

PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA E SUAS MICROAÇÕES AFIRMATIVAS COTIDIANAS

Janaína Nery Viana¹



1

RESUMO: Este artigo que se traz ao diálogo é parte da pesquisa “Narrativas de Professoras de Língua Portuguesa e Literatura – Vozes Negras em busca de possibilidades para o trabalho com a Lei Federal 10.639/03 na Educação Básica”, realizada no PPGEdu Mestrado em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ e que pretendeu investigar “microações afirmativas”(JESUS, 2013) nas práticas pedagógicas de professoras de Língua Portuguesa e Literatura que atuam em três municípios distintos do Estado do Rio de Janeiro: Saquarema, Niterói e São Gonçalo. Tais microações são entendidas como práticas pedagógicas antirracistas, com caráter sistemático e contínuo, desenvolvidas no microespaço cotidiano por docentes, aqui, comprometidas com a promoção de jovens negros, bem como com a valorização da História e das Culturas Africanas e Afro-brasileira na sala de aula. As narrativas autobiográficas constituem a opção metodológica ou epistemológica da pesquisa, inspirada nos valores civilizatórios afro-brasileiros (TRINDADE, 2005) que reafirmam a opção por ouvir a “palavra viva” (BÂ, 1982) dos sujeitos cotidianos ou do conhecimento – professoras da escola básica, que ao trazerem experiências individuais/coletivas compartilhadas, suscitam outras e novas experiências em busca da resignificação das relações étnico-raciais. Nesta perspectiva autobiográfica, busca-se refletir sobre a produção de conhecimento, a formação e a transformação de realidades excludentes através do ensino de Língua Portuguesa e Literatura no que tange à implementação da Lei Federal 10.639/03 na Educação Básica. Para fins de profundidade reflexiva, o trabalho dialoga com autoras/es como, BÂ (1982), GOMES (2005),

¹ Possui Mestrado em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Especialização em Língua Portuguesa (2008); Planejamento Implementação e Gestão da Educação a Distância (2010); Educação e Relações raciais (2014) pela Universidade Federal Fluminense, Supervisão Escolar e Orientação Educacional pela Universidade Cândido Mendes (2021) e graduação em Letras/Literaturas pela Universidade Federal Fluminense (2004). Atualmente, é Docente I nos Colégio Estadual Oliveira Viana e CIEP 258 Astrogilo Pereira- SEEDUC.

GUSMÃO (2013), JOSSO (2007), MUNANGA (2005), NOGUEIRA (2006), NÓVOA (1992), TRINDADE (2005) dentre outras/os.

PALAVRAS-CHAVE: relações étnico-raciais, Lei Federal 10.639/03, práticas pedagógicas antirracistas, professoras de Língua Portuguesa e Literatura.

TEACHERS OF PORTUGUESE LANGUAGE AND LITERATURE AND THEIR EVERYDAY AFFIRMATIVE MICROACTIONS

ABSTRACT : This article that now brings to the dialogue is part of the research “Narratives of Portuguese Language and Literature Teachers - Black Voices in search of possibilities for working with Federal Law 10.639 / 03 in Basic Education”, held at PPGEdU Master in Education Formative Processes and Social Inequalities, Faculty of Teacher Training, State University of Rio de Janeiro - FFP / UERJ and intended to investigate “affirmative microactions” (JESUS, 2013) in the pedagogical practices of teachers of Portuguese Language and Literature who work in three distinct municipalities. from the state of Rio de Janeiro. Such microactions are understood as systematic and continuous anti-racial pedagogical practices, developed in the daily micro space by teachers, here committed to the promotion of young black people, as well as to the appreciation of African and Afro-Brazilian History and Cultures in the classroom. class. Autobiographical narratives constitute the methodological or epistemological option of the research, inspired by Afro-Brazilian civilizing values (TRINDADE, 2005) that reaffirm the option to hear the “living word” (BÂ, 1982) of everyday subjects or of knowledge - teachers of the elementary school, who, by bringing shared individual / collective experiences give rise to new and new experiences in search of the resignification of ethnic-racial relations. In this autobiographical perspective, we seek to reflect on the production of knowledge the formation and transformation of exclusionary realities through the teaching of Portuguese Language and Literature regarding the implementation of Law 10.639 / 03 in elementary education. For purposes of reflective depth, the work dialogues with authors such as BÂ (1982), GOMES (2005), GUSMÃO (2013), JOSSO (2007), MUNANGA (2005), NOGUEIRA (2006), NÓVOA (1992), TRINDADE (2005) among others.

FIOS TRANÇADOS

Escrever um artigo trazendo ao diálogo parte da pesquisa de mestrado “Narrativas de Professoras de Língua Portuguesa e Literatura – Vozes Negras em busca de possibilidades para o trabalho com a Lei Federal 10.639/03 na Educação Básica”, implica trazer fios, entrelaçar e trançar histórias a partir de vozes. Porque a ancestralidade nos une e, com ela, outros valores civilizatórios afro-brasileiros (TRINDADE, 2005) nos aproximam e nos fazem reafirmar a opção epistemológica pela oralidade, pela memória, ou seja, pelas vozes solidárias de nossos pares – as professoras negras de Literatura e Língua Portuguesa. Que histórias têm estas mulheres a nos contar sobre suas práticas pedagógicas?

Vinculada ao PPGEdU Mestrado em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da FFP/ UERJ, a pesquisa pretendeu investigar “microações afirmativas” (JESUS, 2013) nas práticas pedagógicas de professoras de Língua Portuguesa e Literatura que atuam na Escola Básica. As narrativas autobiográficas constituem a opção metodológica ou epistemológica da pesquisa, que inspirada nos valores civilizatórios afro-brasileiros (TRINDADE, 2005) reafirmam a opção por ouvir a “palavra viva” (BÂ, 1982) dos sujeitos cotidianos – professoras da Educação Básica, que trazem experiências individuais/coletivas com as quais nos identificamos e, ao serem compartilhadas, suscitam outras e novas experiências em busca da transformação das relações étnico-raciais.

Os procedimentos metodológicos ou epistemológicos privilegiados neste estudo são a entrevista e a roda de conversa, no entanto, traremos dados relativos apenas às entrevistas realizadas com três professoras dos municípios de Niterói, Saquarema e São Gonçalo, respectivamente. A pesquisa fundamenta-se teoricamente nas contribuições de Josso (2007) e Nóvoa (1992) sobre compreensão da formação docente a partir da história de vida; em Munanga (2005), Gomes (2005), Nogueira (2006), Gusmão (2013), dentre outros, sobre processos de reeducação para as relações étnico-raciais.

Consideramos que há, ainda, muitos desafios a serem superados para que a Lei 10.639/03 se concretize, de fato, nos estabelecimentos de ensino, mesmo que haja iniciativas importantes destinadas a este fim, a exemplo da pesquisa “Compartilhando Experiências - possibilidades para implementação da Lei 10.639/03 em escolas públicas gonçalenses”, da qual participei à época do mestrado na FFP/UERJ e outros projetos que professoras/es, comprometidas com uma educação antirracista buscam - ainda que solitariamente muitas vezes - desenvolver nas escolas onde atuam. Assim, aliando interesses comuns, enquanto professora de Literatura e Língua Portuguesa, esse tem sido um desafio e, por isto, a pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação: “Narrativas de Professoras de Língua Portuguesa e Literatura – Vozes Negras em busca de possibilidades para o trabalho com a Lei Federal 10.639/03”na Educação Básica, propõe evidenciar caminhos percorridos ciente de que há muitos a serem, ainda, construídos.

NOSSOS FIOS TRANÇADOS

No Brasil, a oferta de um ensino comprometido com as diferenças étnico-racial, discordante do tratamento que, tradicionalmente, recebem os conteúdos abordados nos estabelecimentos de todos os níveis de ensino ganhou amparo legal em 1993. A Lei 10.639/03 é produzida em um contexto de disputas como uma medida de reparação a um débito secular com um grupo étnico-racial tido como “minoría” no cenário populacional brasileiro. Esta lei, que atende reivindicação dos movimentos negros – há muito, atuantes no combate a práticas e ideologias racistas na sociedade – consiste em uma política governamental destinada à afirmação das identidades étnico-raciais em suas diferenças:

Como enfrentamento ao racismo ainda presente entre os brasileiros, entrou em cena a Lei nº 10.639/2003, visando ao desenvolvimento de pensamentos e atitudes condizentes com a valorização da diversidade, combatendo o sentimento de superioridade ou de inferioridade entre raças e grupos étnicos (FERNANDES; PACE; PEREIRA; SISS, 2012, p.66)

Cabe ressaltar que foi longo e árduo o caminho percorrido para que as demandas da população negra ganhassem esse reconhecimento legal. A conscientização sobre a necessidade de tornar legítima a luta constante contra a desvalorização e a marginalização sofridas historicamente por meio da concretização de direitos que passariam a colaborar, mais enfaticamente, para a visibilidade ou dignidade social pretendida é uma conquista recente.

A população afrodescendente deixou-se mover pelo ímpeto de resistência herdado de seus antepassados desde a diáspora que já, naquele contexto, rebelavam-se contra as humilhações e a condição de subalternidade a que eram, violentamente, submetidos. Uma batalha que se processou através das mais diversas reações às atrocidades cometidas.

A luta da população negra pela superação do racismo ao longo da história [...] se inicia com os quilombos, os abortos, os assassinatos de senhores nos tempos da escravidão, tem ativa participação na luta abolicionista e adentra os tempos da república com as organizações políticas, as associações, a imprensa negra, entre outros. Também no período militar, várias foram as ações coletivas desencadeadas pelos negros em prol da liberdade e da democracia (GOMES, 2001, p. 3).

A despeito de interesses e conflitos que cercavam as etnias africanas atingidas pela diáspora, aqui, estes povos subjugados entenderam que se organizar para uma ação conjunta, coletiva, no intento de desmontar o processo de escravização, era a forma mais eficaz de preservar a vida, defender a liberdade e a própria identidade. Atitude que, ao longo do tempo, mesmo no pós-abolição, precisou ser mantida a bem de continuar resistindo à segregação e às injustiças, que, ainda hoje, subsistem.

A coletividade é a estratégia que, nos dias atuais, se presentifica, por exemplo, através dos movimentos sociais organizados, entendidos, aqui, como os movimentos negros, e outras formas de mobilização (grupos, coletivos) em favor de uma causa comum, como a busca de uma reafirmação identitária e a luta pela conquista de direitos civis e sociais negados historicamente.

É na década de 1980, durante o processo de abertura política e redemocratização da sociedade, que assistimos a uma nova forma de atuação política dos negros (e negras) brasileiros. Esses passaram a atuar ativamente por meio de novos movimentos sociais, sobretudo de caráter identitário, trazendo outro conjunto de problematização e novas formas de atuação e reivindicação política. O movimento Negro indaga a exclusividade do enfoque sobre a classe social presente nas denúncias da luta dos movimentos sociais da época. As suas reivindicações assumem caráter muito mais profundo: indagam o Estado, a esquerda brasileira e os movimentos sociais sobre o seu posicionamento neutro e omissão diante da centralidade da raça na formação do país (GOMES, 2011, p. 3).

A luta do segmento negro da população, desde os idos de 1889, tornar-se-ia crescente e permanente, a fim de furarem bloqueios, ocuparem espaços, se tornarem visíveis. A contestação, mais do que um desejo, traduziu-se numa postura, num espírito de luta que fez do sentimento de insatisfação o brado coletivo de uma parcela da população que cobrará, incessantemente, da sociedade o direito de exercer suas representatividades individual e coletiva além de reivindicar garantias por mais igualdade de acesso às oportunidades nas diversas esferas sociais, o que Nilma Lino Gomes (2011, p.3) vem reafirmar ao considerar que “as reivindicações, do Movimento Negro, por exemplo, passarão a focar outra intervenção política a saber: a denúncia da postura de neutralidade do Estado ante à desigualdade racial, exigindo deste a adoção de políticas de ação afirmativa”.

Tais ações afirmativas terão, na Educação, o seu principal campo de atuação em favor da elevação social da população negra, por ser entendida, assim, como a via capaz de melhor permitir a equiparação entre os grupos étnico-raciais. É ela quem possibilitará a desconstrução de visões que sustentam, consolidam a penalização dos negros e a construção daquelas que justificarão o compromisso que tem de contribuir para o equilíbrio entre as classes e não, ao contrário, afirmar ainda mais a desigualdade entre elas, com a reprodução de concepções e práticas que colaboram para a manutenção de um quadro social injusto e excludente. Assim, torna-se o direito à Educação a grande pauta de reivindicação dos grupos que militam por mais justiça social, em especial, os movimentos negros:

Os ativistas do Movimento Negro reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, porém ocupa lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre “os outros”, contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros. Além disso, a educação, no Brasil, é um direito constitucional conforme o art. 205 da constituição Federal (1988). Contudo, todas as pesquisas oficiais realizadas nos últimos anos apontam como o campo educacional tem produzido e reproduzido no seu interior um quadro de desigualdades raciais (GOMES, 2011, p.4).

Cientes desta condição, a militância concentrará todos os seus esforços na implantação de medidas educacionais que atuem expressivamente na superação do racismo. O discurso em favor do reconhecimento e da necessária dignificação da população afrodescendente e de sua cultura rejeitará todas as tentativas de se velar a existência do preconceito racial na sociedade brasileira e nas escolas principalmente. O Estado será chamado a admitir as disparidades existentes entre

brancos e negros assim como com outros grupos não privilegiados e a responsabilizar-se pelo combate às diferenças étnico-raciais.

A Lei 10.639/03, modifica a Lei 9394/96 da LDB com a inserção dos artigos 26A e 79B, determinando o estudo da História da África e das Culturas Africana e Afro-brasileira em todos os estabelecimentos de ensino do país. A lei surge como uma das mais importantes ações afirmativas em reparação aos prejuízos sofridos pelos afro-brasileiros, ao longo de sua história no Brasil.

Muitos equívocos, no entanto, são cometidos na tentativa de pôr em prática o ideal de conscientizar a sociedade para que esta se reconheça diferenciada étnica e culturalmente, sem deixar de reconhecer, ainda, o valor dessa diferença. É importante lembrar que a percepção da diferença existe, mas alicerçada pelo sentimento de superioridade de um grupo em relação a outros, e a sociedade que, infelizmente, contribuiu, por anos, para alimentar, sustentar essa visão, vê-se obrigada a desconstruí-la e a redimir-se de todo o tempo em que esteve omissa às desigualdades.

Tal redenção se traduz num problema ainda a ser superado no cotidiano escolar, sobretudo, a resistência, as barreiras com as quais se deparam ações que objetivam promover a implementação da lei 10.639/03. Muitas/os professoras/es desconhecem como proceder em suas práticas pedagógicas quanto ao tratamento da questão, e mesmo os demais profissionais nela envolvidos se eximem, muitas vezes, dessa orientação uma vez que o desconhecimento pode ser comum a todos que estão imersos nesse processo de reeducação das relações raciais no contexto escolar.

No entanto, mesmo diante desse contexto, há quem se mobilize sozinho para atender às atribuições da Lei 10.639/03. No entanto, precisam ser devidamente amparados/as e orientados/as quanto à forma de contemplá-la em suas ações pedagógicas. A tomada de consciência para ressignificação das relações étnico-raciais no espaço escolar tem de ser coletiva e contínua:

A lei deve ser pertinente a todos os membros da sociedade brasileira e não apenas a alguns, a questão não pode ser reduzida às vontades particulares e à adesão de um professor ou outro, de uma escola ou outra, mas antes requer de todos nós e, principalmente, dos planejadores, gestores, um esforço de reflexão sobre o que é se viver em uma sociedade plural, multirracial e multicultural (CARVALHO; PASSOS; SILVA, p.89).

A problemática étnico-racial não pode ser tratada de maneira superficial ou tematizada, na escola e o parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos ajuda a encaminhar:

Para obter êxito, a escola e seu professores não podem improvisar. Tem que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhes são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. Diálogos com estudiosos que analisam, criticam estas realidades e fazem propostas, bem como com grupos do Movimento Negro [...] são imprescindíveis para que se vençam discrepâncias entre o que se sabe e a

realidade, se compreendam concepções e ações uns dos outros, se elabore projeto comum de combate ao racismo e a discriminações (Parecer CNE/CP 003/ 2004, p. 6).

É preciso avançar para um momento que esteja além de uma adaptação à nova legislação. O esforço para que se atinja os objetivos propostos pela lei 10.639/03 não deveria se dar de forma solitária, independente, como já foi dito, mas a partir de uma articulação, de uma ação integrada entre as diversas representações comprometidas com a implementação de políticas e práticas antirracistas.

TRANÇANDO A PESQUISA

O interesse em pesquisar o tema proposto – ainda que há muito já me inquietasse partiu de muitas constatações feitas ao longo de, pelo menos, três anos de tentativas de uma implementação efetiva da lei 10.639/03 nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura ministradas em turmas de ensinos fundamental e médio. Como em toda tentativa de concretizar uma nova proposta, houve dificuldades, uma vez que a intenção não era mais abordar, superficialmente, a questão étnico-racial sem considerar todas suas implicações no que diz respeito aos aspectos políticos, sociais e culturais. A busca por ideias e procedimentos que poderiam, de maneira consistente possibilitar uma conscientização mais ampla sobre a origem de mitos e ideologias que consolidam as relações raciais hierarquizadas, no Brasil, era o grande desafio.

Diante deste contexto, a opção por investigar como os profissionais de ensino, em especial os dedicados ao ensino da Língua Portuguesa e da Literatura, têm implementado a Lei 10.639/03 em suas aulas; se o trabalho proposto envolve alunos e demais membros da comunidade escolar num contínuo, seguindo princípios das diretrizes curriculares para implementação da lei 10.639/03, tornou-se o enfoque da pesquisa.

Assim, com as informações levantadas a partir deste estudo, espera-se co-construir, a partir das narrativas docentes, caminhos que anunciem possibilidades para a implementação da Lei 10.639/03 através do ensino da Língua Materna e da Literatura nesses quase 20 anos de sua existência, especialmente, na Educação Básica.

A PESQUISA – CAMINHOS QUE SE FAZEM, ENCONTROS QUE SE DÃO

Considerando que, neste texto, faz-se apenas um recorte da pesquisa em questão. Trazemos ao diálogo algumas narrativas das professoras entrevistadas, pares cotidianos – professoras de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira que atuam na Educação Básica em três municípios – Saquarema, São Gonçalo e Niterói². Busca-se a “cooperatividade” presente nos valores civilizatórios afro-brasileiros que nos constituem, bem como a “solidariedade” para transformarmos realidades excludentes.

Sendo essa realidade particular ou coletiva, somos nós quem a construímos ou transformamos a partir de nossas experiências e, neste sentido, rememorar precisa ser um ato cada vez mais coletivo, pois não apenas:

... ao narrar, visitamos o passado, na tentativa de buscar o presente, onde as histórias se manifestam, trazendo à tona fios, feixes que ficaram ‘esquecidos’ no tempo. O que buscamos, nesse momento, não é somente trazer informações sobre nossa história, mas, sim, estimular em todos que delas se sentem parte integrante, personagens, o despertar de outras histórias, para que se produzam outros sentidos, outras relações, outros nexos (PRADO; SOLIGO, 2005, p.5).

Estabelecer outras relações, nexos ou visões acerca da realidade é o que se pretende neste compartilhamento de experiências e no desejo de nos encontrarmos em outras histórias – Ubuntu – “Eu sou porque nós somos”. Validar, também, a palavra como um instrumento sagrado em que falar e ouvir atuem como forças vibratórias para compreensão e conhecimento total de uma realidade (BÂ, 1982) que nos integra, que nos é comum.

Dialogando com outras epistemologias, a opção é pelas narrativas autobiográficas como método investigativo de trabalho. A pesquisa propõe valorizar a palavra que emerge do sujeito – “protagonistas cotidianos” (BOLÍVAR, 2014, p.117) que, ao compartilharem suas histórias de vida, suas experiências, possam refletir sobre si mesmas, suas ações, participações e expectativas, compreendendo que sua história particular é parte de uma história coletiva, sendo por isso, capazes de, nela, também, intervir, pois um relato de vida “es um portal a través del cual una persona entra en el mundo y es por el que su experiencia del mundo se interpreta y se hace significativa personalmente (CLANDININ *apud* BOLÍVAR, 2014).

Assim, a perspectiva autobiográfica cumpre finalidades que dialogam com a proposta desta pesquisa: “produção de conhecimento, formação e transformação da realidade” (DESMARAI, *apud* BOLÍVAR, 2014, p.117), que por meio do compartilhamento de histórias, experiências, saberes, possibilita às professoras participantes refletirem sobre sua constituição e atuação como sujeitos histórico-culturais nos cotidianos escolares. Ouvir o que têm a dizer a partir do que nos aproxima e nos constitui como pessoas e profissionais engajadas num projeto

² Justifica-se a escolha de professoras dos três municípios, pois Janaína Nery Viana, além de residir em Saquarema, também é professora da rede municipal; fez Graduação em Letras e Pós-Graduação em Língua Portuguesa e em Educação e Relações Raciais no Penesb (Programa de Educação sobre o do Negro na Sociedade Brasileira) - UFF, em Niterói e, cursa mestrado em Educação na FFP-UERJ, em São Gonçalo.

educacional de afirmação da cultura e identidade negras é o principal propósito deste estudo e, para tal, a entrevista e a roda de conversa serão os procedimentos adotados para este fim, por reafirmarem valores de nossa ancestralidade africana, tais como a memória, a oralidade e a circularidade.

Como nos ensina a filosofia de nossos ancestrais, compartilhando e ouvindo, pensaremos e/ou repensaremos nossa prática, nossas visões, perspectivas e verdades. Quanto a ouvir, é buscar fazê-lo sempre respeitosamente, essa narrativa que emerge do sujeito, ou seja, sua experiência.

OUTRAS EPISTEMOLOGIAS E SEUS DIÁLOGOS

Há muito que se discute sobre a importância de uma educação para as relações raciais, nas escolas brasileiras como forma de superação das relações desiguais que se impõem no contexto social do país. Apesar do número significativo de trabalhos destinados a avaliar os avanços da Lei 10.639/03, as dificuldades para sua implementação bem como para outras estratégias de superação do racismo ainda é tema predominante nos debates sobre a questão.

[...] alguns professores por falta de preparo ou por preconceito neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação do espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância que ela traz a nossa cultura e a nossa identidade nacional (MUNANGA, 2005, p.15).

Para Kabengele Munanga (2005), os professores não estão isentos da responsabilidade de reafirmar a diversidade, negligenciando situações de conflito que presenciam em seu espaço de trabalho. Destaca o cotidiano escolar como “momento pedagógico privilegiado” para a conscientização da importância das diferenças étnico-raciais para a identidade brasileira.

Como Munanga, Neusa Maria Mendes de Gusmão (2013) percebe a forte influência de uma ideologia eurocêntrica introjetada nos/as docentes com reflexo no baixo número de práticas escolares que contribuam para atenuar as tensões raciais, mas enfatiza que é a falta de preparo destes profissionais o principal obstáculo para a construção de uma educação atenta à diversidade.

[...] a exigência de que o professor realize em sala de aula o que a lei determina: o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira acaba por acionar um campo explosivo da realidade de sentimentos que afetam a todos os sujeitos, dentro e fora da escola. Professores e alunos, pais e filhos, gestores e outros sujeitos. [...] no imaginário ideológico de nossa nação, tais conteúdos nunca foram tidos como significativos ou importantes no currículo escolar, nem mesmo para os profissionais da educação que chegaram a cursar a universidade. Por outro lado, o mesmo imaginário que nega tais conteúdos na escola permeia a mente cultural ou a mentalidade do professor e também de seus alunos, para dizer de uma África selvagem ou exótica, subdesenvolvida, povoada por sujeitos subumanos os quais se deve agora resgatar. Entre o que pensa e crê imbuído pela cultura que faz parte, o professor vive a contradição de ter que ensinar a positividade de uma cultura outra, a qual nunca reconheceu. Melhor: que sequer conheceu. Como fazer para trabalhar em sala de aula? (GUSMÃO, 2001, p.51,52).

Para Nilma Lino Gomes (2005), no entanto, muitos professores já estão, sim, atentos à importância de uma educação étnico-racial, ainda que mal subsidiados:

Não dá mais para dizer que as experiências não existem. Será que temos tido oportunidade e ou boa vontade de conhecê-las? Será que os órgãos oficiais, os centros de formação de professores, as propostas inovadoras de educação têm tido interesse em mapeá-las, divulgá-las? Pensar na inserção política e pedagógica da questão racial nas escolas significa muito mais do que ler livros e manuais informativos (GOMES, 2005, p.52).

Carvalho, Passos e Silva (2012) consideram, ainda, que implementar a Lei 10.639/03 significa reconhecer o processo de alijamento de uma grande parcela da sociedade, construído, historicamente, de forma silenciosa, velada. Esses autores relacionam também as dificuldades de sua aplicação à forma como as matrizes curriculares, dentre elas a Literatura, são percebidas no fazer educativo:

A Literatura e também outros tipos de arte têm sido, ao longo da história, um importante veículo de transmissão das culturas dominantes. Nela e nas demais artes estariam reforçadas as demarcações de fronteiras culturais e as barreiras de classe; contribuindo para [...] a exclusão e desprestígio de determinados grupos na sociedade (CARVALHO, PASSOS, SILVA, 2012, p.95).

Tais autores destacam, ainda, a necessidade de se buscar uma profunda revisão dos currículos, que jamais poderá ser realizada sem a participação consciente do corpo docente. “São eles/ elas e não outros/as que promoverão as mudanças exigidas pela lei. Sem os/as educadores/as não se pode fazer qualquer reforma educacional” (CARVALHO; PASSOS, SILVA, 2012, p.96).

Neste sentido, a pesquisa ora desenvolvida, tem o intuito de evidenciar práticas emancipatórias de docentes de Língua/ Literatura comprometidos com a reorientação ou reorganização das relações raciais, com base numa perspectiva de educação antirracista, projetada para além do cotidiano escolar.

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da lei 10.639/2003, que alterou a lei 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas. Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros de outros grupos que compõem a população brasileira (Parecer, CNE/2004, p.3).

Para concretização deste propósito, considera-se, em princípio, a relevância de também ressaltar fatores que marcam o desejo, o interesse comum de cada docente pesquisado por um trabalho engajado na construção de relações raciais respeitadas e não hierarquizadas, bem como na afirmação da presença de grupos e/ou culturas até então subvalorizadas (aqui, entenda-se grupo étnico-racial negro) na consolidação ou produção do conhecimento, dito, hegemônico.

Assim, compreende-se, também, como meta da investigação situar estes docentes numa reflexão sobre os motivos que os impulsionaram/impulsionam a buscar caminhos para a concretização de uma realidade ainda tida como utópica, mas possível, sim, de se tornar transformadora.

Tal reflexão consiste num exercício individual e coletivo de rememorar e compartilhar vivências e experiências acumuladas ao longo, não apenas, de suas trajetórias docentes, mas de suas próprias trajetórias de vida, de modo que, a cada um/a, fosse permitido perceber e entender o quanto de si está projetado, não somente, nas suas escolhas individuais, mas nas escolhas que fazem para os outros, quando conscientes da importância do compromisso que têm com o aprimoramento, com a elevação de um sujeito, assim como da sociedade em que este se insere.

A colocação em comum de questões, preocupações e inquietações explicitadas graças ao trabalho individual e coletivo sobre a narração de cada participante, permite que as pessoas em formação saiam do isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades que estão por descobrir ou inventar. As crenças de cada um e de cada uma sobre as potencialidades do humano desempenham aqui um papel maior. E será facilmente compreensível a importância de trabalhá-las explicitamente se pretendemos contribuir para mudanças sérias no fazer e no pensar a humanidade (JOSSO, 2007, p.415).

Diante deste propósito, a pesquisa se fundamenta na autorreflexão, no compartilhamento de memórias e experiências como possibilidades de formação docente, ao permitirem que professoras/es conheçam, orientem, reformulem suas práticas; práticas que desejam ou propõem como transformadoras e subversivas, por colaborarem para a desconstrução de ideologias que sustentam uma realidade de exclusão.

11

A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações em si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação (JOSSO, 2007, p.419).

Nóvoa (1992, p.25) partilha também desta tese ao considerar que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”. Assim, as narrativas autobiográficas de professoras que atuam na área de Língua Portuguesa e Literatura na Escola Básica poderão permitir um enfoque na valorização de práticas que reafirmem a cultura e a identidade de estudantes e cidadãos/ãs negros/as, e que diante dessa perspectiva, perceba a narrativa como uma representação dos valores civilizatórios afro-brasileiros (TRINDADE, 2005) a exemplo da oralidade, do reencontro com a ancestralidade, da circularidade em que saberes são construídos e trocados, também, a partir da memória. E seguindo a mesma tradição, o levantamento das informações autobiográficas se dará, também, em caráter oral.

O desejo de afirmar a memória, a oralidade e a circularidade é por entender que os valores afro-brasileiros apontam para outra cosmovisão. Ou seja, buscamos reencontrar valores no sentido de perceber, de ressignificar a realidade, um outro modo e de também aprender, de construir, de conhecer. As africanidades (SILVA, 2010) neles presentes, é parte da história, da cultura, das experiências cotidianas, que precisam ser resgatadas e reafirmadas como recursos de formação individual e coletiva dos sujeitos, a exemplo das comunidades ou civilizações africanas onde

rememorar, falar, compartilhar são ações importantíssimas na consolidação dos saberes e do sentido de coletividade. Azoilda Loretto da Trindade (2005) nos diz que não se aprende apenas lendo e escrevendo solitariamente, “muitas vezes, preferimos ouvir uma história que lê-la, preferimos falar do que escrever... Nossa expressão oral, nossa fala é carregada de sentido, de marcas de nossa existência [...] falar e ouvir podem ser libertadores” (TRINDADE, 2005 p.34).

Assim, inspirada nos valores de nossa ancestralidade africana, são três as docentes de Língua/Literatura do Ensino Médio que aqui evidenciam as práticas pedagógicas que têm desenvolvido no trabalho com a temática étnico-racial nas escolas onde lecionam – as microações afirmativas cotidianas, (JESUS, 2013):

Ao colocarmos em diálogo a noção de microação afirmativa com o conceito de ação afirmativa, percebemos que estas, para serem consideradas afirmativas, devem ser ações que têm sua continuidade e sistematicidade, pois visam superar a realidade de racismo e transformar relações étnico-raciais no cotidiano escolar. São práticas pedagógicas que fazem parte de uma *práxis* do(a) professor(a) de interferência cotidiana contínua, ou seja, as ações, decorrem da escuta e observação do(a) professor ao que este microespaço tem a dizer por meio de seus sujeitos cotidianos e de comprometimento com a superação do racismo (2011, p. 4).

Assim, os procedimentos pensados para ouvir as narrativas docentes, respaldam-se numa orientação teórico-epistemológica que percebe o entrelace na relação profissional/sujeito, em que a formação deste se dá por meio de um exercício de complementaridade uma vez que “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (NIAS, apud NOVOA, 1992 p.25). Dessa forma, torna-se importante criar espaços em que o docente perceba mais concretamente esse viés de formação, a sua pertinência para o exercício de reflexão que continuamente deve fazer sobre sua *práxis*, que não precisa se dar solitariamente, mas num coletivo, isto é, em conjunto, de modo que se tenha uma oportunidade de “apropriar-se de seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida” (NÓVOA, p.25).

AS MICROAÇÕES AFIRMATIVAS: NARRATIVAS DOCENTES

As práticas pedagógicas narradas pelas professoras entrevistadas evidenciam pequenas ações cotidianas que podem ser consideradas “microações afirmativas” (JESUS, 2011), são práticas que, de certa forma, transgridem a ordem imposta, possuem um caráter instituinte. Consideramos que muitas dessas ações decorrem, principalmente, do pertencimento étnico-racial das professoras que as desenvolvem. Professoras negras que sentiram/sentem “na pele” o racismo na sociedade brasileira e reconhecendo a realidade, passam a uma busca por superar a condição de “oprimidas”, não de forma a tomar o poder, transformando-se em opressoras, mas buscando conhecer a realidade opressora a fim de transformá-la por meio da prática (FREIRE, 1986).

Para Jesus (2011), também há “microações afirmativas” desenvolvidas por professoras/es que evidenciam comprometimento político com a transformação da realidade de racismo, independentemente de seu pertencimento étnico-racial.

No entanto, nesta pesquisa desenvolvida para o mestrado, privilegiou-se as “vozes negras”, vozes de professoras das áreas de Língua Portuguesa e Literatura que desenvolvem ações no sentido de implementar a Lei 10.639/03 nas disciplinas com as quais atuam, pois o que temos percebido em pesquisas já realizadas é que ainda há poucas ações sendo implementadas em função de sua obrigatoriedade e, quando essas ações existem nas escolas, ainda são de cunho pontual, desenvolvidas em eventos e/ou nas efemérides e, neste caso, não contribuem com a transformação da realidade, pois acabam limitadas a datas específicas e em momentos de “festas” e de forma folclorizada a História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

A seguir, temos algumas dessas microações afirmativas narradas por três professoras que participaram da pesquisa, tendo sido entrevistadas por mim (autora deste texto): Cláudia, da rede estadual Np município de Niterói - RJ; Flávia Herculano, da rede municipal de São Gonçalo - RJ e Flávia Helena, da rede estadual no município de Saquarema - RJ.

Eu acho que teve muitos paradoxos, a vida toma é muito ambígua, muito contraditória, para mim é uma lei e eu continuarei fazendo com ou sem lei. Eu me sinto à vontade para fazer trabalhos em sala de aula, eu arranjo brechas para fazer, tem como falar na aula de Literatura. tem como falar na aula de Língua, tem como fazer trabalho na aula de redação, uso todos os momentos o tema da redação, charges lá do pessoal de São Paulo sobre a questão... Manual de sobrevivência do negro no Brasil, uso direto. Charge do Pestana uso direto em minhas aulas e esse material que era considerado alternativo e que está disponível, só não usa quem não quer. Ele para mim só se tornou um pouco mais visível dentro da escola e para a minha parceira que é a Marilena também, porque nós já fazíamos. O que acontece? Aqui na escola, nós ainda temos muita, não sei se a palavra é resistência, eu acho que a palavra é mais cruel, eu acho que a gente ainda tem muita gente que hostiliza mesmo, que detesta, que odeia esse trabalho. Já está na 14ª edição, mas ele já acontecia independente (Professora Cláudia Nascimento – Niterói).

Como você falou, com a língua portuguesa, eu acho que assim, é a nossa língua, é a nossa língua mãe, é o que nós temos. Nós vamos para a luta, que a gente não pode a partir do momento que descaracteriza a sua língua, você se perde da sua língua, você se perde da sua identidade. A língua portuguesa tem a sua importância e que dá suporte para você ir para a literatura. A língua portuguesa como uma questão política e cultural e a literatura como resistência. O que eu vejo na literatura é o meio que você consegue formar pessoas, levar pessoas ao questionamento e ao mesmo tempo resistir a esses ataques que nós sofremos diariamente. A educação, o professor, a escola pública tem sofrido diariamente. É uma forma de você levar o outro para questionar e você mesmo a se questionar. E eu mesmo, enquanto você estava me perguntando, eu me questionei sobre uma série de coisas, então é esse o poder da literatura, por isso que eu fiz essa escolha (Professora Flávia Helena – Saquarema).

A forma como eu encontrei foi primando por autores que vão trazer essa temática. Seja qual for o tipo textual, qual for o gênero, eu busco dessa forma, né? Sempre que eu consigo colocar unzinho para trabalhar, eu já fico... Que é bacana. Eu peguei, com a minha filha, ela leu na escola dela,

“Os da minha rua”, do Ondjaki³, aquele escritor angolano. E com o livro dele, o livro dele fala de meninos de rua. Só que de lá, né? E é muito interessante porque parece que está falando do Rio de Janeiro, mas ele está falando de lá. E é um romance. Enfim, então eu vou tentando buscar dessas formas para poder colocar aqui e, então, com as minhas turmas do 6º ao 9º. Até bem pouco tempo, eu estava com turmas de primeiro segmento. A mim, foi dado a tarefa de fazer oficinas literárias com os alunos. Aí foi ótimo porque eles são pequenos, né? Estão, normalmente, abertos a tudo. Então, quando você traz textos como “Cabelos de Lelê”⁴, aí você trabalha um monte de coisas com eles. Então, outro dia, saía da escola, estava vindo para cá e parei na secretaria para assinar o meu ponto. Estava indo embora. De repente, umas três crianças agarraram as minhas pernas, me abraçaram assim. Eu olhei, ‘Tia. A tia do Black’. Porque no trabalho com o livro, as crianças ficaram assim encantadas porque elas viram que o cabelo da Lelê era um cabelo gigante, crespo, mas que a Lelê foi tão criativa que passou a usar o cabelo de várias formas. Trançado, com “chuca-chuca”⁵, com coque, solto. Não tinha importância. É que o cabelo dela tinha uma origem e a história fala que a origem é africana e tal. Resultado: a Tia do Black. E a Tia do Black acabou fazendo com que as crianças, uma turma de primeiro ano, né? Que é a alfabetização, as meninas agora só andam de Black. A maioria das crianças da escola pública é negra. E elas começaram a soltar o cabelo. Quando eu passava, já tinha uma de faixa: ‘Ah, igual a sua!’ E aí me pediam. Aí eu passei a trazer, a comprar faixas para botar no cabelo. ‘Olha o que a tia trouxe?’ (Professora Flávia Herculano – São Gonçalo).

Em suas buscas por possibilidades, recorrem as companheiras a um movimento que nos é coletivo, de alterar, diversificar, ressignificar o currículo, insistindo, apostando que o que pretendemos abordar também está ali, oculto, mas está. A professora Flávia Herculano, por exemplo, encontra na Literatura – elo que nos une – uma grande ferramenta para a conscientização dos seus pequenos. A Literatura é esta, também, que nos instiga, nos orienta, nos permite descobrir possibilidades nas propostas de leituras e releituras de textos, desmistificando preconceitos, desconstruindo estereótipos, debatendo racismo, pesquisando e descobrindo autores/as negros/as, suas propostas, seus olhares, questionando suas ausências e de nossas referências identitárias como proponho bastante em minhas aulas também. Foi assim, também, contando histórias para crianças num projeto socioeducativo, desenvolvido pelo Movimento Negro do qual faço parte, que me surpreendi com a atitude de uma aluna de 8 anos, que em meio às provocações que eu fazia durante a contação, soltou seus cabelos crespos, antes presos com um coque. Fiquei emocionada porque ao iniciar a contação explorando a capa e a provável história que seria trazida pelo livro “O mundo começa na cabeça”⁶, uma

³ Coletânea de 20 narrativas curtas escrita pelo escritor e cineasta angolano Ndalú de Almeida, popularmente conhecido como “Ondjaki” que apresenta um cenário de infância que sobrevive às mazelas através da resistência. Nos textos do autor, observa-se que resistir é sempre o caminho para a sobrevivência e alcance das utopias.

⁴ Livro escrito pela jornalista e escritora Valéria Barros Belém Dias, que fala do processo de autoaceitação e descoberta identitária de uma menina negra através de seus cabelos.

⁵ Chuca-chuca: pequenas mechas de cabelo de bebê ou crianças de pouca idade, penteadas para cima e enroladas como caracol.

⁶ Livro da escritora, poeta e prosadora Priscila Augustoni que apresenta o mundo da personagem Minosse e o universo tradicional de palavras que compõem a prática tradicional de trançar os cabelos de geração a geração

enxurrada de comentários pejorativos em relação aos cabelos da personagem e deles próprios, que participavam da roda de leitura, surgia e eu me via instigada a reorientar positivamente todos aqueles ataques. Que ferramenta poderosa é a literatura, que muda o olhar sobre o nosso corpo, sobre a nossa identidade; que faz expressões como “cabelo duro” e “cabelo bombriil” presentes nas falas daquelas crianças, virarem “cabelo crespo”, “enroladinho”, “cacheado”, chegando à atitude da menina que se sentiu segura para assumi-los como o são, soltando-os, no decorrer da história, sem se envergonhar.

Tais práticas pedagógicas, aqui narradas, ou seja, as microações afirmativas cotidianas, apresentam um caráter mais individual e são, muitas vezes, solitárias nas escolas. E, mesmo que nós professoras busquemos compartilhar, divulgar nossas ações, ainda sentimos muita resistência nos cotidianos escolares. Algumas vezes, essas ações instituintes, desenvolvidas no espaço micro – o cotidiano escolar – começam a contagiar outros/as sujeitos em uma rede de solidariedade, de cooperatividade, nos aproximando dos valores civilizatórios afro-brasileiros. Assim, a valorização da experiência, bem como a valorização de matrizes culturais africanas presentes na cultura brasileira são evidenciadas como possibilidades emancipatórias de construção de conhecimento. Conhecimento potente e potencializador no sentido da superação da desigualdade étnico-racial ainda presente na sociedade brasileira e, por consequência, nos cotidianos escolares.

3. PALAVRAS FINAIS

Lanço, aqui, palavras finais certa de que as vozes das professoras ainda pairam no ar e continuam no desejo de se solidarizar com outras vozes, de escapar da solidão. No momento, posso dizer que o espaço de interação proposto por essa pesquisa trouxe a oportunidade de construir e reconstruir saberes que emergem individual e coletivamente, bem como de afirmar aqueles que também emergem da ancestralidade coletiva, a exemplo dos valores que inspiram a própria dinâmica da pesquisa, como a inserção das africanidades presentes no ato de contar, partilhar, de coletivizar experiências que permitem a um sujeito aprender e formar-se simultaneamente.

O desejo de consolidar “saberes emergentes” é o que motiva oportunizar o espaço de reflexão não apenas individual, mas coletivo na defesa do compromisso de se construir uma educação atenta às diferenças dos sujeitos cotidianos, com enfoque nas diferenças étnico-raciais, buscando as “microações afirmativas”, ou seja, as práticas pedagógicas antirracistas desenvolvidas no microespaço cotidiano pelo comprometimento com a transformação e realidades excludentes (JESUS, 2014). Oportunizar espaços narrativos de compartilhamento de experiências foi o propósito deste trabalho no seu curso. Como diz Nóvoa, espaço de formação que promove a preparação de professores reflexivos, que assumem a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participam como protagonistas na implementação das políticas educativas (1992, p. 27).

Na implementação de tais políticas, para as quais este estudo debruçou-se, prioritariamente, na efetivação significativa da Lei 10.639/03 na Educação Básica

na sua família. Ali, enfeitar os cabelos, mas do que um gesto de embelezamento, representava expressão dos rituais e saberes da ancestralidade.

com as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, o que se pretendeu com ele foi refletir sobre o silêncio que persiste sobre o reconhecimento da importância dessa lei para a reconstrução da relação entre os sujeitos, do olhar que se tem sobre o outro, da história, da contribuição desse outro; foi refletir sobre o dever de não mais se calar diante do silenciamento dos currículos, sobre o dever de conscientizar os pares, de não mais ser uma voz dissonante, mas de buscar, de congregar outras em prol de uma prática que possa envolver a escola como um todo, o seu projeto político-pedagógico, as famílias dos/as estudantes negros/as e não negros/as, ou seja, um estudo que se propõe, de fato, colaborar para a construção de uma sociedade que prime pelo respeito às diferenças, a promoção da cidadania e da dignidade de todos os sujeitos.

REFERÊNCIAS

BÂ, A. H. *A tradição viva*. In: Ki – Zerbo, J. (org) *História Geral da África*. São Paulo, Ática, 2014.

BOLÍVAR, A. *A expressividade epistêmico-metodológica da pesquisa (Auto) Biográfica In: ABRAHÃO, M. H. M. Barreto; ARAÚJO, M. da S.; BRAGANÇA, I. F. de S. (org.) Pesquisa (Auto) Biográfica, fontes e questões*. 1 ed. – Curitiba, PR: CRV, 2014.

BRASIL. MEC. *Plano Nacional de Implementação de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*.

Disponível em: <http://www.portaldaignaldade.gov.br/arquivos/leiafrica.pdf> Acessado em: 27 de janeiro de 2014.

CARVALHO, C. R. de; PASSOS, M. C. P.; SILVA, L. N. da (org). *Algumas reflexões sobre a implementação da lei 10.639/03 nos espaços-tempos escolares e sobre a construção de uma metodologia*. In: GONÇALVES, M. A. R. *Educação, arte e literatura africana de língua portuguesa* 1 ed. Rio de Janeiro: Sempre Negro, 2007.

FERNANDES, L. de O.; PACE, Â. F.; PEREIRA, A. E. da S.; SISS, A. (org) *Apontamentos: racismo, educação e a lei nº 10.639/2003*. In: DUPRET, L. *Transdisciplinaridade e afrobrasileiridades*. 1 ed, Rio de Janeiro, Outras letras, 2012.

GOMES, N. L. *Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação*. In: MUNANGA, K. (org.) *Superando o racismo na escola*. 2 ed. Brasília, Secad, 2005.

_____. *Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas*. In: Revista Brasileira de Políticas e Administração na Educação, 2011.

GUSMÃO, N. M. M. de. *A lei Nº 10.639/2003 e a formação docente: desafios e conquistas*. In: JESUS, R. de F.; ARAÚJO, M. da S.; CUNHA JR., H. C. (orgs.) *Dez anos da lei 10.639/03: memórias e perspectivas*. Fortaleza, UFC, 2013.

JESUS, Regina de Fatima de. *as microações afirmativas cotidianas e suas possibilidades emancipatórias* In: RIBETTO, Anelice (org.). *políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)*. 001. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014, v.001, p. 48-61.

JOSSO, M.-C. *Experiência de Vida e Formação*. São Paulo, Cortez, 2004.

_____. *A transformação de si a partir da narração de histórias de vida*. Porto Alegre/RS, n.3 (63), p. 413-438, set./dez.2007.

MUNANGA, K. (org.) *Superando o racismo na escola*. 2 ed. Brasília, Secad, 2005.

NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. In: _____. (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa, V.1 Rede Educação, 1992, ISBN 972-20-1008-5, p.13-33.

SILVA, P. B. G e. *Dimensões e sobrevivências de pensamentos em educação em territórios africanos e afro-brasileiros*. In: *Negros territórios e educação*. LIMA, I. C.; SILVEIRA, S. M. (Orgs.) Florianópolis, nº 7, Núcleo de Estudos Negros / NEN, 2000.

PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. *Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação*.

Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.../proesf_memoriais13.pf. Acessado em: 05 de março de 2017.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. *Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil.*

Disponível

em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Valores%20civilizat%C3%B3rios%20afro-brasileiros%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20-%20Azoilda%20Trindade.pdf>. Acessado em: 28 de outubro de 2016.