira para autores e editoras, ainda que estejam excluídas da lista de compras do Governo Federal, que viabiliza material didático para as unidades públicas de ensino.

Sendo assim, é de se esperar que as editoras se antecipem em atender às diretrizes da Lei 10.639/2003 para a incorporação dos conteúdos exigidos nos novos livros, bem como em produzir material paradidático para disputar a possível demanda das escolas. Como o segmento infanto-juvenil configura-se como um dos grandes setores de venda das editoras, fica evidenciado um significativo aumento de títulos com temas afro-brasileiros e africanos, com o objetivo de atender tal demanda de mercado, sobrepondo o aspecto lucrativo nessa abertura das editoras para a inserção desses títulos em detrimento da ampliação desse mercado devido ao entendimento da relevância do contato de crianças e jovens com a literatura negra infanto-juvenil.

Ao ser comparada à média de livros do acervo das Salas de Leitura dos professores participantes da pesquisa, temos grande parte dos professores (9) que disseram ter uma média de 10.000 livros no acervo total da Sala de Leitura. Ao serem questionados sobre a quantidade média de livros do acervo com a temática étnico-racial, foi visto que somente 3 professores responderam ter em média 1.000 livros com a temática (10% do acervo total), conforme mostrado no gráfico a seguir:

[51]PINHO, Angela. **A guerra milionária do livro didático**. Disponível em: http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/noticia/2011/08/guerra-milionaria-do-livro-didatico.html. Acesso em: 28 de junho de 2018.

Gráfico 3 – Média de Livros do Acervo das Salas de Leitura dos Professores Participantes da Pesquisa



Fonte: Criado pela pesquisadora de acordo com as informações dos questionários aplicados (2017)

Esses dados subsidiam a análise de que ainda existe um longo caminho a ser percorrido em relação a esses títulos estarem disponíveis nas Salas de Leitura das escolas da rede, pois, apesar da aquisição da Maleta LIA para as escolas, tal material foi adquirido em 2012, o que demandam novas aquisições de forma a ampliar o acervo, visto que, com o uso desses materiais nas escolas, muitos se deterioram, sendo necessário dar baixa no acervo. Ao não serem realizadas novas compras, esses títulos tendem a diminuir nas prateleiras das Salas de Leitura, dificultando ainda mais o desenvolvimento de práticas a partir desses materiais.

As unidades escolares e creches recebem verba anual para adquirir livros no Salão da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Cada unidade de ensino deve contar com um acervo mínimo de 200 títulos de Literatura Infantil e Juvenil, incluindo obras de referência (Dicionários e Enciclopédias), entre outras. Entretanto, essa verba não contempla as necessidades escolares, devido ao baixo valor

destinado (R$600,00)[52] em relação ao valor dos livros infanto-juvenis para a compra. A orientação é que os professores da unidade de ensino sugiram títulos que ainda não constam no acervo da escola para serem adquiridos, sendo realizada a compra de forma democrática, ao possibilitar que o corpo docente sugira títulos para a compra pela unidade de ensino.

A questão premente é de que forma a escolha desses títulos é realizada nas escolas para a constituição de um acervo cada dia mais diverso, atendendo à pluralidade do espaço escolar, além do oferecimento das inúmeras possibilidades de contato com gêneros literários pelos alunos. Outro ponto a ser considerado é se os títulos com a temática étnico-racial vêm sendo também priorizados nessas compras realizadas, com o fim de utilização na Sala de Leitura, ampliando o acervo já constituído pela Maleta LIA. Essa questão suscita analisar: qual seria a visão do professor responsável por esse espaço tão múltiplo, no caso, o professor de Sala de Leitura? Quais formações devem ser possibilitadas a esse profissional contribuindo para que este professor alcance as competências necessárias ao selecionar os títulos com a temática africana e afro-brasileira para compor tal acervo?

É importante mencionar que, após a publicação da Lei 10.639/2003, houve um crescente volume de livros publicados – didáticos e paradidáticos - em relação à temática, conforme mencionado por Pereira (2016),

> A publicação desses livros ao longo dos anos mostra como o volume de livros publicados começou a crescer após 2004 e 2005, um a dois anos depois da promulgação da lei 10.639/03. Entre 1984 e 2003, as publicações que encontramos são bastante escassas. Encontramos entre um ou dois livros por ano, até 12 livros em 2000. A média desses primeiros vinte anos é de 7,5 livros por ano, com uma tendência de subida a partir de 2000. Depois de 2004, há uma subida muito rápida de livros publicados por ano. Esse impulso editorial teve seu ápice nos anos de 2007 e 2011, com uma média de quase 50 livros por ano. De 2012 em diante, essa taxa começa a cair. Em 2014 e 2015, não apuramos mais de 18 livros por ano. Entretanto, é bastante provável que as publicações desses dois anos não estejam todas disponíveis na internet. Como já afirmamos, nosso levantamento não pretendeu ser exaustivo. Pensamos ser cedo para afirmar se já existe um declínio desse boom ou se estamos assistindo a uma estabilização na frequência dessas publicações (PEREIRA, 2016, p. 441-442).

[52] Verba para o Salão do Livro 2018 (valor atualizado).

Entretanto, o fato é que esses materiais não estão sendo utilizados pelos professores com relevância no espaço escolar devido às concepções arraigadas por uma visão eurocêntrica ainda adotada por grande parte dos professores que se formaram e adotam uma prática pedagógica a partir de tal perspectiva.

Com base nessa questão, a respeito da educação para as relações étnico-raciais, Munanga (2005) ressalta:

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

A literatura infanto-juvenil possibilita significados existenciais que podem ser empregados no mundo real, influenciando de modo determinante a construção da identidade de alunos negros e brancos. Então, conforme Abramovich (1989, p. 138), "para que o indivíduo possa formar a sua própria identidade, ele precisa recriar a realidade e imaginá-la". Neste processo, a leitura de histórias infanto-juvenis tem colaboração importante, pois oferece uma diversidade de informações e representações pelas quais a criança pode desenvolver novos conhecimentos e valores que irão auxiliá-la no enfrentamento de situações da vida.

Portanto, é de suma importância reconhecer a relevância da literatura negra infanto-juvenil, para que a identidade das crianças possa ser apoiada tanto por parte dos responsáveis como dos professores. A ausência de representação da criança negra não possibilitará contemplar a diversidade e o processo de branqueamento culminará na deturpação das identidades em construção desses leitores, acarretando uma ausência de materiais que se refiram à sua história, o que poderá ocasionar tensões no desenvolvimento das suas afirmações como sujeitos. Todas estas representações sociais influenciarão a construção identitária desses indivíduos. De acordo com Barreiros,

> A literatura infantil recente oferece um montante de informações e representações, pelas quais o leitor pode desenvolver a leitura, adquirir novos conhecimentos e valores, auxiliando-o na solução de

> situações da vida. Para o pequeno leitor, as histórias infantis, como as fábulas, os contos de fadas, propiciam o desenvolvimento cognitivo por meio do processo de representação e construções simbólicas. No caso da literatura de temática afro-brasileira contribui para reflexões que rompam com uma visão construída sob o fundamento das desigualdades, construindo uma visão sob uma base de valorização da diversidade (BARREIROS, 2011, p. 5).

É ressaltada a importância da responsabilidade da escola e dos professores na construção da identidade da criança negra e não negra através da literatura. Costa (1998, p. 38) analisa as escolas e "seus currículos como territórios de produção, circulação e consolidação de significados, espaços privilegiados de concretização da política de identidade". A imposição de representações e símbolos culturais ao mundo se dá por meio daqueles que, neste processo, detêm o poder político. Sendo assim, é de suma relevância a adoção de um currículo que abarque as tradições, culturas e referenciais simbólicos que compõem a cultura brasileira, enfatizando um diálogo com as africanidades, como forma de incluir de forma satisfatória, não possibilitando a perpetuação das desigualdades existentes no campo da educação.

É preciso estar atento às histórias produzidas dentro da escola e nos currículos, bem como atentar para a utilização de histórias que proporcionem a construção de sentidos de pertencimento e instrumentos de ruptura, ao invés de exclusão e reafirmação de fronteiras raciais e étnicas. Tal fato poderá ser possibilitado a partir da formação de professores afro-referenciados que compreendam, em sua prática pedagógica, a relevância da abordagem da temática étnico-racial durante toda a escolaridade básica.

Nesse sentido, segundo Werneck (2003):

> A falta de formação é um processo silencioso, lento, progressivo e cumulativo de noções inadequadas sobre temas-tabu [...] A falta de formação é o alicerce do preconceito [...] Como se dá a falta de formação? Sem o apoio dos adultos, a criança busca mecanismos de atender à sua curiosidade acerca das diferenças individuais. Liga sua possante antena parabólica e começa a captar informações truncadas e estereotipadas dali e daqui, incluindo as da mídia (WERNECK, 2003, p. 11).

De acordo com a autora, a manutenção de condutas preconceituosas e racistas resultará da ausência de formações críticas e significativas proporcionadas a esse

alunado. Dá-se a relevância de quebrar padrões socialmente concretizados e práticas invisíveis que reforçam os aspectos negativos desta dinâmica.

Para além da visão de uma escola que está a serviço de ideais dominantes e de fortalecimento de estruturas de privilégio de um grupo em detrimento de outro, esta instituição deve possibilitar a visão de uma educação racialmente crítica. Através dos livros de literatura negra infanto-juvenil, histórias são contadas e lidas por este alunado. A reflexão dos alunos, a partir da abordagem desenvolvida por cada profissional nesses espaços, é apontada como um dos caminhos possíveis para o "morrer" das representações negativas desses sujeitos, tendo em vista o "surgir" de algo novo.

O professor regente de Sala de Leitura remete à uma alusão aos "Griots", como são chamados, em alguns povos da África, os contadores de história, que possuem uma função especial de narrar as tradições e os acontecimentos de um povo, preservando e transmitindo tais histórias, geralmente sentados embaixo das árvores. Esta relação com o termo Griot se dá pela forma como alguns professores de Sala de Leitura desenvolvem as suas práticas através da contação de histórias.

Articulando esta reflexão à epígrafe destacada no início deste estudo, onde trago, através da obra em prosa de Conceição Evaristo, *Becos da Memória*, personagens que exemplificam, no plano ficcional, o universo marginal da nossa sociedade, destaco Tio Tatão (tio de Maria-Nova)[53], que traz à luz a discussão da relevância de uma menina negra buscar a possibilidade de narrar as suas lutas e as suas experiências e, assim, permitir a muitos outros afrodescendentes a possibilidade de decidir sobre os seus próprios caminhos e narrar as suas próprias histórias. Nesse percurso, na voz de sujeitos como a de Maria-Nova, ressoaria a voz de uma coletividade.

Nesse sentido, possibilitar ao alunado negro novas formas de se ver e se perceber levará também ao alunado branco desconstruir as leituras e concepções construídas a partir de uma educação eurocêntrica. Através da Sala de Leitura e, por conseguinte, da escola, deve-se possibilitar ao aluno falar, ser ouvido e redigir outra história, outra epistemologia, possibilitar, nesse sentido, "a missão política de inventar um outro futuro para si e para seu coletivo, o que lhe[s] imbui de uma espécie de dever de memória/dever de escrita" (OLIVEIRA, 2005, p. 110).

[53] O romance tem como foco a vida de Maria-Nova, menina, negra, habitante durante a infância de uma favela e que vê na escrita uma forma de expressão e resistência à sorte de seu existir.

A fim de ilustrar tal reflexão, trago a passagem em que Maria-Nova reflete criticamente sobre o papel desempenhado pela escola em narrar a história do povo negro e buscar significados para tal concepção, instigando-a a repensar tanto o papel da escola, quanto o papel que lhe caberia, remetendo a um discurso descolonizado:

> Maria-Nova olhou novamente a professora e a turma. Era uma história muito grande! Uma história viva que nascia de pessoas, do hoje, do agora. Era diferente de ler aquele texto. Assentou-se e, pela primeira vez, veio-lhe um pensamento: quem sabe escreveria esta história um dia? Quem sabe passaria para o papel o que estava escrito, cravado e gravado no seu corpo, na sua alma, na sua mente (EVARISTO, 2006, p. 138).

Maria-Nova nos traz uma perspectiva letrada sobre a educação étnico-racial. Seria ela uma possível orientadora nos cursos de formação continuada destinados a tais professores da rede, em específico, aos professores regentes de Sala de Leitura? A partir desta concepção sobre o Letramento Racial Crítico, em que se parte do que o aluno entende ou não sobre a temática, o professor utiliza livros de literatura negra infanto-juvenil com objetivos práticos, como a organização de parcerias produtivas e o acompanhamento da evolução do trabalho, o que pressupõe um respeito intelectual do professor em relação ao conhecimento do aluno. Significa assumir que os alunos pensam e formulam hipóteses sobre a temática, o que é primordial para planejar as discussões e intervenções necessárias no desenvolvimento dessas atividades.

O planejamento e execução de práticas pedagógicas entrariam como uma maneira de combate à discriminação racial, pois estimularia a tomada de consciência sobre aspectos sociais e históricos envolvidos na formação dos povos e raças, levando os alunos a se colocarem no lugar do outro, o que possibilitaria o reconhecimento e a valorização da diversidade atacando diretamente o mito da democracia racial (GOMES, 2003).

Em outras palavras, isso se baseia na crença, construída social e historicamente, de que os negros não alcançam os mesmos patamares que os brancos, seja na área profissional, seja na educacional ou cultural, por falta de competência ou de interesse, ignorando, assim, as disparidades seculares que a estrutura social hierárquica institui com perdas para os afrodescendentes (BRASIL, 2002).

Nessa metáfora em que se buscou atrelar as narrativas de Maria-Nova às falas e percepções de muitos alunos negros na escola, pressupomos refletir sobre a importância e a responsabilidade do papel do professor frente às suas práticas e intervenções neste espaço em busca de uma educação antirracista. Instigar os alunos a refletir sobre outras perspectivas, senão as disseminadas pelo ambiente escolar possibilita a formação de uma sociedade mais crítica e igualitária perante a busca de seus direitos.

Ao desenvolver propostas de trabalho afro-referenciados que tratem da temática utilizando obras literárias infanto-juvenis, possibilitamos ao alunado a ampliação da perspectiva do Letramento Racial Crítico. Tal perspectiva será analisada através das narrativas de duas professoras regentes de Sala de Leitura sobre as práticas desenvolvidas na abordagem dos títulos de literatura negra afro-brasileira, assumindo, assim, o letramento, o papel de cumprir sua função social na construção de concepções antirracistas em crianças negras e não negras.

4. A Sala de Leitura e o Letramento Racial Crítico: Uma Análise de Práticas Afrocentradas

Neste capítulo é apresentada a análise de como palavras relacionadas à história, identidade e culturas negras, à relação raça e racismo e à formação continuada foram mencionadas através das narrativas de duas professoras selecionadas previamente, a partir dos questionários aplicados, que tinha como foco eleger professores que desenvolvessem práticas pedagógicas letradas racialmente, o que foi ratificado através da análise dessas narrativas. Como forma de preservar a confidencialidade da pesquisa, intitulei as duas professoras com os nomes fictícios Fátima e Laura. É importante ressaltar que as duas professoras autodeclararam-se brancas no questionário aplicado, sendo a professora Fátima atuante no 1º segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e a professora Laura atuante no 2º segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

Para facilitar a leitura desse estudo, dividi a análise das narrativas das professoras regentes de Sala de Leitura a partir da relação raça e racismo, na perspectiva do Letramento Racial Crítico; posteriormente, por meio da abordagem da história, identidade e culturas negras no uso da Maleta LIA; e, por fim, na reflexão sobre a formação continuada dos professores regentes de Sala de Leitura sob a perspectiva étnico-racial.

Essa análise resulta na busca do entendimento em como essas professoras tiveram acesso ao Letramento Racial Crítico durante a sua formação, seja na graduação, pós-graduação, cursos extras ou formação continuada, considerando quais foram as suas experiências de Letramento Racial Crítico e em quais espaços. Ter conhecimento sobre como essas professoras passaram por esse processo permitiu entender sobre suas experiências vivenciadas e o impacto em suas identidades profissionais, e consequentemente, em suas práticas educacionais.

Trago à tona a questão das identidades profissionais, pois refletir sobre o professor que possui o preparo para trazer a discussão de identidade racial no contexto escolar traz a necessidade de observar a Sala de Leitura, local onde há utilização de diversos materiais - em específico, os títulos de literatura negra infanto-juvenil, conforme abordado nesse estudo -, assim como, de acordo com Ferreira (2011), é o local onde mensagens são emitidas a respeito de raça/etnia em sala de aula. Dessa

forma, suscitar a memória através das narrativas desenvolvidas nas entrevistas realizadas leva-nos a pensar que narrativa tem a ver com identidade e, nesse caso, a identidade relacionada à raça.

Milner (2010), pesquisador que utiliza a Teoria Racial Crítica e narrativas como referencial teórico de pesquisa no campo educacional, cita que:

> Na verdade, a partilha de narrativas relacionadas com a raça prova ser significativa e produtiva no sentido de ajudar os alunos e professores a entender, pensar, e mudar seu pensamento sobre tais questões. Uma vez que os alunos (e educadores) *conhecem* (grifo do autor) melhor o que eles são mais propensos a *fazer* (grifo do autor) melhor (MILNER, 2010, p. 199).

Sendo assim, torna-se relevante a discussão da identidade social de raça nos cursos de formação de professores tendo em vista que esses profissionais alcancem uma percepção mais efetiva sobre a sua identidade racial, assim como sobre as identidades dos diversos contextos em que interagem dentro ou fora da escola.

As narrativas tornam-se relevantes nessa análise, pois constam como uma das premissas da Teoria Racial Crítica que apresenta "as narrativas, as contranarrativas e as autobiografias como importantes para analisar as experiências vividas sobre raça e racismo" (FERREIRA, 2014b., p. 243). Logo, a compreensão das formas de interação dos professores, da prática pedagógica e do seu alunado, no que diz respeito à temática étnico-racial, narradas por estes educadores possibilitará construir a realidade social vivida por estes atores sociais (professores e alunos) dentro do espaço escolar.

Além disso, trará subsídios para pensarmos como tais práticas se estruturam através das formações continuadas, pois a Teoria Racial Crítica certifica através das narrativas como o racismo se estrutura na sociedade e, por conseguinte, no espaço escolar. Ladson-Billings é a responsável por trazer a Teoria Racial Crítica à área da educação e enfatiza que:

> através da Teoria Racial Crítica é que o professor pode utilizar as narrativas e (his) estórias para entender suas experiências e de seus alunos, e como estas experiências podem apresentar uma confirmação ou contra argumentar a forma de como a sociedade funciona (LADSON-BILLINGS, 1999, p. 219).

Sendo assim, é importante entender o que a Teoria Racial Crítica percebe por histórias e narrativas, autobiografias e contranarrativas, pois foi utilizada como referencial de análise das narrativas das professoras entrevistadas. Partindo dessa premissa, contar histórias pode ser entendido como "as histórias de que nós falamos, sobre raça e racismo, utilizam e refletem o que é construído culturalmente e historicamente, temas estes que reconstroem, frequentemente de forma inconsciente, em indivíduos lembranças individuais (BELL, 2003, p. 4)".

4.1 (Re)centralizar a Raça na Perspectiva do Letramento Racial Crítico: o Uso da Maleta LIA e Algumas Reflexões

Ao fazer a ponte com o Letramento Racial Crítico que utiliza, a partir da Teoria Racial Crítica, a raça como ponto de partida para a análise na pesquisa educacional, esta pesquisa apresenta-nos o entendimento de que o racismo não é um problema dos negros, mas da sociedade como um todo, ao ampliar a discussão sobre a temática étnico-racial, quebrando tabus, chamando a atenção para a violência cotidiana vivida por negros e, nesse caso, por alunos negros, e para a necessidade de ação e discussão que deve ir além da luta de todos os afrodescendentes.

Inicio expondo as falas das duas professoras entrevistadas em relação a como foram apresentadas à Maleta LIA, trazendo-nos subsídios a pensar sobre a relevância destinada a esse material dentro da rede pública do Rio de Janeiro para o desenvolvimento de atividades da Sala de Leitura. Ambas as professoras relataram a forma não atrativa da maleta (ver Figura 1), pois não dava visibilidade aos seus livros, e, portanto, segundo a professora Fátima, "*não via o tesouro que tem ali dentro*".

Elas relataram ter exposto os livros nas prateleiras das Salas de Leitura para facilitar o acesso aos títulos pelos alunos, seguindo as orientações informadas para a organização desses materiais. A professora Fátima também relatou que foi apresentada à maleta LIA logo nas primeiras formações da Sala de Leitura Polo: "*ai fui procurar na escola, vi a maleta, mas os livros não estavam na maleta e nem a listagem dos livros que faziam parte dela*", pois os livros já se encontravam expostos devido à organização da professora anterior.

Ao abordarmos o uso dos livros da Maleta LIA com as duas professoras entrevistadas, foi visto que a palavra “problematização” apareceu de forma recorrente em suas respostas ao explicar como eram desenvolvidas as suas práticas pedagógicas nas Salas de Leitura, ao abordar os títulos disponibilizados. Notou-se que a prática a partir da problematização se fez presente nas falas das entrevistadas, em atividades desenvolvidas durante todo o ano letivo - não somente nas datas como 13 de maio e 20 de novembro -, tanto ao trabalhar livros de literatura negra infanto-juvenil, como qualquer outro título encontrado nas Salas de Leitura que traziam, em suas entrelinhas, as marcas do racismo estruturado em nossa sociedade, conforme afirmado pela professora Laura,

> *A questão da diversidade vai acontecendo no transcorrer do ano, por exemplo, estou lendo Otelo que era um general mouro que não podia casar com a Desdêmona porque era um general mouro, era mouro, como assim, ele não era digno da Desdêmona, ele era negro, então vamu puxar por aí? Os contos de fadas, vamos lá pegar a questão das princesas, a princesa loira, a princesa maravilhosa... Aí tem lá o conto pele de asno, (...) que a menina bota lá a pele do asno e fica escondida com a aquela pele escura, fica com a pele desarrumada, fica suja, fica escura, os cabelos loiros estavam escondidos (...) e às vezes eu nem preciso puxar porque eles já percebem isso (...) essa questão do Otelo, quando se trabalha, ele não é digno da Desdêmona, ele não é digno em que sentido? Ele é negro! O que faz o Otelo ter a reação tão violenta é essa inferioridade, que daí você já toca, que é o sentimento do negro, que tenho muito cuidado ao fazer, porque você está sendo muito mais profundo, muito mais fundo (...) o que se percebe nas rodas de leitura é aquela mensagem no inconsciente mesmo, ah olha como é bonito ter o nariz fininho, antes de levantar essa questão pra desconstruir você tem que ver a construção (...), a princesa toda delicadinha, o que é ser delicada?*

Tal abordagem desenvolvida por essa professora sobre o tema de forma questionadora e crítica possibilita a reflexão dos alunos de como essas situações ocorrem no ambiente educacional, demonstrando que “o ensino do letramento racial crítico interroga as ideologias que formam o conhecimento” (MOSLEY, 2010, p. 453). Por muitas vezes, essas questões não são problematizadas, pois os educadores presentes nas escolas ou não se sentem seguros para trazer a questão para o centro das suas aulas, preferindo silenciar o assunto, ou preferem responder com “achismos”, a partir da visão construída no senso comum, e, ainda, alguns passam desapercebidos por essas questões,

pois não possuem o conhecimento necessário, ou seja, não são letrados, para conseguir identificar a problemática racial encontrada nas entrelinhas de diversos títulos didáticos e paradidáticos utilizados cotidianamente em nossas escolas.

Essa ação pedagógica apresentada também pela professora Fátima, ao provocar desestabilizações, a partir da abordagem de títulos literários, tem como objetivo provocar os alunos a se reconhecerem, ou não, nesses personagens, até para suscitar questões que os incomodam:

> *que estão por trás disso e que eles até então, ou não se dão conta pela idade, ou os maiores já estão com vergonha de tocar nesses assuntos, como empoderamento feminino, a questão racial, a questão das escolhas (...) sair dali da zona de conforto (...) por que eles têm que começar a pensar sobre isso*.

Outro ponto a ser destacado na fala da professora Laura é sobre a importância de possibilitar a discussão, permitindo que os alunos tragam as suas narrativas para o centro do debate, sabendo escutar as suas vozes, pois a Teoria Racial Crítica aborda que:

> a construção da voz é importante. [...] No entanto, consideram que não é o suficiente para simplesmente contar histórias das pessoas negras. Pelo contrário, as experiências educacionais reveladas por essas histórias devem então ser objeto de uma análise mais profunda usando as lentes da Teoria Racial Crítica (DIXSON; ROSSEAU, 2005, p. 12).

Sendo assim, o ponto chave é saber o que se tem enraizado para, a partir disso, ter conhecimento de quais caminhos devem ser delineados, de forma a desconstruir essas concepções, em busca de novas formas de se olhar para esse contexto histórico.

A perspectiva adotada pelas professoras não pressupõe vetar títulos que tragam conteúdos racistas em suas escritas, mas, pelo contrário, ao abordar esses títulos que tragam passagens a serem problematizadas, possibilitar a formação de alunos atentos a essas questões que ocorrem, não somente dentro das escolas, mas na sociedade como um todo, contribuindo para a construção de cidadãos cada vez mais vigilantes e intervenientes, quanto ao assunto abordado, em busca de uma sociedade respeitosa quanto à sua diversidade.

Por outro lado, é ressaltado também que esses educadores devem possuir o conhecimento que os encaminhe a buscar títulos decorrentes da literatura negra infanto-

juvenil, abordando a história, a identidade e as culturas negras, a partir de uma discussão político-ideológica, de forma que esses alunos das escolas da rede municipal do Rio de Janeiro se vejam retratados em suas histórias, mostrando outras perspectivas de representação, pois os negros, em sua grande maioria, se veem simbolizados nas mídias, em páginas policiais, nas filas de desemprego, ou, quando em representações positivas, em épocas de carnaval ou no futebol.

A professora Laura, formada no mestrado em Literaturas Francófonas, mencionou que ouviu várias vezes: "*se na África tinha literatura, por que eles escrevem lá? (...) por que você estuda isso? Você é tão branquinha*", caracterizando a visão estereotipada no continente africano.

Ela relatou, ainda, que procura diversificar os títulos nas aquisições dos Salões do Livro como forma de enriquecer o trabalho da Sala de Leitura,

> *fugindo dos títulos que já possuíam, além de procurar trazer outra imagem da África, como quebra de paradigma, quebra de preconceito e quando você fala de África, a limitação deles é aquela África do povo passando fome (...) mostrar a África como um continente (...) a África é rica (...) as pessoas são diferentes (...) é um trabalho primeiro de quebra de paradigma e depois de enriquecimento cultural, de mostrar que é mais do que você conhece, é mais do que estão te falando e ai tem outras histórias a serem contadas*.

Dessa forma, a professora pontuou sobre a importância de se mostrar outra África, outras histórias, outras culturas, assim como outra imagem da população negra, oportunizando a esses alunos outras formas de representação na sociedade, desconstruindo a visão de estranhamento ao se trabalhar com alguns elementos da narrativa africana. A professora Laura relatou sobre uma visita realizada à Sala de Leitura de uma ex-aluna negra, participante do Coletivo Nuvem Negra[54], que conversou com os alunos demonstrando a importância dessa vivência de contato com jovens universitários, ex-alunos da mesma instituição na qual eles estudam, possibilitando outras experiências e representações decorrentes da população negra.

Assumir, como educador, uma postura letrada racialmente na abordagem desses materiais demanda conhecimento e reflexão sobre a forma como a nossa sociedade encontra-se organizada, os objetivos oficiais e as falas institucionais, pois, nesses materiais que trazem em suas entrelinhas o racismo impregnado, temos todos esses

[54] Coletivo de estudantes negros e negras da PUC-RIO.

aspectos descritos em suas passagens. Nesse sentido, o educador não atento a essas questões acaba por ser mais um integrante desse grupo que possibilita a permanência da história de invisibilidade social em que se encontra a população negra.

Um título de literatura negra infanto-juvenil chamado "Valentina"[55] foi citado pela professora Fátima ao abordar questões ligadas à identidade, história e culturas negras, livro esse que, segunda a professora, não vê sendo muito abordado nas escolas. Fátima ressaltou que "*a personagem encontrada nessa história transborda as barreiras do racismo, mostrando outras perspectivas de serem conhecidas as histórias dos negros*".

Em uma atividade desenvolvida, a professora solicitou que os alunos desenhassem a personagem Valentina, sem tê-la visto, pois Fátima contou a história sem mostrar a imagem da personagem. Foi possibilitado um processo de desconstrução de estereótipos, pois os alunos, em sua grande maioria, perceberam, nos desenhos que foram expostos posteriormente pela professora, que desenharam a Valentina branca, quando, na verdade, a personagem era negra.

Fátima aproveitou essa atividade problematizadora como o mote para realizar a roda de conversa e as intervenções necessárias relacionadas à construção da identidade e autoestima das crianças, que surgiram nesse momento, com crianças relatando não se gostarem ou não se aceitarem, pois carregam traços físicos decorrentes da população negra.

A professora Laura relatou que esse cenário é reforçado por muitos professores que, devido às suas concepções enraizadas dentro do ideal de branqueamento, ainda referem-se aos alunos negros com "*o cuidado para falar que é negro, é escurinho, moreninho, gagueja...*", sendo esses momentos em que a professora orienta os seus pares a refletirem sobre essas questões através do diálogo: "*aí a gente atua*".

Segundo a professora Fátima, o cabelo foi um dos pontos mais destacados sobre a questão da autoestima. Foi ressaltado que, ao ser realizado um trabalho desde cedo, com a Educação Infantil, sobre a questão identitária, é percebido que esses alunos atentam para as suas características físicas ao se representarem nos desenhos realizados, ilustrando diferentes tons de pele e diferentes tipos de cabelo, diferentemente de grupos que não vivenciaram esse trabalho desde cedo. Quando estão maiores, relatam que "*a*

[55] VASSALO, Márcio. **Valentina**. São Paulo: Global Editora, 2007.

questão do cabelo faz muita diferença (...) eles começam a associar a questão da higiene (...) piolho, com as meninas de cabelo crespo".

A educadora aponta que se faz "*urgente olhar para essas meninas, porque é uma construção que elas carregam que vai trazer da mãe, que a mãe vai trazer da avó, e assim vai...*". Dessa forma, percebe o peso que ainda é colocado para as meninas em relação ao tom da pele negra e do cabelo crespo e, com isso, "*acham que não podem ser princesas por que não se veem representadas*". Fátima relatou que, na atividade com esse título, muitas vezes essas meninas dizem que "*querem ser jornalista, quero ser médica, mas é difícil, porque quando a gente vai no hospital o médico não é preto, mas a enfermeira é*". A partir desses relatos, a professora busca provocá-las a perceberem que "*podem ir além*".

Em outra atividade, a professora solicitou que os alunos de 1º ano desenhassem o que desejariam ser e, em outro momento, solicitou que os seus responsáveis desenhassem o que desejariam que os seus filhos fossem. Ao recolher os desenhos, foi visto que o responsável de uma aluna, tida com ótimos conceitos, a desenhou como médica, mas que, no entanto, a aluna havia se desenhado como gari. Todos os alunos foram questionados pela professora sobre o motivo das suas escolhas e foi respondido por essa menina: "*na minha casa todo mundo é, é aonde eu posso chegar*", trazendo para o centro da discussão não a escolha da profissão em si, mas a falta de representatividade e de diferentes possiblidades vista por essa criança, já que vários membros da sua família encontravam-se na mesma área profissional, segundo relatos da professora.

Fátima revelou que ainda tem como projeto, num movimento futuro, trazer as famílias para ouvir e contar diferentes histórias, incluindo as suas histórias e memórias, possibilitando a aproximação entre as famílias e os alunos, ação de suma importância nesse movimento de luta para a construção de uma sociedade coadunada com a sua história, ao pensarmos em histórias sobre a população negra. Fátima salientou que, durante o ano letivo, ela iniciou o seu planejamento com a história das abayomis, que foi de grande relevância para alunos e famílias que participaram da atividade em sua escola no Dia das Mães, pois, na devolutiva, essas mulheres mencionaram ter se reconhecido naquela história de luta e resistência, ao "*contar a sua história e a história*

da sua raça", e terminou o ano letivo com a atividade do livro "Valentina", ressaltando que "*essa história pode ser mudada*".

Interessante notar que a professora Laura, em um momento da sua entrevista, ao comentar sobre alunos que já carregam falas do tipo "*essa turma é muito ruim mesmo professora (...) o aluno bom saiu daqui porque a gente atrapalhava ele*", também se refere aos livros como possibilidade de mudança desse cenário ao refletir "*quando penso como posso fortalecer esses meninos (...) a minha arma é a literatura*", tendo o entendimento de como o espaço da Sala de Leitura e a sua prática podem possibilitar outras formas de ver o mundo, ainda não apresentadas a esses meninos e meninas.

A professora salientou que, na atual dinâmica das redes sociais, já percebe que muitas meninas encontram-se num movimento de empoderamento feminino chegando fortemente às escolas, o que vem possibilitando outros desfechos nos momentos de conflitos, pois essas crianças acabam por se posicionar diante das questões levantadas decorrentes dos seus traços físicos, caracterizando um movimento crescente da população negra, o que poderá decorrer de gerações reafirmadas positivamente em relação às suas identidades raciais.

A fim de delinear o caminho aqui explicitado em relação às mulheres, tanto as apresentadas anteriormente, em sua maioria, enquanto responsáveis dos alunos da rede pública de ensino, assim como as educadoras da rede pública de ensino, tais como as professoras entrevistadas, destaco as palavras de Conceição Evaristo (2007) em relação àqueles colocados à margem da sociedade:

> [...] Talvez, estas mulheres (como eu) tenham percebido que se o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção de vida. (...) Em se tratando de um ato empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura dominante, escrever adquire um sentido de insubordinação (...) A nossa escrevivência não pode ser lida como história de ninar os da casa-grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos (EVARISTO, 2007, p. 20-21).

Dessa forma, os educadores, ao atentarem para o processo de formação crítica de leitores e escritores negros e não negros através do espaço escolar, conferem à sua ação um sentido voltado para a compreensão da realidade e da responsabilidade social. Evaristo (2007) reafirma o modo como a sua escrita subverte os papéis sociais que

confinam a escrita negra e constrói histórias de resistência, sendo a escola um espaço fértil para o exercício da cidadania, avistando a diversidade como condição de enriquecimento cultural.

Trago Maria-Nova, como ilustre formadora, a orientar todos esses professores a serem instigadores desse alunado e levá-los a reescrever a fala do seu povo.

> Não, ela [Maria-Nova] jamais deixaria a vida passar daquela forma tão disforme. Era preciso crer. Vó Rita, Bondade, Negro Alírio não desesperavam nunca. [...] Era preciso viver. "Viver do viver". A vida não podia gastar-se em miséria e na miséria. Pensou, buscou lá dentro de si o que poderia fazer. Seu coração arfava mais e mais, comprimido lá dentro do peito. O pensamento veio rápido e claro como um raio. Um dia ela iria tudo escrever (EVARISTO, 2006, p. 147).

Possibilitar a esses alunos e suas famílias ler e escrever as suas histórias, as histórias do seu povo, orienta ao confronto com todo o processo de embranquecimento cultural tido no espaço escolar, pois, conforme mencionado pelas professoras sobre a realização de projetos escolares que tenham como enfoque a cultura afro-brasileira, sempre é revelado um momento de resistência ao remeter às danças afro, por exemplo, como questões ligadas à religiosidade como "macumba", descrito dessa forma pejorativa por responsáveis, alunos e por vezes professores.

Ainda permanece, em geral, a questão de somente um grupo de educadores dentro da unidade de ensino realizar atividades que envolvam a cultura afro-brasileira, demonstrando um não-pertencimento, afastando-o de uma temática. Muitas vezes, esses educadores precisam lidar, todos os dias, com conflitos ocorridos decorrentes de questões raciais, por exemplo, conforme afirmado pela professora Laura, que alguns professores "*não têm interesse pela temática, não tem essa preocupação assim, não é comigo, eu tenho que ensinar ciências (...) isso é pro professor que é negro ou pro professor de história (...) isso não me pertence*", levando também alguns responsáveis a não permitir que o aluno participe dessas atividades.

No cenário cultural brasileiro, manifestou-se a concepção de uniformização cultural, racial e/ou étnica como primordial para a construção da identidade brasileira, reduzindo-a a uma única língua, religião e modo de ser. Numa sociedade de diversidade étnica e cultural, com metade da população de origem não europeia, a uniformidade existente se explica como decorrência do processo colonial, escravocrata e eurocêntrico,

privando crianças e jovens do conhecimento da literatura produzida por negros no Brasil e da sua constituição como uma experiência histórica, filosófica e cultural da maioria brasileira, de origem africana, construtora da nossa sociedade.

A professora Laura relatou que, nesses momentos, é preciso desconstruir as concepções enraizadas e, então, uma das ações desenvolvidas é buscar ouvir o que os alunos pensam: "*tenho que ouvir esse temor que vem deles*", considerando todas as falas e, após isso, utilizar o material **A Cor da Cultura** (essa foi a única professora regente de Sala de Leitura que mencionou no questionário ter participado dessa formação, em 2008, e que depois não aconteceu mais), por exemplo, para falar sobre jongo, através de documentários, ou então, buscar as outras mitologias também: "*pego os livros de mitologia que a gente tem, de mitologia egípcia, de mitologia nórdica, de mitologia africana, e vamos pegar a bíblia, que é outra mitologia (...) e ai mostrar a construção e desconstruir pra abrir um pouco a mente deles*".

Tais caminhos suscitados pelas professoras demonstram a necessidade de balizadores teóricos na construção de novas formas de conhecer a produção literária afro-brasileira, pois a lacuna de práticas desenvolvidas a partir dos títulos referentes à cultura afro-brasileira se dá pela ausência de elementos importantes ao compromisso político, fator imprescindível ao magistério e às práticas sociais. Faz-se necessário conscientizar os professores, em específico os regentes de Sala de Leitura, sobre a consciência política em sua prática, com o entendimento de que educar é um ato político.

Dá-se, dessa maneira, o letramento atrelado à identidade e às questões étnico-raciais, ao discutir sobre identidade como,

> [...] o fato de uma forma cultural ser dominante é, no mais das vezes, disfarçado por trás de discursos públicos de neutralidade e tecnologia nos quais o letramento dominante é apresentado como o único letramento. Quando outros letramentos são reconhecidos, como, por exemplo, nas práticas de letramento associadas as crianças pequenas ou a diferentes classes ou grupos étnicos, eles são apresentados como inadequados ou tentativas falhas de alcançar o letramento próprio da cultura dominante: exige-se então a atenção remediadora, e os que praticam esses letramentos alternativos são concebidos como culturalmente desprovidos (STREET; BAGNO, 2006, p. 472).

Ao buscar a mudança desse cenário, esse educador necessita "descortinar" as suas concepções, descolonizando os currículos do poder e do saber, tendo em vista o

acesso do aluno da escola pública a um ambiente diverso coadunado com a mudança da realidade social brasileira, possibilitando transformações na sua pirâmide social. Dessa forma, deve-se olhar os livros paradidáticos como um recurso importante, pois podem trazer questões de racismo velado, mas que, com a mediação de um professor bem preparado, isso pode ser discutido no contexto de sala de aula com alunos (FERREIRA, 2014a.). Para isso, deve-se pensar na importância da formação desses professores regentes de Sala de Leitura ao abordar esses materiais através dessa temática, incluindo o discurso das diferenças de uma forma reflexiva e crítica.

4.2. Diálogos Necessários entre a Literatura Negra Infanto-Juvenil e a Formação de Professores: Problematizando e Transformando a Prática Pedagógica

É notório que as escolas em que o mito da democracia racial se faz presente na concepção e imaginário dos professores sobre a diversidade acabam apresentando práticas mais individualizadas, sem envolvimento do coletivo, o que traduz pouco investimento na formação continuada na perspectiva da Lei 10.639/2003.

Nesse sentido, a formação continuada, abordada nesse estudo, apresenta-se como fator primordial para a reorientação epistemológica para tratar sobre história, identidade e culturas negras no espaço escolar, pois, ao levarmos em consideração que a formação inicial, no âmbito das graduações, ainda se mostra num movimento crescente, mas lento, da abordagem dessa temática nos espaços acadêmicos, a formação continuada acaba por se configurar como uma formação inicial ao se tratar sobre a história africana e afro-brasileira.

O modelo de formação desenvolvido pela Sala Polo através da irradiação de informações e da troca de práticas desenvolvidas na Sala de Leitura, segundo as professoras, não cumpre o seu papel em relação à temática étnico-racial, não possibilitando a transformação das concepções e práticas nas formações, pois, além do aumento do número de professores impossibilitados de participar desses encontros por estar em regência de turmas devido a substituições em suas escolas, revelando encontros cada vez mais esvaziados, a própria formação necessitaria de profissionais capacitados para a abordagem do assunto, levando os educadores ali presentes a buscar a transformação das suas práticas na abordagem através dos títulos encontrados nas Salas

de Leitura. A professora Laura ressaltou, também, que o formato de encontros da Sala Polo tinha que ser essencialmente de formação e trocas, sendo disponibilizado o repasse de informações via e-mail, o que enriqueceria e otimizaria o trabalho desenvolvido por esse espaço.

A formação que considera raça e racismo no seu programa necessita de um mediador preparado para ministrar esses encontros, caso contrário, o curso pode estar corroborando para o não entendimento adequado de como formar professores para tratar de raça e racismo nos seus contextos de ensino e em suas práticas pedagógicas. Ressalto a responsabilidade das Secretarias de Educação em possibilitar essas formações para o desenvolvimento das competências pedagógicas desses educadores ao abordar tal temática. Entretanto, enfatizo que esse Letramento Racial Crítico também perpassa por todos os profissionais inseridos nessas secretarias, pois esses também necessitam descontruir os seus imaginários a partir de uma reorientação epistemológica dentro da ótica étnico-racial.

O racismo é estrutural e se expressa através das condições de subalternidade ou de privilégios de sujeitos racializados, sendo estruturalmente reproduzida. Sendo assim, devemos começar pelo trabalho nas bases teóricas que constituíram as nossas concepções, trazendo estudos e fundamentação teórica a esses educadores para que entendam, primeiramente, como é constituída a nossa sociedade historicamente, para que, assim, possam compreender e refletir sobre a (re)formulação das suas práticas e concepções para abordarem tal temática. Fomos instruídos a perceber a problemática das questões raciais como algo inexistente, a partir do mito da democracia racial, entendendo que vivemos em harmonia na sociedade.

Nesse sentido, os movimentos negros, atualmente se apoderando das redes sociais, assumem papel preponderante, pois trazem a história da população negra de forma descolonizada, desmistificando esse mito que nos foi enraizado, levando a população brasileira à discussão sobre essa problemática que é tão cara à população negra, conforme relatado por Milner,

> alguns desses mesmos alunos acharam difícil acreditar que raça e racismo eram tão importantes na educação. Eles de alguma forma acreditam que o racismo desapareceu na sala de aula, mesmo quem viu em suas próprias casas (quando seus pais expressaram suas posições sobre namoro com pessoa de outros grupos étnicos) (MILNER, 2010, p. 199).

Enquanto as políticas públicas educacionais se ausentam de atentar para essas questões, continuamos educando alunos negros e não negros a não perceberem as diversas questões que permeiam as relações raciais, prosseguindo com a concepção de que as crianças não negras encontram-se em um meio social que lhes traz privilégios de acordo com a sua cor, enquanto os negros encontram-se na base dessa sociedade, não possibilitando o debate dessas questões tidas como legitimadas.

Faz-se necessário propiciar, através das práticas pedagógicas, que nossos alunos possam refletir criticamente sobre questões raciais dentro do contexto escolar, letrando esses alunos para as discussões étnico-raciais, pois possibilitamos, assim,

> o engajamento de lideranças nas escolas e professores com uma literatura abrangente acerca de letramento racial e educação antirracista que possa dar embasamento para um desenvolvimento de uma compreensão sofisticada sobre raça e educação (SKERRET, 2011, p.328).

Não é algo somente de uma professora, ou de um grupo restrito de professores, mas de toda a comunidade escolar, pois, quando a ação ocorre de forma individualizada, ao sair dessa escola, essa ação acaba por se deslocar junto com esse profissional, ausentando aquele espaço dessas práticas. É preciso olhar também para a gestão das escolas, que precisam estar atentas a esses fatos, pois escolas imersas em um contexto afirmativo e democrático de gestão mostram-se ativas em suas práticas decorrentes de educação para as relações étnico-raciais, garantindo a participação e aprendizado através de um cenário democrático, repensando as estruturas de poder autoritário.

Ao tratarmos sobre a formação profissional dessas professoras, buscando entender o que as leva a construir suas práticas baseadas por uma competência pedagógica que considere a perspectiva racial, foi visto que a professora Fátima apontou a formação que teve em outra rede de ensino público (anteriormente ao seu ingresso na Sala de Leitura no Rio de Janeiro), o que deu conhecimentos para tratar sobre a temática através dos livros de seu acervo.

A professora ressaltou que o livro “Valentina” foi um dos títulos conhecidos nesse espaço de formação, levando-a a adquiri-lo nas compras do Salão do Livro, que constava de encontros com autores, onde explicava o processo de escrita “*o que dava ideia de como abordar e problematizar o livro (...) era enriquecedor*”, contações

literárias, estudos teóricos, indicação de títulos, realização de atividades na prática para os professores a partir desses títulos e, ainda, recebiam mídias como DVD's com música, filmes e jogos. Ela reiterou que

> *a troca faz você pensar se está no caminho certo, amplia o seu olhar, é aliar a teoria e a prática. Quando mostra ao outro que você conseguiu e que é possível fazer, o outro fica mais encorajado a fazer, como foi a Abayomi que vários colegas fizeram em suas escolas (...) como essa troca enriqueceu outras práticas*.

Fátima ressaltou a importância do mediador presente nessa formação o qual exercia papel preponderante, pois instigava os professores a pensar nas histórias de formas variadas, usando a literatura para provocar pensamentos, ensinando-a que,

> *tudo é possível, com todo mundo, desde que você saiba abordar (...) ele ensinava a trabalhar o mesmo livro desde a educação infantil até os jovens e adultos, só mudando a abordagem (...) Foi libertador olhar para as histórias de diversos ângulos. Eu queria saber as formações que ele teve (...) aqui no Rio não tem nada de novo, já ficam desestimuladas*.

A professora Laura, além de participar do curso **A Cor da Cultura**, através de encontros semanais com vídeos, eventos e exposições, pontuou que a formação que possui é muito mais relacionada à sua busca pessoal pela temática do que por formações oferecidas dentro da rede pública de ensino, como exemplificado através do mestrado em Literaturas Francófanas já mencionado, além de buscar realizar leituras sobre a temática e trocas entre os professores atuantes nesse cenário.

Ela ressalta que a formação continuada conseguiria afetar esses professores que relutam em dizer que "o problema não é meu", tirando-os da zona de conforto, justificando que "*preferem não tocar no assunto para não causar mais problemas (...) se não souber intervir a gente pede ajuda, até mesmo dos alunos levando o problema até eles (...) não se posicionar é confortável*", além daqueles que pensam estar trabalhando o tema, ao abordá-lo superficialmente em datas comemorativas, ou ainda reforçando o racismo através da caracterização por *blackface*, como ocorre, por exemplo. Laura reiterou: "*o professor tem direito a essa formação*".

Outro ponto destacado por Laura, que entende também essa atividade na sua Sala de Leitura como um movimento de formação dos professores através de trocas, é o

projeto **A Arte dos Contos**, desenvolvido em sua escola. Nesse projeto, a equipe participa de rodas de leitura de diversos gêneros literários – ainda não conseguiu incluir os funcionários da escola (auxiliares de limpeza e merendeiras, por exemplo), devido à resistência deles em não terem o pertencimento deste lugar –, aproveitando essa atividade para abordar autoras e autores negros, até então desconhecidos pelos educadores, como, por exemplo, Conceição Evaristo. As atividades possibilitam o contato com as suas obras, ampliando as oportunidades de serem utilizadas nas salas de aulas, mostrando que, através da literatura, diversas questões podem ser problematizadas através da ação desses professores.

Ressalto que ambas as professoras pontuaram o afeto e a empatia pela temática também por vivências familiares em que a questão racial esteve presente. As narrativas trazidas tiveram relação com o seu cotidiano escolar e pessoal, mostrando as identidades sociais dos professores em relação à questão racial, ajudando a entender os caminhos percorridos por essas profissionais até se mostrarem letradas racialmente em suas práticas.

A professora Fátima rememorou as questões ligadas ao cabelo de sua irmã, que não aceitava o seu cabelo crespo, levando-a a observar a resistência e o sofrimento enfrentado por ela na infância sobre esse assunto. Ela relatou que, em um desses encontros de formação para a Sala de Leitura vivenciados na outra rede que trabalhava, foi questionada pelo formador porque era importante trabalhar a literatura afro-brasileira, respondendo-o prontamente que "*a incomodava o porquê que a Diva era sempre a culpada na cartilha O Sonho da Talita*[56]".

Nesse momento, o formador não entendeu a sua resposta e pediu que explicasse e, então, Fátima relatou que a Diva era a única negra, com cabelo enrolado e azul, e sempre aprontava todas as peripécias da cartilha e, em contrapartida, a Talita era loira e branca, como todos os outros personagens, e aquilo a fazia se lembrar de sua irmã, devido ao cabelo encaracolado: "*a Diva tinha cabelo enrolado igual ao da minha irmã (...) e aquilo me incomodou*". Isso a fez pensar nas meninas negras que não se veem representadas nos livros utilizados nas escolas.

Esse momento da entrevista foi marcado pelas lembranças que a professora Fátima teve sobre as interações estabelecidas em sua família, em relação ao tratamento

[56] Ver Cartilha **O Sonho de Talita**. Disponível em: https://pt.slideshare.net/Dicascience/sonhos-de-talita. Acesso em: 19 de julho de 2018.

dado por seus familiares a respeito do cabelo, buscando sempre supostas "formas de facilitar" a sua relação através de cortes, tratamentos, o que causava grande desconforto em sua irmã, pois tinha o cabelo mais crespo dentre as crianças da família. Fátima fez a ligação desses momentos vividos com as situações vivenciadas por meninas negras, em ambiente familiar ou escolar, e o quanto devemos estar atentas a essas questões, mostrando que "frequentemente as experiências entram nas salas de aula através do local de memória. Normalmente as narrativas de experiências são ditas de forma retrospectiva" (hooks, 1994, p. 91).

A possibilidade de contar histórias vivenciadas trouxe para as professoras a necessidade de rememorar, de reviver e de entender em quais situações ocorreram exemplos de racismo e, ao mesmo tempo, possibilitou que refletissem sobre os exemplos vividos, propondo sugestões de ações, em alguns casos. Sendo assim, a professora Laura relatou que a temática étnico-racial sempre a interessou, e a fez estudar sobre o assunto, e entende "*que faz parte de sua vivência*", mesmo tendo a consciência de que "*eu não passo pelo sofrimento que as pessoas negras passam (...) eu tenho essa consciência (...) não existe essa coisa de racismo reverso (...) mas você pode ter a empatia, entender, compreender e ir pra luta (...) se apropriar, né*", expondo uma postura que envolve empatia e afeto.

Dessa forma, ressalto que as experiências de Letramento Racial Crítico se caracterizaram a partir das narrativas, demonstrando as reflexões de como tratar das questões de raça e racismo no ambiente escolar. Além disso, possibilitaram pensar sobre as experiências vividas e também reconsiderar assuntos que pareciam não ter sido pensados anteriormente pelas professoras, levando-as a conjecturar sobre as ações possíveis dentro do seu ambiente de trabalho. Isso foi explicitado pela professora Fátima, que pontuou que essa entrevista a deixou motivada a buscar mais sobre o assunto dentro do seu ambiente de trabalho, e a professora Laura, que assinalou:

> *a nossa sociedade é diversa e o desrespeito a essa diversidade tá cada vez maior, há intolerância, o sectarismo, isso tá se arraigando, tá se fortalecendo de uma maneira assustadora, isso sempre me incomodou (...) é a questão afetiva e a questão ideológica isso me incomoda muito, esse desrespeito às minorias (...) é o desrespeito à pessoa humana, ao pobre, ao negro, ao judeu, ao morador de rua, ao operário (...) essa visão me irrita profundamente (...) eu acho que profissionalmente eu tenho esse dever (...) eu não tô aqui pra doutrinar ninguém, mas abrir a mente sim (...) é minha função (...) eu*

> *tenho 600 alunos na minha mão, é muito sério isso (...) então é meu dever, não é só a profissional e a pessoa né, é meu dever colocar isso, abrir a mente dessas crianças para essas questões (...) ele vai tomar as decisões dele, mas eu não posso passar batida sobre isso, não posso, é desonesto, é antiético (...) você ser ética é você ter a preocupação com seu objeto de trabalho e o meu objeto de trabalho é o aluno, é a mente dessas crianças (...) eu tenho muita noção dessa responsabilidade, então eu tenho que mexer nisso sim (...) a gente tá num país diverso (...) você tem que abordar essa questão, é obrigação, independente de lei, antes dessa lei eu sempre fiz isso, eu estudo essa questão desde 89 (...) eu estudo sobre isso desde sempre (...) e na minha profissão eu coloco isso*.

Sobre a questão de partir para a ação, Dixson e Rosseau (2005), pesquisadores sobre a Teoria Racial Crítica, indicam que a

> Teoria Racial Crítica determina que o ativismo social possa ser uma parte de qualquer projeto da Teoria Racial Crítica. Para ter efeito, as histórias devem nos mover à ação e à melhoria qualitativa e material das experiências educacionais das pessoas negras (DIXSON; ROSSEAU, 2005, p. 12).

Sendo assim, a discussão, a leitura, a reflexão a respeito de raça e racismo e as experiências vivenciadas são de suma relevância, contudo, é necessário que nos encaminhe à ação. Em relação aos educadores, o cenário dessa ação é a escola e a forma de ensinar, de entender o currículo, os livros e materiais utilizados, de analisar as relações e posturas dos alunos e professores, para que, ao ocorrer alguma situação, possam ser propostas atividades para a transformação de tais atitudes. Também é importante ter a responsabilidade de fazer o Letramento Racial Crítico em todos os ambientes sociais em que estiverem presentes (FERREIRA, 2014a).

As narrativas utilizadas nesta pesquisa foram geradas no formato de entrevistas, trazendo relatos reflexivos em que as professoras conjecturaram sobre formação de professores e perpassaram por experiências em Sala de Leitura, em relação à raça e racismo, dando-nos subsídios para entender como as relações raciais se dão no interior dessa instituição fundamental na vida de crianças, que é a escola, mostrando-nos a sociedade e a responsabilidade das Secretarias de Educação nesse processo de formar professores coadunados com a temática racial.

Considerações Finais

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise de como é orientado o trabalho de formação continuada dos professores regentes de Sala de Leitura, a fim de compreender o papel desses profissionais na rede de ensino do Município do Rio de Janeiro para a promoção do Letramento Racial Crítico, através do uso dos títulos de literatura negra infanto-juvenil, em grande parte, encontrados na Maleta LIA.

Essa análise ratificou a hipótese de que a formação continuada desses profissionais ainda carece de efetivas ações por parte da Secretaria Municipal de Educação, tendo em vista a construção de práticas educacionais coadunadas com a perspectiva étnico-racial, pois foi visto que essa temática ainda não ocupa um lugar significativo nas formações continuadas dos professores regentes de Sala de Leitura e, consequentemente, nas práticas educacionais no ambiente escolar.

A metodologia e a bibliografia adotadas permitiram uma pesquisa de campo com a obtenção de dados mais consistentes sobre as etapas do processo, levando à uma análise mais apurada dos dados gerados. Os questionários, com perguntas abertas e fechadas, permitiram verificar que as concepções e práticas dos professores regentes de Sala de Leitura não estão sendo modificadas com a participação desses profissionais nas formações continuadas, entendidas dentro do espaço da Sala Polo, identificando nessas formações pressupostos teórico-metodológicos ainda balizados pela perspectiva da democracia racial para se trabalhar com identidade, história e culturas negras, implicando, no geral, em práticas superficiais e, quando ocorrem, muito atreladas às datas comemorativas com a utilização dos mesmos títulos de literatura negra infanto-juvenil, como ficou evidenciado no livro **Menina bonita do laço de fita**.

Foi verificada também, como um entrave substancial para a execução das formações, a ausência de professores devido ao afastamento do espaço da Sala de Leitura por causa das substituições por falta de professores regentes de turma nas escolas. Em contrapartida, um dos pontos favoráveis, descrito nos questionários, relacionou-se às trocas estabelecidas nesses espaços de formação, tidas como fundamentais dentro desse processo de apreender novas práticas educacionais que

busquem desconstruir concepções e práticas tão arraigadas em nosso cotidiano, conforme exemplificado pela atividade da Abayomi.

É notório que o pensamento descolonizado não fez parte de nossas graduações (em sua maioria), por isso é preciso questionar essa visão eurocêntrica e colonialista a partir da qual fomos formados e através da qual permanecemos educando nossos jovens e nossas crianças através das nossas práticas pedagógicas. Dessa forma, busquei, através de uma escrita pedagógica, provocar os educadores que por ventura lerem esse estudo a perceber como foi estabelecido o contexto histórico da nossa sociedade para que os sujeitos atentem às questões raciais existentes, levando-os a perceber que a situação não se dá pela forma como muitos insistem em proclamar que "não há nada tão sério com a situação do negro em nosso país" e que "o racismo não é algo tão grave como tentam fazê-los acreditar".

O professor que compreende o que está por trás dessa lógica eurocêntrica, terá fundamentos para, a partir disso, refletir e entender o porquê se faz tão necessária a transformação da sua prática. Precisa ter um sentido e a formação tem o papel de mostrar a esses professores a história que ainda não nos foi contada. Destaca-se, assim, a necessidade da difusão de uma nova ideologia de poder tão abrangente quanto à do "paraíso racial", através do mito da democracia racial, para que se estruturem novas identidades.

Faz-se necessária a intensificação de processos educativos afro-referenciados. Os espaços acadêmicos e movimentos sociais trazem estudos sobre as relações étnico-raciais a ponto de possibilitar intervenções em políticas públicas. Nesse sentido, a escola torna-se um espaço ideal para se refletir sobre a tensão entre o igual e o diferente. É necessária a construção de um projeto epistemológico, a partir de uma visão crítica à nossa sociedade, em suas questões históricas.

Uma frase atribuída a Martin Luther King diz que *"a maior tragédia do período de transição social não é o clamor dos maus, mas o silêncio dos bons".* Sendo assim, é preciso descortinar a visão, e não se silenciar diante da desigualdade histórica, indo na contramão da perpetuação de um cenário que não pode permanecer como vem se configurando.

É imprescindível, diante do discurso militante referente à identidade racial negra, a abordagem a partir da perspectiva política ou ideológica. A identidade política

agrega a todos, tendo em vista orientações que viabilizem a transformação da realidade da população negra no Brasil e a escola, por meio do desenvolvimento de atividades que tragam a problematização de temas relacionados à questão racial, seja através da reflexão de materiais didáticos ou paradidáticos, mídias, discussões em rodas de debates ou até mesmo a partir de uma situação ocorrida dentro do espaço escolar, deve descortinar o olhar dessas crianças e jovens para o racismo que ocorre diariamente em nossa sociedade, mas que ainda há dúvidas por parte da população se ele realmente acontece.

Possibilitar a construção da identidade negra em um contexto que, historicamente, instrui aos negros a negarem-se a si mesmos é uma luta encarada pelos negros brasileiros que almejam ser reconhecidos. Refletindo, em específico, sobre as instituições de ensino, podemos pensar que os professores ainda não estão atentos a essas questões, sendo conscientes do papel que devem desempenhar, a partir da utilização desses materiais, possibilitando um papel reflexivo e crítico diante da temática étnico-racial, além de não ser vista a incorporação dessa realidade de maneira séria e responsável nas discussões nos processos de formação de professores, quando essas formações realmente ocorrem. Diante disso, essas questões mostram-se como motes de reflexão para pensar sobre o espaço escolar e a educação para as relações étnico-raciais dentro do contexto social brasileiro.

A escola deve estar a serviço da sociedade civil, pois se caracteriza como uma das suas mais importantes instituições, formulando outra ideologia baseada em uma perspectiva antirracista. Nesse contexto, a Lei 10.639/2003 atua como processo coercitivo. Entretanto, a sua implementação não invalidou a emergência de um grande percurso ainda a ser percorrido, conforme revelado nesse estudo.

Daí a importância do Letramento Racial Crítico através da formação inicial e continuada de professores para que entendam a importância da busca de uma educação antirracista, assim como da sua responsabilidade diante da construção de um novo paradigma de educação dentro do espaço escolar para crianças negras e brancas. Letrar racialmente demanda formação, estudo, trocas, dados, vivência, reflexão, empatia, olhar crítico, responsabilidade do professor, competência político-pedagógica.

Entender que não devemos ser somente contra o racismo, mas ser antirracistas perpassa por um posicionamento político-ideológico que todos nós, educadores, temos a

obrigação de ter, se pensarmos na perspectiva do cumprimento da obrigatoriedade da Lei 10.639/2003. No entanto, convido aos professores a não refletir a partir da obrigação, mas a partir da consciência racial, ao viabilizar que alunos da rede pública do Município do Rio de Janeiro, em sua grande maioria negra e pobre, conforme mostrado nos dados no decorrer desse estudo, percebam a importância de se entenderem enquanto negros, através de uma representação positiva, possibilitando que essa busca de uma educação efetivamente para todos, a partir de uma perspectiva descolonizada, ocorra em nossas salas de aula e, em específico, conforme pesquisado, nas Salas de Leitura.

Ao analisar esses dados juntos aos nossos alunos, percebe-se que possibilitar novas perspectivas de vida à população negra é alterar a estrutura posta nos aspectos econômicos, pois modificar a qualidade de vida da população negra é deslocar a base da pirâmide social em nosso país, o que de fato não irá interessar aos grandes grupos políticos a sua transformação: eles precisam de mão de obra barata e não instruída para servir aos seus interesses.

Os grupos de professores que vêm se formando e estruturando dentro da rede pública na abordagem do tema são cada vez mais crescentes, o que vem possibilitando uma caminhada em busca dessa educação descolonizada e descolonizadora, mesmo com as diversas resistências apresentadas nesse processo. A luta ainda é árdua quando pensamos que as políticas educacionais tornam-se cada vez mais opressoras e desiguais. Entretanto, esses grupos, cada vez mais estruturados, apresentam uma ideologia Ubuntu: eu sou porque nós somos.

Cada educador entende que esta é uma luta coletiva, que todos devemos discutir, não somente professores negros ou de áreas específicas como artes e história, e que deve ser iniciada o quanto antes nas bases da Educação Infantil, perpassando por toda a educação básica, para que cada vez mais jovens ingressem no nível superior letrados, por meio dessa ação coletiva e, assim, ao atingir os bancos acadêmicos, possam se tornar formadores e proporcionar uma formação inicial e continuada menos eurocêntrica, que desencadeará em novos educadores com uma perspectiva de educação descolonizada, completando, assim, o ciclo ideal para um novo paradigma de educação.

Uma possibilidade apresentada são os espaços de troca através da reflexão coletiva dos professores nos espaços de formação, visto que esses educadores também precisam de espaços onde as suas narrativas e experiências com a temática se façam

presentes, o que contribuirá com as reflexões de todos os profissionais, dando-lhes segurança nas atividades desenvolvidas, pois, assim, será possibilitada a reflexão e o aperfeiçoamento de suas práticas, ao propor indagações tais como refletir se é preconceituoso diante de diversas situações, se já viveu alguma situação de discriminação ou preconceito, e ainda se pode relatar o seu conhecimento sobre África e a sua história, africanos escravizados e o contexto histórico brasileiro (lutas de resistência, seus heróis, suas histórias, influências na formação da identidade brasileira, nas religiões, festas, cantigas, danças, culinária). Tais reflexões orientarão a uma reflexão, desde a formação ainda na escolaridade desses professores, até as suas graduações e formações complementares, o que dará subsídios a perceberem como essa história foi contada e como devemos (re)contá-la.

Num mundo onde ser letrado significa ocupar uma posição superior na hierarquia da sociedade, devemos possibilitar que alunos sejam leitores. E leitores da sua história, ou seja, possibilitar serem reconhecidas as faces do negro na literatura brasileira, sendo negros e não negros o público desses impressos, em especial, os alunos da rede pública. Despertar o interesse dos alunos pela leitura caracterizaria um projeto de sociedade que os grupos dominantes não desejam desenvolver, ainda mais sendo o povo subalterno a ler sobre a sua própria história, a sua própria identidade. Urge colocar a literatura negra infanto-juvenil a serviço de professores afro-referenciados e a formação continuada para a transformação das práticas desses profissionais através do Letramento Racial Crítico.

A experiência vivida por muitos alunos negros, ao se depararem com imagens de personagens negros em livros didáticos e paradidáticos relacionados somente aos aspectos da escravidão, reforçando uma visão eurocêntrica, leva ao surgimento de traumas e estigmas que serão carregados por toda a vida. Dessa forma, faz-se necessário concretizar novas formas de representatividade nos materiais pedagógicos, assim como possibilitar a sua utilização, tais como os títulos de literatura negra infanto-juvenil, surgindo possibilidades de um caminho autoral escrito pelos próprios negros sobre a sua história por meio desse alunado.

Outros indicadores podem ajudar na mudança de tais práticas colonizadas: é possível, por exemplo, analisar se os negros aparecem ocupando diversas posições sociais e profissionais, não apenas nas posições subalternas como morador de rua,

doméstica, lixeiro ou vendedor ambulante; perceber se a imagem dos negros é valorizada em si ou se são comparados a animais, parecidos com macacos e outros; se os negros se apresentam em toda a história ou se só aparecem para ilustrar o período da escravidão; ou, ainda, se as personagens negras são ressaltadas e valorizadas ou se sempre aparecem em último lugar.

Podemos propor a reescrita de histórias, músicas, poemas, versos de modo a reconstruir conceitos e ações, para que uma mudança de atitude ocorra de fato, através da desconstrução de estereótipos, por meio de atividades realizadas em conjunto, com as crianças negras e brancas. Sabemos que a prática da leitura é um instrumento de acesso à compreensão do mundo. Busca-se a inclusão dos negros, retirando-os da invisibilidade, para, assim como as crianças brancas, serem representadas nas lendas, fábulas e outras histórias de uma maneira mais respeitosa e justa.

Este é o desafio central da Lei 10.639/03: pontuar que não é a história do negro ou dos africanos que está em questão, pois não se trata de contar mais uma história. Abordar os aspectos históricos da África e do Brasil é (re)contar a história do Brasil e da própria humanidade, pois a origem se dá no continente africano, considerado como o berço da humanidade.

Nesse sentido, a urgência se dá no preparo destes educadores na utilização desses materiais, tendo em vista a formação de um público leitor mais sensível às temáticas das relações inter-raciais e da diversidade étnica, assim como a intenção de abordar a temática da constituição identitária da criança negra considerando as literaturas que perpassam o cotidiano escolar.

Tal perspectiva demandará dos educadores estudos, tendo em vista a (re)formulação de ações para a mudança deste cenário, onde temos “os benefícios da miscigenação”, com a visão do “colonizador como herói”, através do mito da democracia racial. Destaco o combate à discriminação e preconceito ao valorizar a diversidade representada em uma sala de aula da rede pública de ensino. É importante reiterar que essas propostas não podem ter qualquer ranço de obrigatoriedade, conforme afirmado pela professora Laura, ao pontuar que a sua prática já abarca as questões étnico-raciais muito antes da implementação da Lei 10.639/2003, pois se entende na responsabilidade de colocar esse assunto no centro das discussões de suas aulas.

Sustentar práticas pedagógicas afrocentradas está relacionado também com a gestão escolar e o corpo docente e com a inserção em seu projeto político-pedagógico, além da ação efetiva das Secretarias de Educação na viabilização de processos de formação continuada sobre a temática com profissionais conhecedores do tema, tendo em vista a busca da desconstrução das concepções colonizadas que emergem nos educadores em geral. Contudo, ressalto a importância de olhar a formação continuada quase como uma formação inicial, pois esta temática com conteúdo voltado para contemplar a diversidade étnico-racial não consta dos cursos de licenciatura, reiterando, assim, a importância da formação não somente dos professores em regência, mas dos gestores, assim como todos os demais envolvidos no processo educacional, revelando a atenção que deve ser dispensada ao ensino superior.

Essa análise permitiu ampliar a compreensão sobre o objetivo da pesquisa proposta, visto que, apesar das formações continuadas não estarem sendo plenamente desenvolvidas para esses professores no âmbito da temática étnico-racial, duas professoras destacaram-se por apresentar uma visão descolonizada de educação, através do entendimento da visão eurocêntrica que ainda engessa os nossos currículos, demostrando competência pedagógica para lidar com a temática.

O Letramento Racial Crítico requer uma percepção crítica sobre os usos das competências adquiridas, levando a questionamentos e causando desequilíbrios nas diversas situações vivenciadas, sendo, nesse caso, analisado o espaço escolar. Tais competências construídas nesse local seriam utilizadas nas diversas experiências sociais, tendo, assim, o letramento como uma prática social.

Entender as entrelinhas de cada página das histórias contadas, como foi visto ser uma prática recorrente nas duas professoras entrevistadas, promovendo situações de problematizações, a partir de títulos de literatura negra infanto-juvenil, assim como de outros títulos utilizados, mostrou-se como uma prática de Letramento Racial Crítico, utilizando as narrativas desses alunos como mote para desencadear rodas de conversa sobre os assuntos relacionados à raça e racismo, à história, à identidade e às culturas negras, possibilitando a reflexão e a construção de conhecimento crítico por parte desses alunos que frequentam essas Salas de Leitura.

Entretanto, foi reiterado pelas duas professoras que todo o processo de formação pelo qual passaram até hoje, o qual possibilitou que elas desenvolvessem práticas

pedagógicas letradas racialmente, deve-se à buscas pessoais devido à proximidade com o tema e o entendimento da responsabilidade que possuem ao trabalhar as questões étnico-raciais no interior de uma sociedade tão diversa quanto a nossa. Esse quadro se mostra a todo momento uma postura empática, ao se colocar no lugar dessa parcela da população que sofre com o descaso das políticas públicas, tendo em vista a transformação do cenário atual, além de terem passado por processo de formação continuada sobre a temática. Essa formação continuada se deu em outra rede, a que lhes deu conhecimento sobre o acervo que buscam constituir em seus espaços de trabalho, além de conhecimento para lidar com os materiais paradidáticos.

Deparamo-nos com uma realidade que começa nessas ações desenvolvidas nas escolas através de grupos de professores movidos pela necessidade de transformar a realidade em que vivemos, a partir de uma perspectiva afro-referenciada, antirracista e sensível.

Ao finalizar toda etapa de construção do trabalho de pesquisa, entendi o processo de devolutiva como um compromisso ético do pesquisador, não se restringindo à entrega de um relatório, mas um espaço de co-construção. Portanto, o presente trabalho objetiva a devolução da pesquisa através de um possível espaço de formação na Sala de Leitura Polo pesquisada, onde será realizada uma síntese dos resultados dos questionários e entrevistas individuais, com a discussão do que foi exposto.

Dada a importância do assunto, torna-se necessário o desenvolvimento de espaços de formação continuada, pois são esses ambientes que deverão se constituir enquanto divisores de água na trajetória profissional desses educadores, a fim de atentarem para a urgência dessa discussão, pois, conforme foi visto, somente a distribuição de títulos de literatura negra infanto-juvenil não garantiu a implementação de práticas educacionais que abarquem a educação para as relações étnico-raciais.

Da forma como iniciei essa pesquisa, muito antes de ingressar nesse espaço de Pós-graduação, finalizo-a, ainda, com a inquietação que era iminente, mas não mais devido a buscar entendimentos sobre o motivo que levava crianças negras e não negras a não se desenharem ou desenharem os personagens de livros infantis da forma como se mostravam: negros.

Finalizo com outra inquietação: a de perceber que, enquanto educadora, mulher e negra tenho a obrigação de promover a construção de uma sociedade constituída de

sujeitos críticos e intervenientes quanto às questões raciais, refletindo, assim, as diversas formas de se possibilitar esse feito. Acreditar na formação de sujeitos mais humanos e respeitosos a partir da infância perpassa pela crença de que podemos promover um mundo justo em possibilidades, representações, reconhecimentos e ações, ao entender a nossa verdadeira história de construção dessa sociedade e nos orgulharmos da diversidade contida nela. No entanto, qualquer mudança é sujeita a resistências, exigindo ações efetivas para a sua implementação.

Sendo assim, mostra-se urgente o desenvolvimento de pesquisas sobre práticas pedagógicas positivas em relação à história e cultura africana e afro-brasileira, assim como pesquisas sobre espaços de formação continuada que fomentem essa temática, revelando um movimento crescente de educadores atentos a essas questões, despontando essa pesquisa como o recorte de um processo que não acaba aqui.

Inicio e termino este trabalho com esta epígrafe que traz a importância de que mulheres e homens, professoras e professores, temos de resistir aos moldes educacionais perpassados pelo racismo institucional, ao impossibilitar que crianças negras e não negras desbravem esse aprisionamento e invisibilidade em que se encontram nas amarras do racismo estrutural. Cumpre-se, então, um ciclo conforme a mensagem que está na epígrafe nos traz a refletir: "*Todos aqueles que morreram sem se realizar, todos os negros escravizados de ontem, só supostamente livres de hoje, libertam-se na vida de cada um de nós que consegue se realizar. A sua vida, menina, não pode ser só sua. Muitos vão se libertar, vão se realizar por meio de você.*", mas que para isso "*é preciso ter os ouvidos, olhos e coração abertos*". Pois, afinal, é preciso letrar-se, na perspectiva racial. É luta! Sigamos!

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.

ARONSON, E. Prejudice. In: **The social animal**. New York: Worth Publishers: Freeman and Company, 1999, p. 304-363.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BARREIROS, Ruth Ceccon. **Leitura e formação identitária na literatura infantil afro-brasileira**. In: II Seminário Nacional em Estudos da Linguagem, Diversidade, Ensino e Linguagem UNIOESTE – Cascavel. Anais. Cascavel: UNIOESTE, 2010. Disponível em: http://cac-php.unioeste.br/eventos/iisnel/CD_IISnell/pages/ simpósios /simposio%2022/leitura%20e%20formacao%20identitaria%20na%20literatura%20infantil%20afrobrasileira.pdf. Acesso em: 7 de maio de 2018.

BARTON, E. J.; ASCIONE, F. R. **Direct observation**. In: Ollendick, T. H.; HERSEN, M. Child behavioral assessment: principles and procedures. New York: Pergamon Press, 1984.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2000.

BELL, Lee Anne. Telling tales: what stories can teach us about racismo. **Race Ethnicity and education**, v. 6, n. 1, p. 3-28, 2003.

BENTEZ, Raimunda Nilma de Melo. **Negritando**. Belém: Graphitte, 1993.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado federal: Centro Gráfico, 1988. P. 292. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 de junho de 2018.

_____. 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**. Parecer CNE/CP 1/2004. Seção 1. p.11. D. O. U. de 22 de junho de 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf. Acesso em: 20 de junho de 2018.

_____. Lei n.º 9.131. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução do Conselho Nacional de Educação. Brasília, **Diário Oficial da União**, 2002.

_____. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 20 de maio de 2016.

CANDAU, Vera M. (Org.). **Magistério: construção e cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CARMICHAEL, S. e HAMILTON, C. **Black power: the politics of liberation in America**. New York, Vintage, 1967.

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

_____. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Editora Selo Negro, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2º ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

CORTELLA, M. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Currículo: nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

CUNHA, Livia Klein Marques da. **Concepções e práticas midiáticas de professores de Sala Polo do Rio de Janeiro**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

DARTON, Robert. **Boemia literária e revolução**: o submundo das letras no antigo regime. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

DIONÍZIO, Eliane Rabello Correa. **Desconstrução do preconceito: Menina bonita do laço de fita**; de Ana Maria Machado. 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Ensino superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

DIXSON, Adrienne D.; ROSSEAU, Celia K. (2005). And we are still not saved: critical race theory in education ten years later. *Race Ethnicity and Education*, v. 8, n. 1, p. 7-27.

DUARTE, Rosália. "Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**". Cadernos de Pesquisa**, n 115, p. 139-154, março/2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf. Acesso em: 26 de maio de 2018.

_____. (2008). **Literatura afro-brasileira: um conceito em construção**. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, nº. 31, p. 11-23.

_____. **"Por um conceito de literatura afro-brasileira**". In: Terceira Margem ano XIV, n. 23, jul-dez/2010.

EVARISTO, Conceição. 2006 **Becos da Memória**. Belo Horizonte: Mazza.
_____. "Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita". Marcos Antônio Alexandre, org. **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

_____. **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade**. Scripta, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2009. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365/4510. Acesso em: 01 de abril de 2017.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Addressing race/ethnicity in Brazilian Schools: a Critical Race Theory perspective**. Seattle, WA, USA: CreateSpace, 2011.

_____. (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes, 2014a.

_____. **Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas**. Revista da ABPN. V.6, n.14, jul-out. 2014b., p. 236-263.

FONSECA, Lêda Maria da. **Sala de Leitura: Concepções e Práticas**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A educação na cidade**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. Rio de Janeiro: Record, 1989.

GARCIA, Carlos Macedo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. (coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GATTI, Bernadete Angelina. A produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações. In: _____ **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2002. p. 9-40.

GERRING, J.; THOMAS, C.W. 2011. **Quantitative and qualitative**: a question of comparability. In: B. BADIE; D.B. SCHLOSSER; L. MORLINO (eds.), International Encyclopedia of Political Science. Extended version oF chapter published. Disponível

em: http://people.bu.edu/jgerring/documents/QUANTITATIVEANDQUALITATIVE.pdf . Acesso em: 20 de outubro de 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade**. *Cadernos Pagu: raça e gênero*, Campinas: Unicamp, v. 6-7, p. 67-82, 1996.

_____. **Educação cidadã, étnica e raça: o trato pedagógico da diversidade**. In: CAVALLEIRO, E. (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. 6. Ed. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

_____. **Cultura negra e educação**. Revista Brasileira Educação. v. 2, n. 23, p. 75-85, 2003.

_____. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39 - 62.

_____. (2008) **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou resignificação cultural?** Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03. Acesso em: 21 de outubro de 2017.

_____ (Org.). O desafio da diversidade. In: _____. (Orgs.). **Experiências Étnico-Culturais Para a Formação de Professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação Etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Fundação Calouste Guilbenkian: Lisboa, 2003. Traduzido por Ana Maria Chaves e Teresa Vasconcelos. Nome original: Studying Children in context: theories, methods, and ethics.

HALL, Stuart. (1996c), "New ethnicities", *in* D. Morley e Kuan-Hsing Chen (eds.), **Stuart Hall: critical dialogues in cultural studies**. Londres/Nova York, Routledge, pp. 441-450.

_____. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOOKS, Bell. (1994). **Teaching to transgress: Education as the practice of freedom**. New York: Routledge.

HORNBERGER, N.H. Ethnography. In: CUMMING, A. (Ed.). **Alternatives in tesol Research: descriptive, interpretive, and ideological orientations**. Tesol Quartely, Alexandria, v. 28, no 4, p.673-703, winter, 1994.

JORDÃO, C. M. Uma breve história da leitura no século XX, ou de como se podem calar as nativas. **Revista de Letras**, v. 5, 2002. Disponível em:

https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/2314/1450. Acesso em: 20 de agosto de 2017.

JOSSO, C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez. 2004.

JOVINO, Ione da Silva. **Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil**. In. SOUZA, Florentina e LIMA, Maria Nazaré (Org.). Literatura Afro-Brasileira. Centro de Estudos Afro-Orientais, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

KLEIMAN, Ângela B. "Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola". In: (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, dez, 2007.

LADSON-BILLINGS, G; TATE, W. Towards a critical race theory os education. **Teachers College Record**. V. 97, n. 1, 1995, p. 47-67.

LADSON-BILLINGS, Gloria. Preparing teachers for diverse student population: a Critical Race Theory perspective. **Review os Research in Education**, v. 24, p. 211-247, 1999.

LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. **Caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes**. In: VEIGA, Ilma Passos; - D'ÁVILA, Cristina Maria (orgs.). Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008.

LOBATO, Monteiro. **Histórias de Tia Anastácia**. Ilustrações Claudio Martins. São Paulo: Globo, 2009b.

LUCINDA, M. C.; NASCIMENTO, M. G.; CANDAU, V. **Escola e violência**. 2ª ed., Rio de Janeiro: DPA Ed., 2001, p. 103.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa:** uma introdução. 2 ed. São Paulo: Educ, 2011.

MELUCCI, Alberto (Org.). **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MILNER, Richard H. Race, narrative inquiry and self-study in curriculum and teacher education. In: MILNER, Richard H. (Org.). **Culture, curriculum, and identity in education**. New York: Palgrave Macmillan, 2010. p. 181-206.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria método e criatividade. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 80.

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade:** novas bases epistemológicas para entender o racismo. 2.ed. ampl. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MOSLEY, M. 'That really hit me hard': moving beyond passive anti-racism to engage with critical race literacy pedagogy, **Race Ethnicity and Education**, v.13 n.4, 2010.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele (org.), **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**, São Paulo: EdUSP, 1996.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Cadernos PENESB, Número 5. Niterói: EDUFF, 2003.

_____. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil**. Entrevista realizada com Kabengele Munanga por **Estudos Avançados** 18 (50), 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a05v1850.pdf. Acesso em: 9 de junho de 2018.

_____ (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **A África na escola brasileira**. Rio de Janeiro: Secretaria Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações Afro-Brasileiras, 1993.

OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva de. 2005. **Escritas anfíbias: arte e política em poemas de Solano Trindade, Cuti e Conceição Evaristo**. Anais do IX Seminário Nacional Mulher e Literatura – II Seminário Internacional Mulher e Literatura. Rio de Janeiro: ANPOLL. 1. 102-112.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. **Literatura Negra Infanto-Juvenil: Discursos afro-brasileiros em construção**. INTERSEÇÕES [Rio de Janeiro] v. 18 n. 2, p. 431-457, dez. 2016.

PETERS, Michael A. Education, Post-structuralism, and the Politics of Difference. **Policy Futures in Education**, Oxford, v.3, n.4, p. 436-445, 2005.

PIMENTEL, Claudia. **Espaços de livro e leitura**: um estudo sobre as salas de leitura de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

PIRES, Rosane de Almeida; SOUSA, Andréia Lisboa; SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Afroliteratura brasileira: O que é? Para quê? Como trabalhar?** Educom Afro – Publicação da Faculdade de Educação da PUCRS, Viamão, mar. 2005. Disponível em: https://www.webartigos.com/artigos/a-afroliteratura-na-educacao-infantil-uma ferramenta-favoravel-a-construcao-da-identidade-da-crianca-negra/135697. Acesso em: 9 de setembro de 2017.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". In: VON SIMSON, O. M. (org. e intr.). **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, v.5, 1988.

RAGIN, Charles C. **Constructing Social Research: the unity and diversity of method**. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 1994.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RICOEUR, Paul. **O percurso do reconhecimento**. Tradução Nicolás Nyimi Campanário. SP: Loyola, 2006. _____. A memória, a história, o esquecimento. Tradução: Alain François. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

ROMÃO, J. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. 6.ed. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 161-194.

SILVA, Hédio. **Discriminação racial nas escolas: entre as leis e as práticas sociais**. Brasília: Unesco, 2002.

SILVA, Jerusa Paulino da. **A construção da identidade da criança negra: a literatura afro como possibilidade reflexiva**. 2010. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) - Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Formação da identidade e socialização no limoeiro**. Caderno de pesquisa, nº. 63, nov. 1987. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/668.pdfb. Acesso em: 15 de setembro de 2017.

SKERRETT, A. English teacher's racial literacy knowledge and practice, **Race Ethnicity and Education**, v. 14, n.3, p. 313-330, 2011.

STREET, Brian; BAGNO, Marcos. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**. n. 8, 2006.

SMALL, M.L. 2011. How to Conduct a Mixed Methods Study: Recent Trends in a Rapidly Growing Literature. **Annual Review of Sociology**, 37(1):57-86. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1886851. Acesso em: 24 de junho de 2018.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 2000.

SOUZA, Forentina, LIMA, Maria Nazaré (org.) **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

SOUZA, Wagner de. **O negro na literatura brasileira**. Revista de Literatura, História e Memória – Revista da UNIOESTE, Cascavel, n.1, p. 47-57, 2005.

SPOSATI, Aldaíza. **Mapa da exclusão/ inclusão social**. In: Políticas públicas: proteção e emancipação, 2002. Disponível em: https://ceapg.fgv.br/sites/ceapg.fgv.br/files/u60/relatorio_-_mapa_da_exclusao_social_-_sposati.pdf. Acessado em: 28 de março de 2018.

TRAVASSOS, Sônia. **Concepções, funções e práticas de Salas de Leitura de escolas da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

VAZQUEZ, Adolpho Sanchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

WERNECK, Cláudia. **Você é gente? O direito de nunca ser questionado sobre o seu valor**. Rio de Janeiro: Wva, 2003.

APÊNDICE A – Questionário

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET/RJ
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico Raciais

APRESENTAÇÃO

Chamo-me Samanta dos Santos Alves e sou aluna vinculada ao curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Relações Étnico-Raciais do Cefet-RJ. Minha pesquisa abrange discussões a respeito da implementação da Lei 10.639/2003, relacionada à cultura e história afro-brasileira e africana na utilização dos livros paradidáticos com a temática étnico-racial nas atividades de Sala de Leitura no município do Rio de Janeiro.

QUESTIONÁRIO

Número do questionário _____

INFORMAÇÕES GERAIS

1. Nome Completo:_____
2. Data de Nascimento: ____/_____/_____
3. Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino
4. Como você se autodeclara?

   ( ) preto ( ) pardo ( ) branco ( ) indígena ( ) Outros:_____
5. Sobre a sua graduação, responda:

a) Curso:
_____

b) Instituição:
_____

c) Ano de Conclusão:_____

6. Teve formação profissional complementar?

( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado Outros: _____

Curso:_____

7. Na formação do Ensino Médio, teve alguma disciplina/curso/atividade sobre a temática étnico-racial? ( ) sim ( ) não

   a) Em caso afirmativo, como foi abordado o tema?

_____

_____

8. Na formação do Ensino Superior, teve alguma disciplina/curso/atividade sobre a temática étnico-racial?

   ( ) Sim ( ) Não / ( )Obrigatória ( ) Eletiva

   a) Em caso afirmativo, como foi abordado o tema?

_____

_____

VIDA FUNCIONAL NA PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO (SME)

1. Em qual ano você ingressou? na Rede Municipal do Rio de Janeiro _____ na Sala de Leitura_____
2. Qual a sua carga horária de trabalho total na rede? _____
3. Você trabalha em qual(is) turno(s) na Sala de Leitura desta unidade de ensino?

( ) manhã ( ) tarde ( ) noite

4. Qual a sua unidade de ensino? _____
5. Qual o número médio de alunos desta unidade escolar? _____
6. Esta Unidade de Ensino atende quais segmentos?

( ) Educação Infantil ( ) Ensino Fundamental I ( ) Ensino Fundamental II ( )PEJA

7. A Sala de Leitura desta unidade de ensino atende quais segmentos?

( ) Educação Infantil - Quantas turmas: ____ ( ) Ensino Fundamental I - Quantas turmas: ____

( ) Ensino Fundamental II - Quantas turmas: ____ ( )PEJA - Quantas turmas: _____

8. Em média, quantos livros possui o acervo da Sala de Leitura que trabalha? _____

9. Em média, quantos livros que abordem a temática Étnico-racial há na Sala de Leitura?_____

10. Possui “dupla regência”? ( ) sim ( ) não

a) Em caso afirmativo, em qual unidade de ensino?_____

b) Qual a sua função?_____ Qual a carga horária?_____

c) Quais anos e quantas turmas são atendidas, em caso de regência? _____

PRÁTICA PEDAGÓGICA DA SALA DE LEITURA - EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

1. Como foi a sua inserção na Sala de Leitura?

_____

_____

Para você, qual a função da Sala de Leitura no ambiente escolar?

_____

_____

2. O que você entende por educação para as relações étnico-raciais?

_____

_____

3. Dê exemplos de atividades e/ou intervenções pedagógicas que podemos realizar sobre a temática étnico-racial:

_____

_____

4. Você acha importante a discussão sobre as diferenças étnico-raciais no ambiente escolar? ( ) sim ( ) não

Justifique a sua resposta:

_____

_____

5. Você conhece a Lei 10.639/2003? ( )sim ( ) não

Em caso afirmativo, responda sobre o que trata e como teve conhecimento da lei:

_____
_____

6. Caso tenha conhecimento da Lei 10.639/2003, responda, em sua opinião, por qual motivo foi criada?

_____
_____

7. Como são desenvolvidas as formações continuadas dadas pela GED? E as reuniões na Sala de Leitura Polo? (**responda as duas questões**)

_____

_____

8. Em sua opinião, quais assuntos/temas são importantes para serem abordados nessas formações/encontros?

_____

_____

9. Já teve alguma formação/encontro que abordasse a temática étnico-racial? ( ) sim ( ) não

a) Em caso afirmativo, responda em qual local (formação da GED ou Sala Polo), quantas vezes, em qual(is) anos e escreva como foi desenvolvida:

_____

_____

_____

10. Você já desenvolveu algum projeto/atividade sobre a temática com o acervo da Sala de Leitura? ( ) sim ( ) não

a) Em caso afirmativo, responda: como foi a proposta? Em quanto tempo? Como foi a receptividade dos alunos frente à temática desenvolvida? Exemplifique:

_____

_____

_____

_____

b) Em caso negativo, explique o motivo:

_____

_____

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer por toda atenção e colaboração prestada nesta etapa da pesquisa e reforçar o quão importante são estas informações compartilhadas. Coloco-me à disposição para quaisquer outros

esclarecimentos. Segue o meu contato: samy.alves@hotmail.com e peço se possível, que deixem disponível o contato de vocês para futuros esclarecimentos ou contatos para o desenvolvimento da pesquisa.

Email:

_____

Telefone/Celular:

_____

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevistas

Entrevista 1: Professora Fátima
Estrutura da Rede sobre a Sala de Leitura

1. Como foi a sua requisição para professora de Sala de Leitura?

2. Em sua opinião, quais os aspectos mais importantes na visão da rede para a requisição do professor regente de Sala de Leitura?

Maleta LIA

3. Quais atividades de incentivo à leitura você busca oferecer para as crianças na Sala de Leitura? Você busca sugestões junto aos alunos? E o que eles costumam opinar?

4. Você conhece a Maleta LIA? Como conheceu o material?

5. Como aborda os títulos com a temática africana ou afro-brasileira na Sala de Leitura?

6. Pense na Sala de Leitura na qual você atua e atende 400 alunos semanalmente. Em sua opinião, qual o papel deste espaço na promoção do ensino da educação étnico-racial?

Formação Continuada para Educação Étnico-Racial

7. Há diferenças entre comportamentos das crianças negras e não negras? Como você os percebe se manifestando?

8. Em sua opinião, como deve ser a postura dos professores ao perceberem manifestações racistas e/ou preconceituosas entre as crianças?

9. No seu questionário analisei que apesar de ser a professora com menos tempo de atuação na Sala de Leitura (ingressou em 2017), você apresentou conhecimentos pertinentes sobre a aplicação da Lei 10.639/2003. Você atribui a qual motivo o seu conhecimento sobre a aplicação desta lei e a sua concepção de ensino pautada na abordagem das questões étnico-raciais na Sala de Leitura em que atua?

10. Na questão 7 do questionário foi perguntado o motivo da criação da Lei 10.639/2003 e você respondeu que a lei foi criada devido ao fato da "*história do povo africano não é/era contada. Só apareciam como escravos. Sua cultura, que é a nossa cultura, não era valorizada*". Você poderia explicar um pouco mais sobre esta afirmação? Qual a importância de se contar uma outra história?

11. Existe alguma ação pedagógica na Sala de Leitura (ou várias ações) que já ocorreu ou ocorrerão neste ano com a temática étnico-racial na sua escola? Qual ação e como foi ou será desenvolvida?

12. Você atua em conjunto com a direção, coordenação pedagógica e o corpo docente da escola nas ações da Sala de Leitura? Como se dá essa interação?

13. Relate como são as formações externas à Sala Polo (CRE, GED, entre outros) desenvolvidas pela SME sobre a temática étnico-racial.

14. Em muitos questionários, assim como o seu, foi evidenciada a importância ao momento de troca de experiências nas reuniões da Sala Polo. Para você qual a relevância deste momento para o ensino desta temática?

Fique à vontade para realizar algum comentário ou questionamento caso deseje.

Entrevista 2: Professora Laura
Estrutura da Rede sobre a Sala de Leitura

1. Como foi a sua requisição para professora de Sala de Leitura?

2. Em sua opinião, quais os aspectos mais importantes na visão da rede para a requisição do professor regente de Sala de Leitura?

Maleta LIA

3. Quais atividades de incentivo à leitura você busca oferecer para as crianças na Sala de Leitura? Você busca sugestões junto aos alunos? E o que eles costumam opinar?

4. Você conhece a Maleta LIA? Como conheceu o material?

5. Como aborda os títulos com a temática africana ou afro-brasileira na Sala de Leitura?

6. No seu questionário quando perguntada sobre a função da Sala de Leitura no ambiente escolar você afirmou: "*Função de dinamizar pensamentos, projetos e ações. A Sala de Leitura é o melhor ambiente da escola e o mais produtivo*".
Pense na Sala de Leitura na qual você atua e atende 560 alunos semanalmente. Em sua opinião, qual o papel deste espaço na promoção do ensino da educação étnico-racial? Você poderia explicar um pouco mais sobre a relevância deste espaço para a escola pública?

7. No questionário você se autodeclarou branca, mas pontuou a seguinte afirmação: "*O espelho me mostra branca, mas é só um espelho*". Você poderia explicar esta afirmação?

Formação Continuada para Educação Étnico-Racial

8. Há diferenças entre comportamentos das crianças negras e não negras? Como você os percebe se manifestando?

9. Em sua opinião, como deve ser a postura dos professores ao perceberem manifestações racistas e/ou preconceituosas entre as crianças?

10. No seu questionário foi visto que você pesquisou Literaturas Francófanas através do seu mestrado. O que a fez buscar esta temática?

11. Você respondeu que entende por educação para as relações étnico-raciais "educar para a igualdade dentro da diversidade". Fale mais sobre isso.

12. Você apresentou conhecimentos pertinentes sobre a aplicação da Lei 10.639/2003. Você atribui a qual motivo o seu conhecimento sobre a aplicação desta lei e a sua concepção de ensino pautada na abordagem das questões étnico-raciais na Sala de Leitura em que atua?

13. Existe alguma ação pedagógica na Sala de Leitura (ou várias ações) que já ocorreu ou ocorrerão neste ano com a temática étnico-racial na sua escola? Qual ação e como foi ou será desenvolvida?

14. Ao falar sobre a importância da discussão sobre as diferenças étnico-raciais na escola você afirmou: "*Até hoje eu ouço a pergunta: Há literatura na África? É importante que a cultura africana tenha visibilidade para que o aluno se reconheça*". Na questão 7 do questionário foi perguntado sobre o motivo da criação da Lei 10.639/2003 e você respondeu que a lei foi criada devido ao fato de "*dar visibilidade a uma cultura que também é nossa*". Você poderia explicar um pouco mais sobre esta afirmação? Qual a importância de dar visibilidade a cultura africana para que o aluno se reconheça e dar visibilidade a uma cultura que é nossa?

15. Você atua em conjunto com a direção, coordenação pedagógica e o corpo docente da escola nas ações da Sala de Leitura? Como se dá essa interação?

16 .Você apontou como temas importantes para serem abordados nas formações/encontros "questões identitárias, de reconhecimento e afirmação". Por qual motivo você acha relevante a abordagem desses temas para professores de Sala de Leitura?

16. No seu questionário analisei que você é a professora com mais tempo de atuação na Sala de Leitura (ingressou em 2001) e a única que apontou a participação no projeto A Cor da Cultura. Fale um pouco mais em como foi desenvolvido este projeto, em qual período e por que ele foi o mais marcante para você?

18. Relate como são as formações externas à Sala Polo (CRE, GED, entre outros) desenvolvidas pela SME sobre a temática étnico-racial.

19. Em muitos questionários, assim como o seu, foi evidenciada a importância ao momento de troca de experiências nas reuniões da Sala Polo. Para você qual a relevância deste momento para o ensino desta temática?

Fique à vontade para realizar algum comentário ou questionamento caso deseje.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário(a) e sem remuneração, da pesquisa intitulada "Relações Étnico-Raciais e Práticas Educativas no Ensino Fundamental do Município do Rio de Janeiro: a Formação Continuada de Professores da Sala de Leitura e suas Narrativas", que tem como pesquisadora responsável Samanta dos Santos Alves, aluna do curso de Pós Graduação Stricto Sensu em Relações Étnico-Raciais do CEFET/RJ.

Esta pesquisa pretende identificar e analisar quais concepções e práticas orientam o trabalho com a formação continuada em educação para as relações étnico-raciais com os professores regentes das Salas de Leitura da rede municipal do Rio de Janeiro.

Você foi selecionado (a) enquanto professor (a) regente de Sala de Leitura, pois este espaço dispõe de variados livros infanto-juvenis com a temática étnico-racial. Desta forma, serão pesquisadas como estão sendo desenvolvidas as abordagens com esses materiais nas atividades de Sala de Leitura, a partir da análise da formação continuada que os professores estão recebendo da rede municipal do Rio de Janeiro, o que nos trará subsídios para analisar as orientações que os professores regentes de Sala de Leitura vêm recebendo nesses espaços de formação continuada para o aprimoramento das suas práticas pedagógicas na abordagem étnico-racial.

O projeto de pesquisa se enquadra no risco baixo, pois não oferece riscos à integridade física das pessoas, mas pode apresentar certo constrangimento pelo teor dos questionamentos em relação à temática "raça" e "racismo". A pesquisa será desenvolvida no próprio local de trabalhos dos participantes com a aplicação de questionários pela pesquisadora responsável, e posterior entrevista oral do grupo selecionado, tendo em vista a confidencialidade das informações oferecidas pelo participante que estarão submetidas às normas éticas destinadas à pesquisa.

A colaboração se fará de forma anônima, por meio da aplicação de questionários, e, posteriormente, de entrevistas orais com grupo previamente selecionado, a serem audiogravadas a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou sua orientadora, sendo confidenciais e sem divulgação em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O roteiro de questões do questionário e da entrevista abordarão as concepções e práticas dos professores em relação às questões étnico-raciais na escola.

Os dados que você nos fornecerá serão confidenciais e divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Esses dados serão guardados pela pesquisadora responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos.

Se você tiver algum gasto pela sua participação nessa pesquisa, ele será assumido pela pesquisadora e reembolsado para você. Se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você será indenizado (a).

A qualquer momento que julgar necessário, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Samanta dos Santos Alves, através dos telefones (21)99428-8826 ou (21)2229-2432 ou pelo e-mail samy.alves@hotmail.com. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Caso tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: Rua Pereira de Almeida, 88 – Praça da Bandeira – Rio de Janeiro – RJ, CEP: 20260-100, Tel: (21)3293-6026, E-mail: cep@ifrj.edu.br .

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável Samanta dos Santos Alves.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura do (a) pesquisador (a): _____

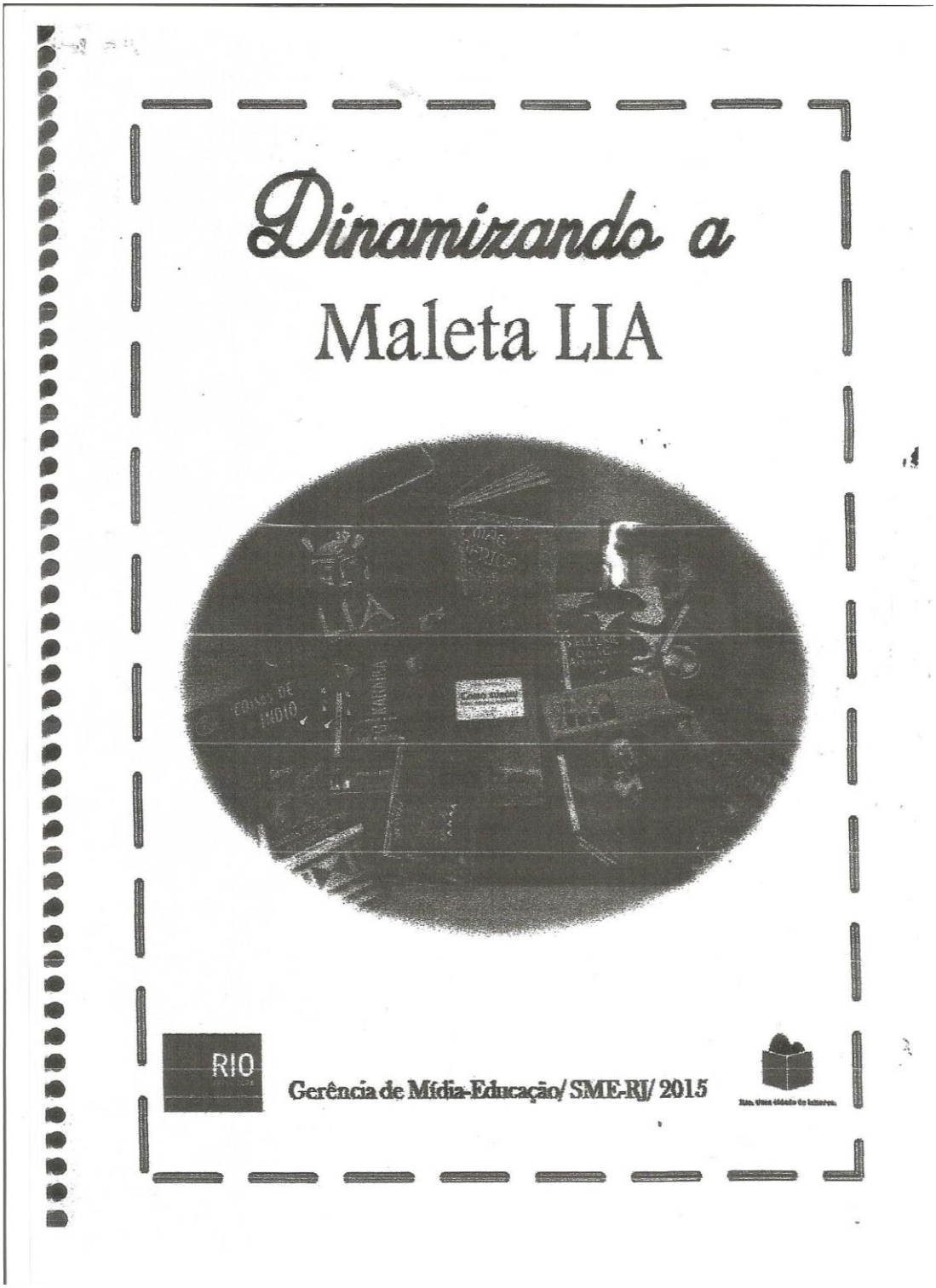
Rubrica do participante

_____

Rubrica do pesquisador

_____

ANEXO A - Maleta LIA – Literatura Indígena e Africana



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Eduardo Paes

SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Regina Helena Diniz Bomeny

SUBSECRETÁRIA DE ENSINO
Jurema Holperin

SUBSECRETÁRIO DE GESTÃO
Betina Libonatti

COORDENADORA DE EDUCAÇÃO
Maria de Nazareth Machado de Barros Vasconcellos

GERÊNCIA DE MÍDIA-EDUCAÇÃO
Simone Monteiro de Araujo
Catharina Harriet Machado Vasconcellos Soares Baptista
Cilene Alves de Oliveira

EQUIPE
Adelair Nunes Martins
Ana Margarida Ferreira de Sant'Ana Fernandes
Andrea Cristina Rossi di Gioia
Andrea Doria Poças Câmara
Angela Santana do Nascimento
Cristina Martins de Azevedo
Fatima Regina dos Santos França
Luciana Bessa Diniz de Menezes
Luciane de Assis Almeida
Mara Jane Felippe Oliveira de Carvalho
Marcia dos Santos Ibrahim
Márcia Romualdo da Silva
Marcia Valeria Gouveia Pinto
Martha Rocha Guimarães
Rita Cássia Lima Vaz
Valéria Monteiro Preza

A Gerência de Mídia-Educação, setor da SME-RJ que cuida da organização, dinamização e funcionamento das Salas de Leitura das escolas e das Bibliotecas Escolares Municipais, bem como o provimento de seu acervo, promove continuamente atividades de formação para os profissionais que atuam nesses espaços.

Compreendendo a necessidade de acesso à literatura de diferentes tipos, em especial àquela que diz respeito às nossas origens, e buscando atender às leis 10.639/03 e 11.645/08 (que tornam obrigatória a introdução dos temas **Histórias e Culturas Africanas, Afro-Brasileiras e Indígenas** nos currículos das escolas da **Educação Básica**), adquiriram-se obras relacionadas às temáticas, de modo a constituir um acervo bem específico, cuja reunião formou, posteriormente, a Maleta LIA.

A Maleta LIA foi concebida de modo a ser utilizada em diversas ações de formação do Nível Central e das CRE, além de apoiar o trabalho pedagógico e a formação de leitores nas escolas.

Assim, mais de cem títulos de literaturas indígena e africana e seus respectivos livros de formação, divididos entre as diferentes seriações do ensino fundamental da Rede, foram distribuídos, entre 2010 a 2013.

Partindo da organização do encontro "Dinamizando a Maleta LIA", parte da Usina de Oficinas, reunimos o presente material, uma coletânea de textos variados, entre contos, poemas, letras de músicas, filmes e imagens que tematizam o assunto estudado, além de sugestões de livros e links que nos levam a diferentes materiais multimídia – *sites*, aulas digitais, web rádio, entre outros.

A intenção é oferecer farto material ao professor/bibliotecário da Rede para pesquisa e elaboração de suas próprias atividades, como mecanismo facilitador, sem desconsiderar a realidade de cada escola nem a prática individual de cada mestre.

Aproveitem!

ACERVO LITERATURA INDÍGENA E AFRICANIDADES

Aquisições feitas entre 2010 e 2013

Livros de literatura e de formação, para diferentes anos de escolaridade.

Nº	Título	Autor	Editora	Tipo de Literatura
1	A criação do mundo e outras lendas da Amazônia	Vera do Val	WMF Martins Fontes	Indígena
2	A lança e a enxada	Alberto da Costa e Silva	Nova Fronteira	Africana
3	A lenda do timbó	Sonia Rosa	Pallas	Indígena
4	A onça protetora	Shirley Djukurnã Krenak	Paulinas	Indígena
5	A palavra do Grande Chefe	Daniel Munduruku	Global	Indígena
6	A remissão do cativeiro	Marcio de Souza Soares	Apicuri	Africana
7	A terra sem males (mito guarani)	Jakson Alencar	Paulus	Indígena
8	Abaré	Graça Lima	Paulus	Indígena
9	Adoradores do sol	Lucio Flores	Vozes	Indígena
10	África	Livro brinquedo	Ciranda cultural	Africana
11	África e Brasil africano	Marina de Mello e Souza	Ática	Africana
12	África eterna	Rui de Oliveira	FTD	Africana
13	África na sala de aula	Leila Leite Hernandez	Tinta negra	Africana
14	Áfricas no Brasil	Kelly Cristina Araújo	Scipione	Africana
15	Álbum de retratos-Ferreira Gullar	Geraldo Carneiro	Memória Visual	Africana
16	Álbum de retratos-Ruth de Souza	Haroldo Costa	Memória Visual	Africana
17	Aleijadinho (personalidades negras)	Maria Alzira Brum Lemos	Garamond	Africana
18	Alma da África – A casa da água (volume 1)	Antonio Olinto	Bertrand Brasil	Africana
19	Alma da África – O rei de keto (volume 2)	Antonio Olinto	Bertrand Brasil	Africana
20	Alma da África – Trono de vidro (volume 3)	Antonio Olinto	Bertrand Brasil	Africana
21	Antologia do folclore brasileiro	Luís da Câmara Cascudo	Global	Indígena/africana
22	As amazonas	Jô Oliveira	Cortez	Indígena
23	As aventuras de Hans Staden	Monteiro Lobato	Globo	Indígena
24	As aventuras do menino Kawã	Elias Yaguakãg	FTD	Indígena
25	As pegadas do KURUPIRA	Yaguarê Yamã	Mercúrio jovem	Indígena
26	As serpentes que roubavam a noite e outros contos	Daniel Munduruku	JAJ	Indígena
27	Avó dezanove e o segredo do soviético	Ondjaki	Cia. das Letras	Africana

28	Betina	Nilma Lino Gomes	Mazza	Africana
29	Bruna e a galinha d´angola	Gercilga de Almeida	Pallas	Africana
30	Carolina Maria de Jesus, uma escritora improvável	Joel Rufino dos Santos	Garamond	Africana
31	Catando piolhos, contando histórias	Daniel Munduruku	Brinque-book	Indígena
32	Coisas de índio	Daniel Munduruku	Callis	Indígena
33	Coisas de onça	Daniel Munduruku	Mercúrio jovem	Indígena
34	Coisas do folclore	Nelson Albissu	Cortez	Indígena/africana
35	Como surgiu (mitos indígenas brasileiros)	Daniel Munduruku	Callis	Indígena
36	Contorno do dia que vem vindo	Leonora Miano	Pallas	Africana
37	Contos africanos dos países de língua portuguesa	Diversos autores	Ática	Africana
38	Contos do mar sem fim	Vários autores	Pallas	Africana
39	Contos indígenas brasileiros	Daniel Munduruku	Global	Indígena
40	Contos tradicionais dos países lusófonos	Fernando Vale	Instituto Piaget	Africana
41	Crônicas de São Paulo: um olhar indígena	Daniel Munduruku	Callis	Indígena
42	Cruz e Souza	Uelinton farias alves	Pallas	Africana
43	Cruz e Souza (personalidades negras)	Godofredo de Oliveira Neto	Garamond	Africana
44	Cultura africana e afro-brasileira	Nei Lopes	Barsa	Africana
45	Da pré-história aos nossos dias	Alberto da Costa e Silva	Nova Fronteira	Africana
46	De laços e de nós	Carlos Engemann	Apicuri	Africana
47	Degredado em Santa Cruz	Sonia Sant'Anna	FTD	Africana
48	Emanoel Araújo (personalidades negras)	Nelson Inocêncio	Garamond	Africana
49	Entre voz e letra	Laura Cavalcante Padilha	Pallas	Africana
50	Eu não sei de qual África veio meu bisavô	Tadeu Costa	Cia. Editora Nacional	Africana
51	Falando banto	Eneida Gaspar	Pallas	Africana
52	Francisco Félix de Souza, mercador de escravos	Alberto da Costa e Silva	Nova Fronteira	Africana
53	Ganga Zumba	Rogério Borges	Editora do Brasil	Africana
54	Histórias africanas para contar e recontar	Rogério Andrade Barbosa	Editora do Brasil	Africana
55	Histórias da onça e do macaco	Vera do Val	WMF	Indígena
56	Histórias de bichos brasileiros	Vera do Val	WMF	Indígena
57	Histórias de ouvir da África fabulosa	Carlos de Carvalho	Imperial Novo Milênio	Africana
58	Histórias encantadas indígenas	Ingrid Biesemeyer Bellinghausen	RHJ	Indígena

59	Histórias mal-assombradas do tempo da escravidão	Adriano Messias	Biruta	Africana
60	Histórias portuguesas e angolanas para crianças	Fernando Vale	Instituto Piaget	Africana
61	Histórias portuguesas e cabo-verdianas para crianças	Fernando Vale	Instituto Piaget	Africana
62	Histórias portuguesas e guineenses para crianças	Fernando Vale	Instituto Piaget	Africana
63	Histórias portuguesas e moçambicanas para crianças	Fernando Vale	Instituto Piaget	Africana
64	Histórias portuguesas e são-tomenses para crianças	Fernando Vale	Instituto Piaget	Africana
65	Histórias que eu vivi e gosto de contar	Daniel Munduruku	Callis	Indígena
66	Homens de ínfima plebe	Fabio Pontarolo	Apicuri	Africana
67	Iarandu – o cão falante	Olívio Jekupé	Peirópolis	Indígena
68	Indiara	Jussara Santos	Nandyala	Indígena
69	Ipaty – o curumim da selva	Ely Macuxi	Paulinas	Indígena
70	Ivone Lara – personalidades negras	Katia Santos	Garamond	Africana
71	Jongo	Sonia Rosa	Pallas	Africana
72	Jose do Patrocínio (personalidades negras)	Uelinton Farias Alves	Garamond	Africana
73	Kabá Darebu	Daniel Munduruku e Maté	Brinque-book	Indígena
74	Lendas do Índio Brasileiro	Alberto da Costa e Silva	Ediouro	Indígena
75	Lendas e mitos dos índios brasileiros	Walde-mar de Andrade e Silva	FTD	Indígena
76	Lendas indígenas	Antoracy Tortolero Araújo	Editora do Brasil	Indígena
77	Lila e o segredo da chuva	David Conway	Biruta	Africana
78	Lindara	Sonia Rosa	Nandyala	Africana
79	Mãe África	Celso Sisto	Paulus	Africana
80	Mãe Beata de Iemanjá (personalidades negras)	Haroldo Costa	Garamond	Africana
81	Mania de Tininim	Ziraldo	Ed.globo	Indígena
82	Manu da noite enluarada	Lia Zatz	Biruta	Africana
83	Maracatu	Sonia Rosa	Pallas	Africana
84	Massacre indígena guarani	Luiz Karai	DCL	Indígena
85	Mestre João Grande (personalidades negras)	Mauricio Barros de Castro	Garamond	Africana
86	Meu avô Apolinário	Daniel Munduruku	Studio Nobel	Indígena
87	Meu lugar no mundo	Sulamy Katy	Ática	Indígena
88	Meus contos africanos	Nelson Mandela	Martins Fontes	Africana
89	Mondagará	Roni Wasiry Guará	Formato	Indígena

90	Murucututu, a coruja	Marcos Bagno	Ática	Indígena
91	Murugawa	Yaguarê Yamã	WMF Martins Fontes	Indígena
92	Mururu no Amazonas	Flávia Lins e Silva	Manati	Indígena
93	Na rota dos tubarões	Joel Rufino	Pallas	Africana
94	Nas asas da liberdade	Rogério A. Barbosa	Biruta	Africana
95	Nem um grão de poeira	Rogério A. Barbosa	Zit	Africana
96	Nós somos só filhos	Sulamy Katy	Zit	Indígena
97	O banquete dos deuses	Daniel Munduruku	Global	Indígena
98	O caso da cobra que foi pega pelos pés	Wasiry Guará	Imperial Novo Milênio	Indígena
99	O leão kandinga	Boniface Ofogo	Callis	Africana
100	O livro das árvores	Professores ticuna	Global	Indígena
101	O menino Nito	Sonia Rosa	Pallas	Africana
102	O navio negreiro	Castro Alves	MR BENS	Africana
103	O papagaio que não gostava de mentiras e outras histórias africanas	Adilson Martins	Pallas	Africana
104	O povo pataxó e suas histórias	Vários autores	Global	Indígena
105	O segredo da chuva	Daniel Munduruku	Ática	Indígena
106	O totém do rio kãwera e outros contos fantásticos	Yaguarê Yamã	Imperial Novo Milênio	Indígena
107	Obax	André Neves	Brinque-book	Africana
108	Órfãos do Haximu	Inês Daflon	FTD	Indígena
109	Os griot e as muralhas	Abdias do Nascimento	Pallas	Africana
110	Os ibejis e o carnaval	Helena Theodoro	Pallas	Africana
111	Os príncipes do destino	Reginaldo Prandi	Cosac naify	Africana
112	Outros contos africanos para crianças brasileiras	Rogerio Andrade Barbosa	Paulinas	Africana
113	Palavras de Xeramõi	Adão Karai Tataendy Antunes	Cuca Fresca	Indígena
114	Papí, o construtor de pipas	Lia Zatz	Biruta	Africana
115	Pelé (personalidades negras)	Angélica Basthi	Garamond	Africana
116	Por aí e muito longe	Leonardo Marques	Apicuri	Africana
117	Potyra-inimá paravuny	Anna Flora	Nova Fronteira	Indígena
118	Pretinha, eu?	Júlio Emílio Braz	Scipione	Africana
119	Puratig, o remo sagrado	Yaguarê Yamã	Peirópolis	Indígena
120	Quarup	Antonio Calado	Nova Fronteira	Indígena
121	Raízes e Tradições	Nereide Schilaro Santa Rosa	Pinakotheke	Africana
122	Retratos – Zezé Mota	Alberto da Costa e Silva	Memória Visual	Africana
123	Sikulume e outros contos africanos	Júlio Emílio Braz	Pallas	Africana

124	Tempo de Histórias	Daniel Munduruku	Salamandra	Indígena
125	Tequinho	Neusa Rodrigues e Alex Oliveira	Rovelle	Africana
126	Testemunho	Darcy Ribeiro	Apicuri	Indígena
127	Tia Carmem (personalidades negras)	Yara da Silva	Garamond	Africana
128	Txopai e Itôhã	Kanátyo Pataxó	Formato	Indígena
129	Um estranho sonho de futuro	Daniel Munduruku	FTD	Indígena
130	Um fotógrafo diferente chamado Debret	Mércia M. Leitão	Editora do Brasil	Africana
131	Um menino chamado negrinho	Hellenice Ferreira	Escrita Fina	Africana
132	Um quilombo no Leblon	Luciana Sandroni	Pallas	Africana
133	Uma história da cultura afro-brasileira	Walter Fraga e Walmyra Albuquerque	Moderna	Africana
134	Uma ideia luminosa	Rogério A. Barbosa	Pallas	Africana
135	Xerekó Arandu – A morte de Kretã	Olívio Jekupé	Peirópolis	Indígena
136	Ynari	Ondjaki	Cia. das Letras	Africana

OUTROS TÍTULOS IDENTIFICADOS NOS ACERVOS DAS SALAS DE LEITURA

Nº	Título	Autor	Editora	Tipo de literatura
1	A pescaria do curumim e outros poemas indígenas	Thiago Hakiy	Panda	Indígena
2	A semente que veio da África	Heloisa Pires Lima	Salamandra	Africana
3	África – Contador de histórias de bolso	Ilan Brenman e Fernando Vilela	Moderna	Africana
4	Agbalá – um lugar-continente	Marilda Castanha		Africana
5	Ajuricaba – O caudilho das selvas	Márcio Souza	Callis	Indígena
6	Aprendendo com os índios	Heliana Grudzien	Cortez	Indígena
7	Aqualtune e as histórias da África	Ana Cristina Massa	Gaivota	Africana
8	As peripécias do jabuti	Daniel Munduruku	Mercuryo Jovem	Indígena
9	Caçadores de aventuras	Daniel Munduruku	Caramelo	Indígena
10	Cobra-negra – Histórias da Amazônia	Fernando Vilela	SM	Indígena
11	Coisas de onça	Daniel Munduruku	Mercuryo Jovem	Indígena
12	Contos africanos	Ernesto Rodríguez Abad	Callis	Africana
13	Contos africanos para crianças brasileiras	Rogério Andrade Barbosa	Paulinas	Africana
14	Contos e lendas da África	Yves Pinguilly	Cia. das Letras	Africana
15	Criaturas de Nanderu	Graça Graúna	Amarylis	Indígena

16	Histórias portuguesas e timorenses para crianças	Fernando Vale	Instituto Piaget	Africana
17	Interações: raízes históricas brasileiras	Ana Maria Bergamin Neves	Blucher	Formação
18	Karingana wa Karingana – Histórias que me contaram em Moçambique	Rogério Andrade Barbosa	Paulinas	Africana
19	Lendas africanas	Denise Carreira	Salesiana	Africana
20	Lendas de Exu	Adilson Martins	Pallas	Africana
21	Memória d'África – A temática africana em sala de aula	Carlos Serrano e Maurício Waldman	Cortez	Formação
22	Metade cara, metade máscara	Eliane Potiguara	Global	Formação
23	Mitos indígenas	Betty Mindlin e narradores indígenas	Ática	Indígena
24	Mzungu	Meja Mwangi	SM	Africana
25	Naninquiá, a moça bonita	Rogério Andrade Barbosa		Africana
26	Nyangara Chena – a cobra curandeira	Rogério Andrade Barbosa	Scipione	Africana
27	O Karaíba – Uma história do Pré-Brasil	Daniel Munduruku	Amarilys	Indígena
28	O livro negro das cores	Menena Cottin e Rosana Faria	Pallas	Africana
29	O marimbondo do quilombo	Heloisa Pires Lima		Africana
30	O onça	Daniel Munduruku	Caramelo	Indígena
31	O presente de Ossanha	Joel Rufino dos Santos	Global	Africana
32	O primeiro homem e outros mitos do índio brasileiro	Betty Mindlin	Cosac Naify	Indígena
33	O segredo das tranças e outras histórias africanas	Rogério Andrade Barbosa	Scipione	Africana
34	Olhar a África	Regina Claro	Hedra	Africana
35	Parece que foi ontem	Daniel Munduruku	Global	Indígena
36	Pindorama: terra das palmeiras	Marilda Castanha	Cosac Naify	Indígena
37	Quibungo	Maria Clara Cavalcanti	Escrita Fina	Africana
38	Sapatos trocados	Cristino Wapichana	Paulinas	Indígena
39	Sundjata – o príncipe leão	Rogério Andrade Barbosa	Agir	Africana
40	Três contos africanos de adivinhação	Rogério Andrade Barbosa	Paulinas	Africana
41	Ulomma	Sunny	Paulinas	Africana
42	Um passeio pela África	Alberto da Costa e Silva	Nova Fronteira	Africana
43	Vozes d'África	Castro Alves, apresentação de Nei Lopes	Escrita fina	Africana

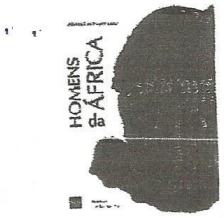
MAIS SUGESTÕES DE LIVROS



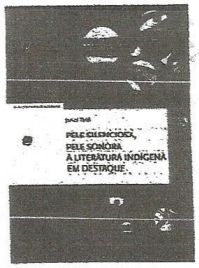
Guia patrimonial da Pequena África
Autor: Carlos Nobre
Editora: Centro Portal Cultural

A diversidade é a marca do livro escrito por Carlos Nobre. No guia é possível encontrar referências tradicionais como o busto de Lima Barreto, na Lapa, e também mais recentes, como a estátua de Michael Jackson, na favela Dona Marta. Há citações a tradições festivas, como a Cidade do Samba, e também a acontecimentos trágicos, como a cruz que faz lembrar a Chacina da Candelária. A variedade é tanta que o autor incluiu monumentos de seis celebridades consideradas "brancas", que ajudaram a difundir a cultura negra, como Noel Rosa, Villa-Lobos, Manuel Bandeira, Braguinha, Lamartine Babo, Castro Alves.

Ricamente ilustrado com fotografias e imagens, o livro é um retrato detalhado de traços culturais da África Ocidental descritos por meio do cotidiano e dos costumes de quatro personagens emblemáticas: o griô (poeta, músico e contador de histórias), o caçador, o príncipe e o ferreiro. A obra é dividida em quatro capítulos, combinando textos informativos e ficcionais sobre cada uma dessas personagens. Com isso, o leitor conhece diversos aspectos da vida nas aldeias africanas, como a arte, os costumes, a religião, as palavras, os ritos, as moradias e as diferentes organizações sociais e políticas. A edição brasileira conta com o apoio da Casa das Áfricas.



Homens da África
Autor: Ahmadou Kourouma
Editora: SM



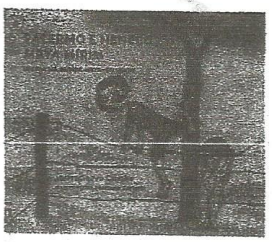
Pele Silenciosa, Pele Sonora: a literatura indígena em destaque
Autora: Janice Cristine Thiél
Editora: Autêntica

O livro propõe caminhos de leitura de obras da literatura indígena brasileira e das Américas. Nele, o leitor será inserido no universo cultural indígena, conhecerá as especificidades de sua produção literária, bem como reflexões sobre as identidades indígenas construídas por índios e não índios ao longo de séculos. Também encontrará atividades criadas para a inserção de obras indígenas na sala de aula. Ao valorizar novas dimensões de conhecimento, inclusão social e cultural, este livro contribuirá para a promoção do letramento literário, informacional e crítico de professores e alunos.

Essa obra inovadora destina-se a educadores, gestores, intelectuais, ativistas e demais interessados em conhecer e ensinar as tradições afro-brasileiras, sem estereótipos e folclorizações. Em alguns momentos, ao usar exemplos semelhantes, os capítulos se cruzam. Lucrará o leitor, que terá a possibilidade de ver um mesmo assunto tratado por vários prismas. Como olhar a arte africana a partir da história do negro no Brasil? O leitor encontrará aqui a resposta.



Culturas Africanas e Afro-Brasileiras em sala de aula
Autora: Renata Felinto
Editora: Fino Traço







Em parceria com o Vídeo nas Aldeias, foram lançadas duas coleções de livros, **Um Dia na Aldeia**, v. 1 e 2, que traz um olhar autêntico e contemporâneo sobre diferentes povos indígenas do Brasil ao possibilitar que eles mesmos contem suas histórias. A proposta é desmistificar algumas imagens preconcebidas que temos dos povos indígenas e mostrar às crianças que eles não estão apenas nos livros. A cada título, o leitor conhece um pouco mais dos costumes atuais e antigos de um povo indígena Brasil afora, entende como vivem, onde moram, o que comem, que línguas falam, do que brincam, quais são suas lendas, como são suas escolas...

No tempo do verão – um dia na aldeia Ashaninka
Depois do ovo, a guerra - um dia na aldeia Panará
A história de Akykysia, o dono da caça
Das crianças Ikpeng para o mundo
A história do monstro Khápty - um dia na aldeia Kisêdjê
Palermo e Neneco – um dia na aldeia Mbya guarani

Autores/ ilustradores: Rita Carelli, Mariana Zanetti e Ana Carvalho
Editora: Cosac e Naify

